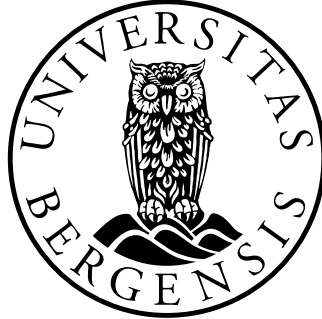


Il film come strumento glottodidattico nell'apprendimento dell'italiano LS

Studio in una classe quinta superiore di un liceo norvegese



Elena Perghem

Masterprogram i italiensk

Veileder: Camilla Erichsen Skalle

Det humanistiske fakultet

Institutt for fremmedspråk

Universitetet i Bergen

Våren 2021

Sammendrag

Bruken av audiovisuelt materiale i fremmedspråkundervisning har vokst raskt, ikke bare på grunn av den økende vekten på kommunikative teknikker innen fremmedspråkpraksis, men også på grunn av økende bevissthet rundt de fordelene mediet har når det gjelder læring.

Film er et anerkjent læringsverktøy i undervisning av fremmedspråk. Formålet med denne studien har vært å se nærmere på filmens didaktiske potensiale i fremmedspråkundervisningen, og studiens problemstilling lyder som følger: *hvordan kan bruk av film gjennom et målrettet opplegg støtte læring av italiensk som fremmedspråk og øke motivasjon i en Vg3-klasse i Norge?* Kognitive prosesser som oppmerksomhet, prosessering av informasjon, hukommelse, samt ulike aspekter knyttet til motivasjon og forskjellige metoder som den kommunikative, den interkulturelle og den humanistiske metoden, blir diskutert ut ifra ulike teoretiske perspektiver.

Videre presenteres det et didaktisk opplegg basert på utvalgte scener av filmen *Bangla*.

L'amore ai tempi delle seconde generazioni (2019) di Phaim Bhuiyan.

Undervisningsopplegget er delt i tre faser: førvisning (elevene bygger opp sine forventninger, blir motivert og tilegner seg nødvendige kulturelle og språklige forkunnskaper); underveisvisning (elevene jobber både på en analytisk og en kreativ-produktiv måte ved å fokusere på handling og på rene språklige aspekter); ettervisning (elevene reflekterer over, bruker og utdyper det de har lært).

Masteroppgavens problemstilling blir videre sett i lys av elevens tanker og didaktiske refleksjoner omkring motivasjon, interesser, mål, forkunnskaper, erfaringer knyttet til bruk av film i undervisning og opplevde læringsutbytte. Prosjektet bygger på empiri innsamlet gjennom spørreskjema og observasjoner. Resultatene viser at bruk av film blir forstått av elever som et læringsverktøy med potensiale for godt læringsutbytte. Kombinasjonen av visuelle og verbale ledetråder gjør målspråket mer ekte for elevene, den øker motivasjonen og kan akselerere læringsprosessen. Film gjenspeiler i tillegg samfunnet den blir laget i og gir innsikt i ulike kulturer ved å skildre typiske konflikter og mellommenneskelige relasjoner. Slik lever elevene seg inn i andre menneskers verdener, og bli bevisste ikke bare andres, men også sin egen kulturelle bakgrunn.

Masteroppgaven konkluderer med at film bidrar til å stimulere elevenes motivasjon, til å skape et trygt miljø i tråd med prinsippene i en humanistisk affektiv tilnærming til undervisning og til å øke både kommunikativ og interkulturell kompetanse hos elevene.

Ringraziamenti

Grazie alla Professoressa Camilla Erichsen Skalle e al Professor Marco Gargiulo, per i consigli, i commenti e le buone parole.

Grazie a Jon, per l'amore, la pazienza e la calma.

Grazie a Elise e a Daniel, per la spensieratezza e le risate.

Grazie ai miei studenti, per l'ispirazione.

Grazie a me, per la tenacia.

PARTE PRIMA: COORDINATE TEORICHE

INTRODUZIONE.....	1
-------------------	---

CAPITOLO 1: DIDATTICA E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

1.1. Meccanismi di apprendimento linguistico, neuropsicologia e glottodidattica.....	4
1.2. Gli stili di apprendimento linguistico.....	9
1.3. La motivazione.....	13
1.4. L'attenzione e la memoria.....	16
1.5. In sintesi.....	18

CAPITOLO 2: L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

2.1 Educazione linguistica: una definizione.....	19
2.2 I soggetti coinvolti nel processo di educazione linguistica: l'insegnante e lo studente.....	21
2.3 Approcci per la didattica.....	22
2.3.1 L'approccio comunicativo.....	23
2.3.2 L'approccio umanistico-affettivo.....	24
2.3.3 L'approccio interculturale.....	24
2.4 In sintesi.....	28

CAPITOLO 3: IL FILM COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

3.1 Il film nel contesto della didattica delle lingue straniere.....	31
3.2 Il film e la motivazione, le emozioni e la memoria.....	33
3.3 Il film e l'approccio comunicativo.....	34
3.3.1 La competenza linguistica.....	34
3.3.2 La competenza extra-linguistica.....	36
3.4 Il film e l'approccio umanistico-affettivo.....	36
3.5 Il film e l'approccio interculturale.....	37
3.6 Sfide nell'utilizzo del film in classe.....	38
3.7 In sintesi.....	40

PARTE SECONDA: PROPOSTA DIDATTICA

CAPITOLO 4: PERCORSO DIDATTICO

4.1 Organizzazione di un percorso didattico: contesto, obiettivi, contenuti.....	42
4.2 Selezione.....	47
4.3 Didattizzazione.....	52
4.3.1 Scelta del modello operativo e della modalità di presentazione.....	52
4.3.2 Prima della visione - fase introduttiva: la motivazione.....	56
4.3.3 Durante la visione - fase centrale: globalità, analisi, sintesi.....	58
4.3.4 Dopo la visione - fase conclusiva: reimpiego.....	59
4.4 In sintesi.....	60

CAPITOLO 5: DIDATTIZZAZIONE DEL FILM *BANGLA. L'AMORE AI TEMPI DELLE SECONDE GENERAZIONI* (2019), DI PHAIM BHUIYAN

5.1 Scena 1 (10'50"): “nel negozio di Fayruji”.....	62
5.1.1 Prima della visione - fase introduttiva: la motivazione.....	62
5.1.2 Durante la visione - fase centrale: globalità, analisi, sintesi.....	65
5.1.2.1 Comprensione orale.....	65
5.1.2.2 Comprensione visiva.....	66
5.1.3 Dopo la visione - fase conclusiva: reimpiego.....	68
5.1.3.1 Comprensione scritta.....	68
5.1.3.2 Comprensione interculturale.....	69
5.1.3.3 Produzione orale.....	69
5.1.3.4 Produzione scritta.....	70
5.2 Scena 2 (54'05"): “nascondiamoci!”.....	71
5.2.1 Prima della visione - fase introduttiva: la motivazione.....	71
5.2.2 Durante la visione - fase centrale: globalità, analisi, sintesi.....	72
5.2.2.1 Comprensione orale.....	72
5.2.2.2 Comprensione visiva.....	75
5.2.3 Dopo la visione - fase conclusiva: reimpiego.....	77
5.2.3.1 Comprensione scritta.....	77

5.2.3.2 Comprensione interculturale.....	80
5.2.3.3 Produzione orale.....	81
5.2.3.4 Produzione scritta.....	81

CAPITOLO 6: VALUTAZIONE E CONCLUSIONI

6.1 Questionari somministrati dopo lo svolgimento dell'unità di lavoro: risultati e riflessioni.....	82
6.2 Ricerche future.....	85
6.3 In sintesi.....	86

BIBLIOGRAFIA

ALLEGATI

- Allegato 1: livelli del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)
- Allegato 2: questionario stili di apprendimento modello Felder-Silverman
- Allegato 3: questionario motivazioni, obiettivi, interessi
- Allegato 4: questionario conoscenze cultura
- Allegato 5: questionario dopo la visione del film
- Allegato 6: riflessioni interculturali degli studenti

PARTE PRIMA: COORDINATE TEORICHE

*Ciò che vedevo sullo schermo possedeva le proprietà del mondo,
la pienezza, la necessità, la coerenza.*

Italo Calvino

INTRODUZIONE

Il presente percorso di ricerca nasce da un'esigenza personale: verificare la rilevanza, i motivi e l'efficacia dell'impiego del cinema nell'educazione linguistica. Come insegnante di italiano come lingua straniera in una scuola superiore, mi sono resa conto di come un film sia spesso un riempimento di spazi di lezione che per una qualsiasi ragione non si sa come impegnare. Non di rado io stessa ho utilizzato film a lezione senza necessariamente aver svolto una preparazione di natura didattico-metodologica e non sempre facendo particolare attenzione ai contenuti. La visione di un film, una sorta di "ricompensa" per gli studenti, diventa così un mero momento parentetico che, sebbene accolto in un primo momento dall'entusiasmo della classe, ha poi spesso comportato il disinteresse e la noia. Spegner l'entusiasmo degli studenti, vederli sbadigliare o, ancor peggio, uscire dalla classe perché un giro nel corridoio è più divertente che vedere un film, mi ha portato ad interrogarmi sulla validità di questo strumento. Il bisogno di far rientrare il cinema a pieno titolo fra gli strumenti didattici a disposizione per l'insegnamento dell'italiano e il desiderio di sfruttarlo come risorsa didattica, sono stati la motivazione a scrivere questa tesi.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di verificare se l'impiego ragionato di un film, tramite l'utilizzo di attività mirate ad esso connesse e l'introduzione di momenti di riflessione, contribuisca ad accrescere la motivazione e a sviluppare le competenze linguistiche, extra-linguistiche, comunicative ed interculturali di una classe di apprendenti norvegesi che frequentano l'ultimo anno del liceo (Vg3). Il gruppo, piuttosto eterogeneo sia per interessi, obiettivi, stili di apprendimento e ritmi di acquisizione, è formato da dodici studenti tra i diciassette e i diciotto anni che hanno studiato italiano per due anni (quattro semestri con quattro lezioni settimanali da 45 minuti ciascuna).

La creazione di un'unità di lavoro a partire da alcune sequenze tratte dal film *Bangla. L'amore ai tempi delle seconde generazioni*, basata su una serie di riflessioni teoretiche e metodologiche, è lo spunto per la raccolta di dati, sia tramite questionari sia tramite osservazioni svolte in classe, da cui si traggono le conclusioni di questa tesi.

Dopo aver presentato l'idea portante e gli obiettivi di questa tesi, si illustra di seguito il contenuto dei sei capitoli che la compongono. Nella prima parte, intitolata *Coordinate teoriche*, si espongono le più importanti prospettive teoriche dell'educazione linguistica, individuando in tale contesto le principali caratteristiche del film come ambiente di apprendimento e le opportunità didattiche da questo offerte nella classe di italiano come lingua straniera. Nella seconda parte, intitolata *Proposta didattica*, applicando i concetti analizzati nella prima parte, si propone un percorso didattico basato sul film *Bangla. L'amore ai tempi delle seconde generazioni* (2019), di Phaim Bhuiyan.

La costruzione di un'unità didattica non può avvenire a prescindere dagli elementi chiave che caratterizzano le modalità di apprendimento linguistico, come le peculiarità di stili di apprendimento, la motivazione, l'attenzione, la memoria. Tali fattori sono oggetto del primo capitolo intitolato *Didattica e apprendimento linguistico*.

Nell'ambito della didattica delle lingue straniere il termine *educazione linguistica* è un concetto chiave che viene affrontato nel secondo capitolo. Oltre a definire il termine stesso è fondamentale spiegare in quale contesto esso avvenga e chi siano i soggetti coinvolti nel processo. Basandosi su diversi modelli operativi quali l'approccio comunicativo, umanistico-affettivo e interculturale si delineano infine i contenuti e gli obiettivi dell'educazione linguistica.

Il terzo capitolo, intitolato *Il film come ambiente di apprendimento*, presenta il cinema come opportunità didattica da sfruttare nel percorso di educazione linguistica. Si discute come lo studente, costantemente esposto a messaggi audiovisivi di cui già conosce i meccanismi di funzionamento, possa essere motivato emotivamente ad apprendere la lingua in modo più stimolante ed efficiente grazie alla visione di un film. Si considera inoltre come le immagini, i contesti e le voci che portano in classe la realtà di tutto il mondo associato alla lingua e alla cultura italiana, possano favorire lo sviluppo della competenza comunicativa, linguistica, extra-linguistica e interculturale.

Sulla base delle linee teoriche definite nella prima parte, nel quarto capitolo, intitolato *Percorso didattico*, si delineano i principi alla base della didattizzazione di un film. La teoria diventa pratica e, dopo essersi concentrati sul *perché* usare il film come strumento di indagine e di pratica didattica, si discute *come* sfruttarlo in un'ottica pedagogica. I contenuti, gli obiettivi, i metodi e gli strumenti utilizzati per la didattizzazione sono il filo conduttore dei tre momenti dell'unità di lavoro: prima, durante e dopo la visione.

L'impiego del film in classe crea autentiche occasioni comunicative e conoscitive che possono portare lo studente a sentire la necessità di esprimersi. Nel quinto capitolo si traduce questa necessità in un'unità di lavoro basata sull'utilizzo del film *Bangla. L'amore ai tempi delle seconde generazioni*.

Nel sesto capitolo, *valutazione e conclusioni*, si espongono le considerazioni finali del progetto basate sia su osservazioni effettuate durante lo svolgimento dell'unità didattica, sia su un'indagine tramite questionari con domande aperte e a scelta multipla. Dopo aver commentato i risultati ottenuti, esponendo gli elementi più rilevanti dell'indagine svolta e dopo aver riflettuto sul grado di rispondenza tra le aspettative di partenza e i risultati ottenuti, si delineano i possibili sviluppi per una ricerca futura.

CAPITOLO 1: DIDATTICA E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

L'elaborazione, l'immagazzinamento e poi il recupero di informazioni linguistiche sono alcune delle funzioni che il nostro cervello svolge e che sono cruciali per l'acquisizione linguistica. In questo capitolo si presentano alcuni degli aspetti neurologici legati a tali funzioni e i loro risvolti pratici legati allo sfruttamento glottodidattico del film nella classe di italiano LS.

L'insegnamento delle lingue non può avvenire secondo metodologie e tecniche universali, da adottare acriticamente ed indistintamente in qualsiasi contesto didattico, ma deve sempre muovere dall'ambiente di apprendimento e dai suoi attori. Il primo passo per sviluppare la conoscenza linguistica di questi attori è capire i meccanismi tramite i quali essi acquisiscono una lingua. La conoscenza di alcuni concetti basilari di neurolinguistica e di aspetti quali l'attenzione, la motivazione, la memoria e le peculiarità dei vari stili di apprendimento permette all'insegnante di costruire un percorso didattico in cui le potenzialità intellettive e il sapere del singolo vengono sfruttate al meglio, creando le condizioni per un apprendimento significativo ed emotivamente coinvolgente.

1.1 Meccanismi di apprendimento linguistico, neuropsicologia e glottodidattica

Come è fatto il cervello? Come si percepisce un input? Come e dove si immagazzinano le informazioni dopo che sono state percepite? Come si richiamano alla memoria? Ma soprattutto: c'è un legame tra questi processi e l'utilizzo del film come strumento di apprendimento delle lingue? In caso affermativo, come sfruttare al meglio questo legame?

La programmazione, lo svolgimento e la valutazione del percorso didattico presentato in questa tesi, si sono innanzitutto basate su un approccio "bimodale"¹. Come fa notare Danesi (1987, p. 384): "it must never be forgotten that the brain works as a unit and thus will require that the R-Mode approach be complemented by appropriate L-Mode features. It is only through a bimodal perspective that pedagogical practice will be synchronized to neurological reality". A livello pedagogico ritengo che il testo audiovisivo faciliti questa prospettiva bimodale in quanto strumento adatto ad integrare le diverse modalità del cervello e a coinvolgere l'intera mente dell'allievo nel processo di acquisizione linguistica (cfr. 4.3). La visione di un film può infatti, a mio parere, sviluppare la memoria verbale e quella spaziale,

¹ Sulla *bimodalità* cfr. Danesi (1987).

mettere in moto processi di elaborazione globale e analitica e stimolare sia l'astrazione sia la concretizzazione.

Sul piano glottodidattico ritengo che uno dei più importanti principi neurologici, direttamente legato al suddetto concetto della bimodalità, sia quello della *direzionalità*². In base a tale principio sarà importante:

- Procedere dal contesto al testo
- Procedere dal plurisensoriale (vista, udito, eventualmente tatto, e possibili combinazioni) al monosensoriale (solo ascolto, sola lettura ecc.)
- Far precedere l'accostamento globale ad ogni attività analitica e/o esercitativa
- Far precedere la prosodia (intonazione, ritmo, accenti) alla comprensione e alla produzione dei suoni segmentali, ossia delle singole vocali e consonanti.

Appare evidente che la multimedialità è potenzialmente in grado di operare a un elevato livello di direzionalità. Durante la visione di un film, ad esempio, viene prima attivato l'emisfero destro tramite il contatto immediato con le immagini, permettendo così una comprensione globale, e poi quello sinistro per mezzo della percezione acustica del messaggio verbale e sonoro, diretta all'analisi del messaggio e alla sua comprensione dettagliata.

Anche Balboni (2002, p. 33) sostiene un insegnamento strutturato secondo il principio della direzionalità: in una prima fase si deve motivare all'apprendimento coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva legata, per esempio, al piacere di vedere un film e alla curiosità di scoprire una nuova cultura, e quella logica tipica degli aspetti più prettamente linguistici. In una seconda fase si contestualizza il materiale (modalità destra) per poi analizzarlo con tecniche tipiche della modalità sinistra come esercizi strutturali e riflessioni metalinguistiche. È proprio questa suddivisione secondo la sequenza globalità-analisi-sintesi che verrà utilizzata nell'unità di lavoro presentata nel quinto capitolo.

Tra i meccanismi di apprendimento linguistico rilevanti per questa tesi è importante ricordare il *Dispositivo di acquisizione linguistica* di Chomsky (LAD)³, il *Sistema di supporto per l'acquisizione della lingua* di Bruner (LASS)⁴ e la *Teoria dell'acquisizione della seconda lingua* di Krashen (SLAT)⁵. Se da un lato la conoscenza di queste teorie è imprescindibile per sviluppare un percorso educativo in linea con le diverse tappe dell'apprendimento linguistico,

² Cfr. Danesi (1987); Porcelli (2000).

³ Cfr. Chomsky (1968).

⁴ Cfr. Bruner (1983).

⁵ Cfr. Krashen (1982).

dall'altro aiuta a collocare il film come strumento didattico all'interno del percorso stesso. Aspetti comuni a questi tre modelli sono l'*analisi* dell'input e la *formulazione* e *verifica* delle ipotesi sui meccanismi di funzionamento. Sono proprio questi processi di previsione e formulazione di ipotesi che trovano nello stimolo visivo-sonoro un particolare terreno di applicazione, facendo del film uno strumento imprescindibile nel percorso di apprendimento linguistico. Come fa notare Diadori (2007, p. 37):

Durante lo svolgersi del filmato lo spettatore-apprendente formula ipotesi e anticipazioni in base alle proprie conoscenze del mondo, anche per compensare le eventuali carenze linguistiche. In questa fase di comprensione globale l'apprendente chiamerà in causa, anche inconsciamente, la propria "enciclopedia personale" allo scopo di ricostruire il senso di ciò che vede. Ogni enunciato è inserito in una determinata situazione comunicativa e la sua decodificazione ha valore solo in quella situazione particolare: la "grammatica dell'attesa" (Expectancy Grammar), fondamentale nello sviluppo dei processi cognitivi dell'interpretazione e della comprensione, viene particolarmente messa alla prova in una esperienza semiotica complessa come quella della visione di un filmato e nel suo sfruttamento per fini glottodidattici.

La formulazione e la verifica delle ipotesi sono processi che si ritrovano anche nella Teoria dell'acquisizione della seconda lingua di Krashen. Formulazione e verifica che avvengono in maniera più o meno inconscia a seconda che si parli di *acquisizione* e *apprendimento*⁶. Alla base della SLAT troviamo l'idea che un percorso di educazione linguistica con l'obiettivo di generare un comportamento linguistico autonomo, debba avere come scopo ultimo l'acquisizione. Per produrre acquisizione anziché apprendimento è necessario che l'input sia comprensibile e sia presentato secondo un ordine naturale e che il filtro affettivo sia abbassato⁷. Il fatto che l'*input* debba essere *comprensibile* ha una serie di implicazioni interessanti per la prassi didattica. Innanzitutto qualsiasi strumento che facilita la comprensione è un ausilio fondamentale, ad esempio foto o altri mezzi visivi fra cui il film. Un'ulteriore conseguenza è l'importanza che assume l'aspetto lessicale: ampliare il vocabolario facilita la trasmissione dell'input e stimola quindi più acquisizione. L'insegnante deve dunque selezionare con cura stimoli comprensibili e fornire agli studenti gli strumenti necessari affinché la comprensione abbia successo. In fase di programmazione è stato fondamentale tener presente che il lessico ha una natura complessa ed articolata: non è sufficiente conoscere il significato di una parola o la sua traduzione per sviluppare una

⁶ L'acquisizione è un iter inconscio attraverso cui si interiorizza la lingua in modo stabile e duraturo tramite il naturale immagazzinamento e la memorizzazione degli input con cui si viene a contatto. L'apprendimento è invece un processo consapevole e razionale attraverso cui si raggiunge una conoscenza formale della lingua (Krashen, 2000, p. 26).

⁷ Sul concetto di input comprensibile, ordine naturale e filtro affettivo cfr. Krashen (1982; 2000)

competenza lessicale. Le parole non vivono separate fra di loro, non sono tasselli separati in un vacuum a sé stante, ma si legano in unità lessicali complesse che assumono significato solo se calate in un contesto. Inoltre non si deve dimenticare che il lessico è una componente viva della lingua, in continua evoluzione. Ma come facilitare il processo di apprendimento del lessico? Come fa notare Cardona (2011, p. 57) si deve innanzitutto partire dal presupposto che per attivare i processi di inferenza fondamentali per la comprensione e la memorizzazione a lungo termine, i diversi vocaboli vanno inseriti in un contesto. Solo così essi entreranno a far parte del lessico attivo e non di quello passivo, cosa che avverrebbe se i lessemi venissero presentati in modo decontestualizzato. Si deve inoltre tenere presente che è più facile ricordare una coppia di antonimi contemporaneamente perché l'accesso al lessico mentale e alla memoria semantica è più immediato che apprendendo i due lemmi separati. Oltre ai rapporti di antonimia, anche quelli di iperonimia e iponimia sono una risorsa da sfruttare per agevolare la memorizzazione. Tali rapporti aiutano infatti a definire i campi semantici che, ricalcando nella loro struttura l'organizzazione mentale delle categorie semantiche, facilitano l'apprendimento e la memorizzazione del lessico. Un'altra componente fondamentale della competenza lessicale è quella del linguaggio figurato, delle espressioni metaforiche, dei modi di dire, delle *routine linguistiche*. Si dovranno selezionare quelle espressioni con maggiore frequenza d'uso, quelle semanticamente più trasparenti e il cui significato è più facilmente inferibile dal contesto e quelle in cui c'è corrispondenza con la lingua madre. A questo scopo il film si rivela una risorsa preziosa in quanto la compresenza di linguaggi verbali e non e i connotati situazionali che si riscontrano in un testo audiovisivo, hanno una ridondanza semantica estremamente utile per aiutare gli studenti a comprendere e ricordare il linguaggio figurato.

L'input non solo deve essere comprensibile, ma deve anche essere collocato, secondo un *ordine naturale*, nell'area di sviluppo potenziale, cioè nell'intervallo tra le conoscenze e le competenze di cui gli studenti sono già in possesso e quelle che devono raggiungere. Ritengo che tra le variabili esterne all'individuo che influenzano l'acquisizione, l'input sia fondamentale: non solo un input linguistico, ma anche un input legato alle coordinate contestuali che determinano la dimensione pragmatica della comunicazione. Il cinema, mezzo privilegiato di simulazione di contesti comunicativi reali, espone gli studenti alle diverse variabili di questo input.

Perché l'input venga trasmesso dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine (cfr. 1.4) è necessario il verificarsi di una serie di condizioni che Krashen spiega attraverso l'ipotesi del

filtro affettivo, una sorta di difesa che si innesca o meno a seconda della situazione fisica od emotiva in cui ci si trova (Krashen, 2000). La barriera si alza quando si prova uno stato d'ansia⁸, quando l'immagine di sé di fronte alla classe e l'autostima vengono minate, quando si ha la sensazione di non essere in grado di apprendere o non si è in sintonia con l'insegnante. In situazioni di sicurezza, rilassatezza ed affetto, viceversa, il filtro si abbassa consentendo il passaggio dell'input e facilitando la memorizzazione.

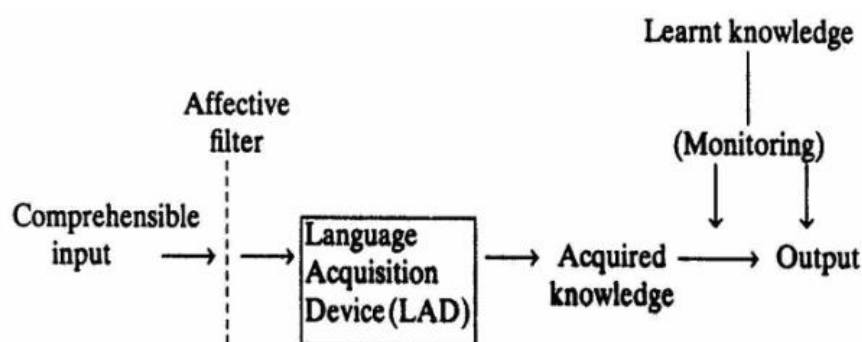


Fig. 3 Operation of the “Affective Filter” (Krashen, 2000 p.39)

A livello didattico Krashen (2000, p.59) sostiene che per abbassare il filtro affettivo sia necessario che gli studenti scelgano autonomamente quando iniziare a parlare nella lingua target, senza che l'insegnante li costringa a farlo. Questo non solo riduce il livello di ansia, ma permette di concentrarsi su un'abilità alla volta. Durante lo svolgimento delle attività dell'unità di lavoro presentate nel quinto capitolo, sarà dunque importante rispettare i tempi degli studenti, dando loro la possibilità di parlare nel momento in cui si sentiranno pronti. Per non minare l'autostima si farà inoltre attenzione a non correggere gli errori direttamente e a distinguere tra errori da distrazione, da interferenza o da tentativo di comunicare. Sarà importante chiarire agli studenti che l'insegnante non ha il compito di giudicare, ma quello di guidare e sostenere. Per abbassare il filtro affettivo si dovranno inoltre scegliere sequenze filmiche interessanti e creare un ambiente rilassato in cui le attività proposte siano una sfida stimolante, ma non insormontabile. La sensazione che un compito sia fattibile, al di là della reale facilità o difficoltà, contribuisce infatti a generare una reazione positiva. Ciò significa, ad esempio, che prima di proporre un esercizio difficile basterà sottolinearne la complessità, rassicurando che sarà naturale sbagliare o utilizzare più tempo ed energie per risolverlo. Come

⁸ Cfr. Daloiso (2009); Balboni (2002).

fa notare Balboni (2013, p. 21) “più che evitare l’emozione negativa si tratta di disinnescarne le potenzialità di *arousal* di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto”.

La SLAT prevede inoltre che le capacità di ascolto e di lettura vadano stimolate prima delle abilità orali e scritte che si manifestano in maniera naturale e in una fase successiva. Un film si guarda e si ascolta, i sottotitoli si leggono. Solo in un secondo momento, tramite attività mirate, si parla e si scrive. Ne risulta pertanto che, dal punto di vista delle teorie krashieriane, l’audiovisivo sia uno strumento ottimo per far acquisire una lingua. Tramite il film infatti la componente orale non viene “insegnata” direttamente, ma emerge nel momento in cui lo studente avrà costruito la sua competenza linguistica attraverso la comprensione dell’input. La domanda però è come si possa comprendere una lingua che contiene strutture che non siano ancora state acquisite. La risposta si trova nell’ esporre lo studente al materiale da imparare tramite, per esempio, l’uso di stimoli visivi (Krashen 2000, p. 32). A questo proposito, l’impiego del film nella didattica delle lingue è, come vedremo anche nei capitoli successivi, uno strumento prezioso.

1.2 Gli stili di apprendimento linguistico

Le diverse componenti soggettive che denotano gli stili cognitivi degli studenti influiscono in modo determinante sul processo di apprendimento linguistico e devono essere alla base di qualsiasi scelta didattica. Il compito di ogni insegnante dovrebbe infatti essere quello di mettere gli studenti nelle condizioni di poter imparare sfruttando al meglio i molteplici stili di apprendimento. Ritengo che il film sia una risorsa che non solo può stimolare le modalità che sono più congeniali al singolo studente, ma che possa anche sviluppare un certo grado di versatilità e flessibilità nell’uso di strategie tipiche dello stile di apprendimento contrario a quello che si ritiene più affine. La natura multisensoriale dell’audiovisivo permette di incontrare le esigenze di quegli studenti che, per esempio, gestiscono con facilità dati ed informazioni concrete, di quelli che affrontano senza problemi teorie e modelli astratti, di quelli che recepiscono più agevolmente informazioni presentate mediante un modello visivo, o di quelli che preferiscono spiegazioni orali.

In questo paragrafo si presentano due interessanti modelli, quello di Felder-Silverman (1988) e di Daloiso (2009), scelti per la loro utilità e flessibilità nella definizione dei diversi stili di apprendimento. Il modello Felder-Silverman sarà spunto per una serie di questionari mirati a

svelare gli stili di apprendimento degli studenti a cui si propone l'unità di lavoro (cfr. allegato 2).

Nel modello Felder-Silverman, elaborato da Richard Felder e da Linda Silverman, gli studenti vengono categorizzati secondo coppie dicotomiche di stili di apprendimento⁹. Fra quelle menzionate, ritengo che lo stile di apprendimento più rilevante per la mia ricerca sia quello *Visivo/Verbale*. Gli studenti visivi apprendono in modo più efficace tramite l'uso di immagini, mappe, diagrammi, film e simili, ma non necessariamente tramite il linguaggio scritto che rientra invece nella categoria verbale, insieme al linguaggio parlato. Chi appartiene alla categoria verbale predilige la lingua scritta e le attività di lettura (visivo/verbale), o i suoni della lingua e le attività orali (auditivo/verbale). Secondo Felder (1995, p. 24), la maggiore incongruenza tra stili di apprendimento e stili di insegnamento si rileva proprio all'interno di questa dicotomia: nonostante molti studi abbiano confermato che la maggior parte degli studenti appartengono alla categoria dei visivi, o comunque visivo/verbali, gran parte dell'insegnamento avviene per mezzo di lezioni frontali, cioè secondo un modello quasi esclusivamente auditivo/verbale. Ne deriva pertanto che l'introduzione del film nella classe di lingua straniera sia un supporto fondamentale per incontrare gli studenti "visivi".

Daloiso (2009, p. 83) propone un modello composto da fattori di natura diversa che determinano modalità di apprendimento originali. Tali elementi sono di natura percettiva, cognitiva, sociale e caratteriale:

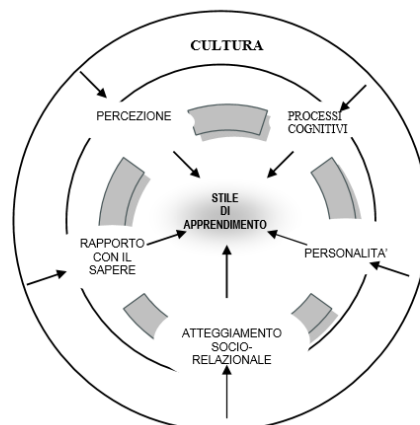


Fig. 4 Lo stile di apprendimento: un modello multifattoriale (Daloiso 2009, p. 83)

⁹ Le coppie descritte nel modello sono: *Sensoriale/Intuitivo*, *Visivo/Verbale*, *Induttivo/Deduttivo*, *Attivo/Riflessivo*, *Sequenziale/Globale*

Dal punto di vista della *percezione* ci sono studenti che usano *strategie percettive globali* per trovare somiglianze tra le informazioni ricevute e le conoscenze pregresse, imparano più dal contesto che dall'input strettamente linguistico e prediligono il lavoro di gruppo, la cooperazione e l'interazione. Gli studenti che invece utilizzano *strategie percettive analitiche*, confrontano l'input con quanto già conosciuto, basandosi invece su differenze e contrasti, si concentrano sui dettagli e sull'input strettamente linguistico anziché sul contesto, sono più portati per il lavoro individuale.

Una volta percepito, lo stimolo deve essere elaborato. Anche questo processo comporta differenze nelle tendenze cognitive (Daloiso 2009, p. 85): alcuni studenti apprendono tramite una rappresentazione mentale di tutti i passi necessari per svolgere un compito (*stili ideativi*), altri si concentrano sui dettagli preferendo attività strutturate e privilegiando la correttezza formale (*stili sistematici*), altri ancora prediligono la pratica, le attività dinamiche e di cooperazione, non temono l'errore e ritengono l'efficacia comunicativa più importante della correttezza formale (*stili esecutivi*), altri, infine, imparano partendo dal tutto fino ad arrivare alla parte, si basano sulla grammatica dell'anticipazione, desumendo gran parte delle informazioni necessarie alla loro comprensione dal contesto (*stili intuitivi*).

Il *contesto sociale*, uno dei fattori del modello di Daloiso (2009, p. 86), avrebbe un forte impatto sugli stili di apprendimento. A seconda degli atteggiamenti socio-relazionali e della personalità, gli studenti sono più o meno mossi da una spinta competitiva, dal desiderio di emergere o dal bisogno di condividere esperienze e suddividersi i compiti (*competizione/collaborazione*). Alcuni studenti tendono a mettere in evidenza il proprio contributo al gruppo che viene visto come una risorsa per la propria crescita, mentre altri apprendono attraverso la socializzazione e la condivisione delle conoscenze (*intrasoggettività/intersoggettività*). Infine ci sono allievi che hanno più o meno bisogno di autonomia rispetto ai compagni, all'insegnante e al compito (*indipendenza/dipendenza*).

Il *rapporto con il sapere*, cioè con quello che si impara, è un altro tratto importante per definire le diverse modalità di apprendimento. Le idee, le motivazioni, le competenze, gli obiettivi che si hanno nei confronti di una materia o di un determinato argomento contribuiscono a creare in ciascuna persona una certa visione dell'apprendimento. Si hanno così studenti dallo *stile innovativo* che tendono a rielaborare il lessico e le strutture grammaticali in maniera creativa e personale, e studenti dallo *stile conservativo* che seguono percorsi lineari e riutilizzano, senza rielaborare, il materiale appreso.

La *cultura* è un fattore che influenza ciascuna delle dimensioni sopramenzionate. Come fa notare Daloiso (2009, p. 88), nella cultura scolastica occidentale si privilegiano i canali sensoriali visivo e auditivo, si attribuisce molta importanza alla scrittura e, specialmente negli ultimi tempi, si tende a non ricorrere eccessivamente alla memorizzazione. A livello socio-relazionale, inoltre, prevalgono le dinamiche competitive e le personalità intrasoggettive. Infine si promuovono gli stili esecutivi e le personalità impulsive, attribuendo valore positivo alla velocità con la quale si eseguono i compiti.

Per costruire l'unità di lavoro di questa ricerca nel rispetto degli stili di apprendimento individuali, si è innanzitutto osservato come ciascuno studente affrontasse diverse attività che richiedevano stili differenti (cooperazione/lavoro individuale; scrittura/oralità; stimolo visivo/auditivo/multisensoriale; ritmi lenti/veloci, ecc.). In fase di progettazione si è inoltre somministrato un questionario con domande a scelta multipla basato sulle categorie proposte da Felder-Silverman (cfr. allegato 2). Il quadro emerso è complesso e variegato. Gli studenti hanno mostrato una pluralità di stili talmente ampia che creare attività adatte ad un profilo comune si è rivelato un obiettivo utopico. La pratica si distanzia in questo caso specifico dalla teoria, dimostrando l'impossibilità di fare distinzioni categoriche e sottolineando come i diversi stili di apprendimento convivano in uno stesso studente. "Varietà" è stata dunque la parola chiave su cui si è basata la creazione dell'unità di lavoro. Per valorizzare le singole predisposizioni si alternerà al lavoro individuale, quello a coppie o a gruppi. Ad attività di lettura e ascolto si accompagneranno attività basate sull'impiego di immagini e sulla scrittura. Le stesse attività saranno sia guidate dall'insegnante, sia svolte autonomamente. Si utilizzeranno esercizi che richiedono un ragionamento di natura sia deduttiva sia induttiva e si struttureranno attività secondo un apprendimento sia sequenziale sia globale.

Proporre un percorso che richiede l'impiego di un ventaglio di strategie alternative può, secondo la mia opinione, spingere gli studenti a sperimentare altri modi di affrontare un compito sotto diverse prospettive, stimolandoli a collaborare al meglio con persone con uno stile cognitivo diverso. A livello didattico, mentre è difficile modificare gli stili di apprendimento che sono intrinsecamente legati a tratti caratteriali, si può intervenire sul piano delle diverse strategie, insegnandole direttamente, consigliandole o, eventualmente, correggendole o modificandole. Obiettivo primario è dunque quello di rendere gli studenti il più possibile autonomi, guidandoli nella scoperta delle strategie più adatte al loro stile cognitivo, ma anche di quelle che essi stessi non ritengono del tutto congeniali.

1.3 La motivazione

Perché un percorso educativo abbia successo è fondamentale riuscire a stimolare la motivazione degli studenti, non soltanto quella estrinseca, basata su rinforzi e ricompense esterne, come il voto o il giudizio, ma soprattutto quella intrinseca, che nasce dall'interesse, dal desiderio di imparare e dal bisogno di autorealizzarsi e di cooperare con gli altri.

In questo paragrafo si presentano tre modelli che ritengo importanti non per solo inquadrare il ruolo della motivazione nell'acquisizione linguistica, ma anche per riflettere sul *se* e *in che modo* questa possa essere sviluppata attraverso l'uso del film (cfr. 3.2): il modello incentrato sullo *Stimulus Appraisal* di Schumann (1999), quello *egodinamico* di Titone (1976) e quello *tripartito* di Balboni (2002). Nonostante questi modelli siano strutturalmente diversi, si integrano perfettamente tra loro e costituiscono un punto di partenza fondamentale per la creazione di un percorso didattico.

Il modello di *Stimulus Appraisal* si basa sulla premessa che ogni studente abbia delle aspettative, dei bisogni e dei desideri che vengono soddisfatti o meno dagli stimoli provenienti dall'ambiente esterno, come i materiali e gli approcci utilizzati o le parole dell'insegnante e dei compagni. Dopo aver colto questi stimoli (*Stimulus*) il cervello li valuta (*Appraisal*) e, in base al grado di corrispondenza o meno con le proprie aspettative e i propri bisogni, decide se accettarli e inviarli dalla memoria di lavoro ai centri cerebrali responsabili dell'elaborazione e dell'immagazzinamento delle informazioni. La valutazione avviene secondo criteri precisi:

- la novità: le informazioni ricevute sono nuove rispetto a quelle già immagazzinate?
 - la capacità di attrazione: l'input è piacevole e suscita emozioni positive?
 - la realizzabilità: lo stimolo è comprensibile? Si può portare a termine il compito in base alle proprie capacità, caratteristiche cognitive, psicologiche e socio-relazionali?
 - la sicurezza psicologica e sociale: la risposta allo stimolo può minare o rafforzare la propria autostima e immagine sociale?
 - la funzionalità: l'input ricevuto risponde ad un bisogno o ad un'aspettativa? Ostacola o facilita il raggiungimento dei propri obiettivi sociali, comunicativi o cognitivi?
- (Schumann, 1999)

Il modello egodinamico di Titone, parte dal presupposto che ogni persona, cioè il suo ego, abbia un progetto di sé il quale, per essere portato a buon fine, richiede una strategia che si

attua tramite una tattica precisa. Se i risultati ottenuti rispondono alle aspettative, se soddisfano il progetto di sé, la strategia è vincente e quindi viene confermata inviando un feedback positivo all'ego che mantiene così alto il livello di motivazione (Titone, 1976).

Il modello tripartito di Balboni, tratto dagli studi di marketing, è basato su tre fattori che sono la leva dell'agire di ogni individuo:

- il dovere, cioè l'obbligo ad apprendere, è un fattore esterno per lo più tipico dei contesti scolastici e lavorativi. Il fatto che spesso al dovere non corrisponda un autentico e sincero interesse, comporta l'innalzamento di un filtro affettivo che porta a un apprendimento temporaneo, ma non ad un'acquisizione stabile e duratura della materia;
- il bisogno è una motivazione strumentale legata all'emisfero cerebrale sinistro che comporta la consapevolezza razionale di dover ottenere delle competenze specifiche per raggiungere un obiettivo. Perché questa motivazione sia una spinta positiva deve essere in primo luogo percepita, e in secondo luogo non si deve esaurire quando lo studente pensa di aver soddisfatto i propri bisogni, cosa che spesso accade ben prima che ciò sia vero.
- il piacere, è l'aspetto che porta a risultati più duraturi, quello che crea la sensazione di imparare senza accorgersi di farlo, e quindi quello che crea il contesto didattico più favorevole. È una motivazione legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro, diventando così molto potente. Oltre al piacere di soddisfare un bisogno e realizzare un progetto, Balboni (2002, p. 38) elenca una serie di situazioni in cui si prova piacere che possono essere sfruttate in ambito scolastico: il piacere di *apprendere*, il piacere della *varietà* e della *novità*, il piacere della *sfida* e, infine, il piacere della *sistematizzazione*.

La conoscenza dei meccanismi finora presi in esame non deve rimanere mera teoria, ma si deve concretizzare in strategie metodologiche e interventi che garantiscano le condizioni per l'acquisizione e l'apprendimento. Non si possono fare distinzioni categoriche in un contesto reale, poiché i diversi tipi di motivazione non hanno confini netti, bensì sfumati e sovrapponibili e possono coesistere in uno stesso individuo. Ritengo comunque fondamentale riflettere sul contesto motivazionale, cioè definire quali siano le ragioni che hanno spinto allo studio dell'italiano e quali siano i bisogni, gli obiettivi e le aspettative rispetto al percorso didattico. La mia riflessione si basa sui risultati raccolti tramite una serie di questionari a cui gli studenti hanno risposto all'inizio del semestre (cfr. allegato 3). Le risposte mostrano che la

metà degli studenti ha scelto di studiare italiano per desiderio di cambiare la lingua straniera imparata alla scuola secondaria di primo grado e il 25% perché la ritiene una bella lingua. La motivazione all'apprendimento risiede per la maggior parte (37,5%) nell'ottenimento di buoni voti e per alcuni (25%) nell'approvazione da parte dei genitori. Un numero esiguo (12,5%) nomina la possibilità di parlare con gli italiani e di imparare diversi aspetti legati alla cultura. Scrivere, leggere, guardare film o serie televisive, ascoltare musica o poter comunicare durante una vacanza non vengono nominati. Si tratta dunque, perlopiù, di una motivazione estrinseca. Come già osservato in precedenza, perché un percorso educativo abbia successo è fondamentale riuscire a stimolare soprattutto la motivazione intrinseca, che nasce dall'interesse, dal desiderio, dalla curiosità e dal piacere di imparare, oltre che dal bisogno di autorealizzarsi e di collaborare con gli altri. Per incentivare questi aspetti si è dunque cercato di minimizzare i vincoli di natura esterna all'attività, spostando l'attenzione dal voto al puro piacere del contatto con la lingua e la cultura. Partendo dalle parole di Balboni (2002, p. 39), il quale riassume l'obiettivo e la sfida di fronte a cui mi sono trovata: "rinforzare l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile (bisogno) e imprevedibilmente stimolante (piacere) anche nei casi in cui è imposta dal sistema formativo (dovere)", ho intavolato una serie di discussioni con gli studenti. Lo scopo di queste discussioni è stato far riflettere sul valore e sulle opportunità legate alla conoscenza dell'italiano, da un punto di vista sia linguistico sia culturale. Ritengo comunque che il desiderio di ottenere buoni risultati non sia una spinta motivazionale da trascurare. È indubbio che una motivazione intrinseca sia un'alternativa da preferire rispetto alla totale assenza di motivazione. Le ambizioni degli studenti, un aspetto centrale su cui si può e si deve far leva, si devono però accompagnare alla curiosità e al piacere di apprendere una lingua per comunicare e al desiderio di conoscere una cultura per ampliare i propri orizzonti.

Per concretizzare a livello didattico la teoria dello Stimulus Appraisal si deve innanzitutto promuovere il senso di novità, sorprendere gli studenti con materiali, metodi, compiti e attività nuove per evitare quella che forse è l'emozione più dannosa in qualsiasi processo educativo: la noia. Si dovranno quindi selezionare tecniche glottodidattiche differenti e proporre risorse diverse: foto, video, siti internet, articoli di giornale, vignette, citazioni. Come però fa notare Daloso (2009, p. 47), gli allievi che preferiscono una certa ricorrenza nelle attività, nei metodi e nei materiali, possono sentirsi disorientati dal cambiamento. Da un lato si può pertanto introdurre l'elemento nuovo a partire da situazioni già conosciute, dall'altro si possono proporre in maniera nuova metodologie già utilizzate.

I materiali e l'ambiente in cui si apprende devono essere esteticamente attraenti e stimolanti. L'insegnamento si deve svolgere in un clima sereno e tranquillo con attività che non mettano a repentaglio l'autostima e l'immagine del singolo di fronte ai compagni. Si deve nutrire la sensazione non solo che quello che si impara sia utile per il proprio progetto di apprendimento, ma anche che il compito sia fattibile e rilevante per i propri obiettivi e bisogni, che le sfide presentate siano stimolanti ma non insormontabili. Il bagaglio emozionale positivo con cui gli studenti intraprendono un iter di studi è una risorsa preziosa da sfruttare e da mantenere sempre attiva.

Partendo dunque dal presupposto che il piacere debba essere la leva di ogni intervento didattico, nella fase di progettazione dell'unità di lavoro ho scelto metodi, strumenti e attività che potessero soddisfare non solo il piacere di raggiungere un obiettivo, ma anche il piacere della varietà, della novità e della sfida, proponendo compiti e attività che creassero reazioni positive, di apertura e accettazione, e il piacere della sistematizzazione, facendo scoprire strutture e sistemi anziché presentarli secondo regole e schemi prestabiliti.

1.4 L'attenzione e la memoria

L'attenzione è ciò che mantiene in vita la scintilla che, grazie alla motivazione, mette in moto il processo di apprendimento. In ambito neuropsicologico esistono tipologie di attenzione distinte: l'*attenzione sostenuta* e l'*attenzione selettiva*¹⁰ (Daloiso, 2009, p. 57). Nonostante la durata del livello di attenzione abbia dei limiti fisiologici, è possibile stimolarla tramite una lezione interattiva e partecipata, ricca di input coinvolgenti, emotivamente carichi e presentati secondo diversi punti di vista. Per evitare il calo dell'attenzione sostenuta l'insegnante può ricorrere ad attività di auto-apprendimento, creando momenti di didattica differenziata e stimolando il lavoro autonomo, l'approfondimento e la ricerca personale secondo i tempi, i ritmi e, soprattutto, gli interessi del singolo studente. Nei capitoli successivi vedremo come il film possa aiutare gli studenti a mantenere un livello di attenzione alto, creando curiosità e presentando contenuti rilevanti non solo a livello linguistico, ma anche psicologico, socio-relazionale e culturale.

Per sviluppare l'attenzione selettiva si deve insegnare allo studente a concentrarsi su elementi rilevanti e non su particolari accessori. Prima di procedere con lo svolgimento dell'unità di

¹⁰ L'attenzione sostenuta permette di mantenere la concentrazione per un arco di tempo prolungato, quella selettiva di selezionare alcuni input tralasciandone altri.

lavoro proposta nel capitolo cinque si specificherà il focus didattico delle attività, chiarendo di volta i concetti più importanti su cui concentrarsi, gli obiettivi e il modo in cui si intende raggiungerli. Si proporranno inoltre, in fase iniziale, attività più strutturate e ci si soffermerà a riflettere sulle strategie di apprendimento messe in atto valutandone via via l'utilità.

Per mantenere alto il livello di attenzione è fondamentale evitare che la concentrazione non venga disturbata da fattori esterni o interni quali le *interferenze strutturali* e le *interferenze da risorse*¹¹. Sarà dunque importante, nello specifico del percorso didattico da me descritto, non richiedere agli studenti di svolgere attività di comprensione durante la visione del film per evitare l'interferenza strutturale tra comprensione orale e produzione scritta. Gli studenti dovranno in primo luogo leggere e comprendere la consegna, guardare e capire il video e, infine, completare l'attività scritta. È inoltre importante assegnare dei compiti che presuppongano un livello di concentrazione quantitativamente adeguato. Essere grammaticalmente corretti e svolgere una conversazione spontanea sono, ad esempio, due attività che richiedono uno sforzo di attenzione spesso al di sopra delle capacità degli studenti.

Il processo di apprendimento è strettamente legato alla memoria, visto che per poter imparare è innanzitutto necessario saper codificare, immagazzinare, integrare e ricordare le informazioni.

A livello glottodidattico il processo di memorizzazione può essere facilitato facendo leva sulle emozioni. Come fa notare Dalouis (2009, p. 70) il trasferimento delle informazioni dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine avviene per lo più in base al carico emotivo, positivo o negativo, che un'esperienza suscita nel vissuto di una persona: allegria, rabbia, compassione, tristezza sono in grado di mettere in moto una serie di processi indispensabili per l'apprendimento linguistico.

Il film, mezzo multisensoriale per eccellenza, è fonte di emozioni visive, sonore e tematiche e può rivelarsi un sostegno potente per la memorizzazione. Secondo una ricerca condotta da Begley (1993, p. 17) infatti “people retain 10 percent of what they see, 20 percent of what they hear, half of what they see and hear (*the multimedia advantage*) and 80 percent of what they see, hear and do (*the interactive edge*)”.

¹¹ L'interferenza strutturale si verifica quando si richiede l'utilizzo di più capacità linguistiche contemporaneamente. L'interferenza da risorse si verifica quando si richiede quantità troppo elevata di risorse attentive e cognitive (Dalouis, 2009).

Per aiutare gli studenti a ricordare quanto appreso è stato importante, nel mio lavoro, proporre attività variate per incoraggiare l'uso di diversi tipi di memoria. Ho inoltre tentato di rendere gli studenti consapevoli delle diverse strategie mnemoniche, del loro grado di efficacia e dell'importanza di saperle variare e modificare a seconda del compito e dell'obiettivo di apprendimento. Per esercitare queste strategie mnemoniche sono presenti nell'unità di lavoro, diverse attività di natura ludica. Fra queste ci sono giochi funzionali, come gli incastri e le catene linguistiche, i giochi di memoria e i giochi di enigmistica, utili per sviluppare la riflessione sulla lingua o su uno specifico aspetto dell'input, stimolando la *memoria esplicita*. La *memoria implicita* è invece sollecitata da attività che promuovono l'associazione tra l'input e le esperienze e che si basano sulla dimensione operativa della lingua, come la drammatizzazione e i giochi simbolici quali la costruzione di un racconto. Ho infine introdotto attività per invitare gli studenti a formulare associazioni per somiglianza o per contrasto. Sono questi, infatti, secondo Balboni (2002, p. 41), due tra i principi fondamentali per la memorizzazione.

1.5 In sintesi

Il fatto che molteplici fattori di natura psicologica, affettiva, neurologica, culturale e metodologica entrino in gioco nell'apprendimento linguistico, fa di questo un processo estremamente articolato e complesso. Gli aspetti neuropsicologici che influenzano tale processo vengono trattati in questo capitolo, con una particolare attenzione alla loro ricaduta in ambito metodologico e didattico. La progettazione e la strutturazione della lezione, la scelta di tecniche, materiali e strumenti, la gestione della classe non possono avvenire senza una precisa conoscenza dei meccanismi neuropsicologici alla base dell'apprendimento linguistico. A partire da tale conoscenza, si deve tentare di agire con stimoli differenziati, significativi e capaci di richiamare l'attenzione, tenendo conto di ciò che ha un carico emotivo e una relazione con la vita, con i bisogni e con le aspettative di ogni singolo studente. Obiettivo imprescindibile di ogni insegnante è quello di non vanificare il patrimonio emozionale di chi studia per piacere e di crearlo in chi studia per bisogno o per obbligo.

CAPITOLO 2: L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Dopo aver definito nel primo capitolo come l'input viene elaborato a livello neurologico e quali fattori "interni" entrano in gioco nel processo acquisizionale, si esamina in questo secondo capitolo il contesto "esterno" tramite il quale questo input si concretizza: l'educazione linguistica (EL). Cronologicamente a cavallo tra la "glottodidattica" e la "linguistica educativa" (Lo Duca, 2011), il concetto venne introdotto nel 1975 con le *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica democratica* del GISCEL (Gruppi di Intervento e Studio nel Campo dell' Educazione Linguistica). Punti cardine delle Tesi sono l'uguaglianza delle opportunità, la promozione di un lavoro cooperativo fra le diverse discipline scolastiche e il superamento del modello imitativo-prescrittivo della vecchia pedagogia linguistica a favore di una nuova educazione che dia spazio all'aspetto sociale dell'apprendimento, alla tolleranza verso l'errore e alla pluralità dei bagagli linguistici e culturali degli studenti. È in particolare questa "nuova educazione" che ritengo interessante e sui cui principi ruota buona parte della mia unità di lavoro: imparare insieme, sbagliare insieme e comunicare insieme. Tutto questo è possibile solo ridefinendo il concetto stesso di apprendimento che diventa un processo collaborativo e cooperativo in cui l'insegnante riconosce e promuove la possibilità di crescere insieme agli studenti.

Perché la teoria diventi pratica, l'EL si deve avvalere di una serie di modelli operativi: l'approccio comunicativo che vede la lingua come strumento di comunicazione, di azione sociale e pone al centro dell'insegnamento i bisogni comunicativi dello studente; l'approccio umanistico-affettivo in cui l'affettività, la relazionalità, la rimozione di ansia e competitività e i percorsi individualizzati sono fattori determinanti per l'apprendimento; l'approccio interculturale che intende sviluppare una comprensione profonda e critica del concetto di cultura, per promuovere una competenza volta ad abbattere stereotipi e a creare tolleranza tramite una comunicazione efficace ed empatica.

2.1 Educazione linguistica: una definizione

Le *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica democratica* si basano sul principio fondamentale del diritto di ciascuno di esercitare il linguaggio verbale in condizioni di parità. Per avvalersi di questo diritto è fondamentale da un lato stimolare e sfruttare i diversi retroterra linguistici e culturali degli studenti come risorsa educativa, e dall'altro considerare la lingua come un'istanza imprescindibilmente legata alla fisicità e all'affettività del discente.

La nuova educazione linguistica promossa dalle Tesi, non più imitativa, prescrittiva ed esclusiva come la vecchia pedagogia linguistica, rivolge una rinnovata attenzione all'aspetto orale e di comprensione, abilità che sono uno degli obiettivi centrali delle attività presentate nel quinto capitolo di questo elaborato. Al valore del leggere e dello scrivere, si affianca quello del parlare e dell'ascoltare. All'importanza del possesso della lingua, si affianca l'importanza della capacità d'uso della stessa.

Sono inoltre fondamentali i punti in cui le Tesi sostengono l'importanza dell'aspetto sociale per lo sviluppo delle capacità verbali: "Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale". È indubbio che il mezzo audiovisivo abbia uno spiccato valore di socializzazione: il film aiuta a conoscere sé stessi e gli altri, aiuta a stabilire rapporti e a creare un clima di scambio e confronto.

L'EL fonda sulla realtà linguistica degli allievi e sulle loro conoscenze pregresse ogni processo di espansione delle competenze e abilità linguistiche. Le dimensioni sociali e culturali e i bisogni comunicativi diventano la base di un processo di apprendimento reale e duraturo. L'EL inverte il modello della comunicazione scolastica tradizionale e del ruolo che l'insegnante e lo studente assumono all'interno di essa: il processo educativo diventa bidirezionale, non solo dall'insegnante all'alunno, ma anche viceversa. Il docente deve instaurare con lo studente un rapporto di collaborazione basato sul riconoscimento delle esperienze, delle preconcoscenze e del valore della capacità d'uso linguistico di cui l'allievo è in possesso. Questo riconoscimento viene facilitato dall'uso del film, strumento imprescindibile per valorizzare le competenze degli studenti, nati, cresciuti e quotidianamente in contatto con la realtà multimediale.

Freddi (1970) pone alla base dell'EL le tre relazioni fondamentali che si creano tra gli esseri umani: quella che si ha con il mondo, con gli "altri", quella che si ha con le persone con cui si convive e collabora, quella che si ha con sé stessi. A partire da questi rapporti si hanno tre diverse finalità educative:

- La *culturizzazione*: l'EL deve stimolare una comunicazione interculturale attraverso temi di cultura profonda e civiltà (cfr. 2.3.3)
- La *socializzazione*: l'obiettivo dell'EL non si deve ridurre alla conoscenza *sulla* lingua, ma deve mirare all'uso *della* lingua (cfr. 3.3)

- L'*autorealizzazione*: l'EL deve insegnare ad imparare (cfr. 1.2) ¹²

Il film, secondo me, è un mezzo in grado di soddisfare le finalità sopracitate: presenta una realtà contestualizzata culturalmente, stimola il bisogno di comunicazione tramite l'uso della lingua e favorisce la conoscenza non solo degli altri, ma anche di sé stessi, sviluppando un processo profondo di *autorealizzazione* e di sviluppo di competenze glottomatetiche.

2.2 I soggetti coinvolti nel processo di educazione linguistica: l'insegnante e lo studente

Cambia la visione della lingua che non è più solo forma, ma anche comunicazione, e con essa cambiano i metodi, gli obiettivi e le prospettive. Di conseguenza cambia anche il ruolo del docente e quello dell'apprendente. Se il fulcro del termine stesso EL è proprio nella parola "educazione", ne consegue che gli insegnanti, in primis educatori e non solo tecnici della pedagogia linguistica, devono essere modelli e punti di riferimento in grado di motivare, coinvolgere e aiutare nella crescita, non solo cognitiva, ma anche etica, affettiva e relazionale. Se la didattica tradizionale prevedeva un modello statico, basato sulla lezione frontale e sulla rigida scansione dei tempi, si sente ora il bisogno di un'organizzazione del lavoro in classe più dinamica e bidirezionale. Lo studente diventa così parte attiva della formazione e l'insegnante si apre a commenti, proposte e idee, rendendosi disponibile alla revisione e negoziazione delle proprie decisioni in base alle necessità e alle reazioni incontrate durante l'iter educativo. Si stabilisce così un nuovo rapporto collaborativo tra il docente e la classe.

Se il compito ineludibile di qualsiasi insegnante è quello di facilitare le condizioni affinché il processo educativo abbia successo, compito dello studente è quello di agire attivamente mettendo in moto processi che implicano l'utilizzo di quanto sa, sa essere, sa fare da sé o con gli altri. Per avviare questi processi è però fondamentale che al discente sia dato un ampio margine di autonomia. L'insegnante può innescare, monitorare, valutare e correggere il processo d'apprendimento, ma è lo studente che, in maniera indipendente, riempie di contenuti e di significati il percorso, seguendo gli stimoli proposti. Ed è proprio per mettere lo studente al centro dell'iter formativo che ho creato un'unità di lavoro basata, nei limiti del possibile, su variabili individuali quali la motivazione, i bisogni linguistici, i tratti della personalità, lo stile cognitivo e i diversi fattori emotivi.

¹² Quest'ultimo aspetto non viene specificatamente approfondito nell'unità di lavoro di questo elaborato, in quanto si ritiene che il tema debba permeare tutto il ciclo del corso.

2.3 Approcci per la didattica

Checucci (2017 pp. 22-23) sottolinea la potenza del cinema in classe affermando che “insegnare cinema è animare le mura della scuola: lo spazio dell’obbligo diventa territorio della libertà e della fantasia”. Una delle domande che ci si pone in questa tesi è quale sia il metodo più adatto per accrescere le competenze di chi abita questo “territorio”.

Individuare il “giusto metodo” per l’insegnamento delle lingue oggi è un compito arduo, ma anche, a mio avviso, un compito che si basa su un presupposto sbagliato, cioè quello di prescrivere linee guida universali, ignorando la complessità e la varietà psicologica, affettiva e cognitiva distintiva di ogni contesto di apprendimento. Come fa notare Danesi (1987, p. 377) il concetto di metodo, rivisto profondamente negli ultimi anni, è ormai superato:

It can now be said without hesitation that the last two decades have witnessed the demise of the "method" concept for the simple reason that it has always been epistemologically unsound. The concept of method has always rested on the platform of some particular psychological viewpoint of the learning process [...]. This made any one method ideologically and operationally monolithic. In practice, the underlying theory was translated into a finite set of classroom procedures and routines (some of which were, of course, quite effective in their own way). But this would invariably impose a rigid system on teacher and learner alike that would eventually prove to be impracticable, given the psychological complexity that characterizes the verbal learning process.

Essendo dunque impossibile affermare l’esistenza di un metodo universalmente valido, l’unità di lavoro presentata in questa tesi si avvarrà di un metodo integrato che tenga conto delle diverse conoscenze pregresse, degli stili cognitivi e di apprendimento, delle motivazioni, dei bisogni dei singoli apprendenti, nonché delle necessità e degli obiettivi del docente. La filosofia di fondo su cui ruota l’impostazione glottodidattica dell’unità di lavoro si ispira prevalentemente all’approccio umanistico-affettivo e interculturale. La scelta di tali approcci si basa sul fatto che questi, pur muovendosi all’interno delle coordinate di base dell’approccio comunicativo, includono una serie di principi e stimoli, provenienti da diversi versanti della glottodidattica, che ritengo, come vedremo nei prossimi sottocapitoli, estremamente validi ai fini dell’acquisizione linguistica.

2.3.1 L' approccio comunicativo

L'approccio comunicativo introduce il concetto di *competenza comunicativa*¹³, sottolineando l'importanza degli aspetti sociolinguistici e pragmatici connessi alla dimensione funzionale della lingua nei diversi contesti della comunicazione. All'attenzione per l'accuratezza formale (*accuracy*) si sostituisce la fluenza (*fluency*) nella comunicazione. Secondo un approccio comunicativo, la lingua è un modo di fare e di agire nel contesto della comunicazione, uno strumento concreto di interazione che permette di intervenire sulla realtà circostante. Per veicolare un messaggio non basta la conoscenza del sistema linguistico, cioè sapere se o in che misura qualcosa è linguisticamente possibile e corretto dal punto di vista formale, ma si deve anche sapere come e quando il messaggio debba essere veicolato in base al contesto. A nozioni di tipo linguistico che includono la morfosintassi, la fonetica e la fonemica, la grafemica, la testualità e la semantica, si devono accompagnare nozioni di tipo extralinguistico che riguardano la cinesica, la prossemica, l'oggettemica e di tipo socioculturale.

Un curriculum basato sull'approccio comunicativo ha come obiettivo quello di sviluppare la capacità di interagire in maniera linguisticamente adeguata e pragmaticamente appropriata in contesti differenti. Tale interazione viene garantita dal saper compiere una serie di atti comunicativi, fra cui quello di parlare di sé (*funzione personale*), di mettersi in contatto con gli altri (*funzione interpersonale*), di influenzare il comportamento degli altri (*funzione regolativo-strumentale*), di mettersi in relazione con il mondo circostante (*funzione referenziale*), di mettersi in relazione con mondi e fatti immaginari (*funzione poetico-immaginativa*) e di definire e spiegare il linguaggio stesso (*funzione metalinguistica*) (Balboni, 1994, p. 42).

Sebbene molte proposte glottodidattiche si basino sui principi dell'approccio comunicativo, non tutte ne concretizzano gli obiettivi in egual maniera. Coppola (2009, p. 36) sostiene infatti che gli iter formativi basati su tale approccio si dividono in quelli che ne mettono in atto una *versione debole* in cui “si impara ad usare una lingua”, e quelli che ne mettono in atto una *versione forte* in cui “si usa una lingua per impararla”. Ritengo che la versione forte, che si allontana in modo più drastico dalla didattica tradizionale, sia una scelta più in linea con gli obiettivi che si vogliono raggiungere con le unità di lavoro proposte. Per questo le attività di

¹³ Cfr. Hymes (1972).

tipo formale saranno utilizzate in maniera minore rispetto a quelle comunicative radicali, con lo scopo di sviluppare la competenza d'uso.

2.3.2 L'approccio umanistico-affettivo

L'approccio umanistico-affettivo si basa su diversi fondamenti che ritengo di grande attualità per l'insegnamento delle lingue, fra cui la centralità degli aspetti affettivi e relazionali, l'attenzione verso l'autorealizzazione e la tendenza innata degli studenti a conoscere e ad apprendere. Perché questi fondamenti non rimangano solo teoria, ma diventino pratica, nella mia unità di lavoro ho cercato di sfruttare i contenuti che sono rilevanti per gli alunni, in modo che i loro bisogni e la realizzazione dei loro obiettivi vengano soddisfatti. A tale scopo ho utilizzato mezzi e tecniche che rendessero il discente attivo nel processo di apprendimento, che coinvolgessero non solo la razionalità, ma anche l'emotività eliminando l'ansia e la competitività.

Secondo Balboni (2000, p. 13) per operare secondo una didattica umanistico-affettiva è importante rispettare sia lo stile cognitivo con cui ogni studente organizza la propria conoscenza in modo unico, sia lo stile di apprendimento con cui si comprendono e processano le nuove conoscenze in maniera originale. Gli studenti vanno visti nella loro totalità, ed è sui loro bisogni comunicativi che si deve modellare il syllabo, utilizzando strumenti ed approcci il più possibile vari per diversificare gli stimoli e per attivare canali percettivi diversi. Tenere in considerazione non solo i tempi e i ritmi personali per passare dalla fase di comprensione a quella di produzione, ma anche il bagaglio di esperienze di vita personale è un presupposto fondamentale nell'elaborazione e nello svolgimento di un'unità di lavoro. Per conoscere le dinamiche affettive, le inclinazioni e i bisogni degli studenti e creare un clima di fiducia, ho pertanto basato gran parte delle attività sui risultati di un questionario svolto all'inizio del semestre (cfr. allegato 3).

2.3.3 L'approccio interculturale

In un momento storico in cui il classico concetto di stato nazionale viene per lo più soppiantato da quello di società globale, è fondamentale che l'insegnamento abbia come obiettivo anche quello di sviluppare e rinforzare la competenza interculturale, definita in un documento-chiave del Consiglio d'Europa come

la combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti che permettono ad un parlante, a vari livelli, di riconoscere, comprendere, interpretare ed accettare altri modi di vivere e pensare al di là della propria cultura di origine. Questa competenza è la base della comprensione tra le persone, e non è limitata all'abilità linguistica. (Beacco e Byram 2007, p. 114).

In questa prospettiva ho ritenuto necessario proporre un percorso educativo in cui la riflessione linguistica presupponesse quella interculturale e viceversa.

Sviluppare il relativismo culturale è il presupposto necessario per acquisire una competenza interculturale. Ciò significa esporre gli studenti ai modelli e alle regole culturali, ai valori e alle usanze e a come essi sono percepiti e veicolati. Il primo passo è quello di non promuovere un approccio interculturale riducendolo alla presentazione di una serie di stereotipi. La Dolce Vita, l'italiano che ama il buon cibo e il vino, che parla ad alta voce gesticolando freneticamente, sono aspetti su cui soffermarsi, ma, se trattati con leggerezza, possono irrigidire inutili e pericolosi pregiudizi anziché promuovere l'interculturalità.

Bonfatti Sabbioni (2009, p. 110) rileva una certa difficoltà da parte degli insegnanti nell'affrontare il concetto di interculturalità. A conferma di ciò cita un recente studio¹⁴ condotto da Ryan e Sercu da cui emerge che, per la maggior parte dei docenti intervistati, insegnare cultura significa insegnare la storia, la geografia, la letteratura e non tanto sviluppare negli studenti la tolleranza, l'apertura mentale e la comprensione verso la propria cultura e quella della lingua target. Tale prassi è conseguenza del fatto che il concetto di interculturalità è relativamente nuovo nella didattica delle lingue e che non c'è una visione comune e chiara degli obiettivi da raggiungere. Il motivo risiede inoltre, a mio avviso, sia nella difficoltà di valutare in termini di voto il livello di "apertura mentale" e "tolleranza" degli studenti, sia nel capire quale "cultura" si debba insegnare. La competenza interculturale non è un elemento a sé stante, un argomento che si può esaurire nell'arco di una lezione, un tratto tangibile e facilmente riconoscibile, ma è parte di un processo in divenire, fatto di continue definizioni e ri-definizioni.

Nonostante le oggettive difficoltà di inserire la competenza interculturale fra gli obiettivi della propria prassi didattica, è necessario che essa rientri tra gli aspetti centrali del processo di formazione. Questo viene evidenziato anche nel curriculum nazionale di lingua straniera:

Una conoscenza e un approccio indagatore alle altre lingue, culture, modi di vivere e di pensare aprono a nuove prospettive sul mondo e su noi stessi. La competenza

¹⁴ La ricerca fa parte di uno studio comparativo che ha coinvolto insegnanti di scuole medie e superiori di sette nazioni (Belgio, Bulgaria, Grecia, Polonia, Messico, Spagna e Svezia)

interculturale comporta lo sviluppo della curiosità, della conoscenza e della comprensione di una molteplicità linguistica e culturale, sia sul piano locale che globale, necessarie per interagire con altre persone.

L'insegnamento delle lingue straniere ha come scopo quello di comprendere ed essere compresi. La materia deve contribuire allo sviluppo personale degli studenti e facilitare la loro interazione con altre persone e culture, agevolando le esperienze positive che nascono da questi incontri. In un mondo globalizzato abbiamo la necessità di comunicare in altre lingue. La comunicazione formale e informale, a livello locale, nazionale e internazionale richiede sia conoscenze linguistiche, sia la conoscenza di altre culture e di altri modi di vivere. Questo riguarda anche l'ambito degli studi e del lavoro. La materia può contribuire a sviluppare la comprensione interculturale degli studenti (Utdanningsdirektoratet, 2019, traduzione mia).¹⁵

L'insegnamento mirato all'acquisizione della sola competenza linguistica porta gli studenti ad essere linguisticamente competenti, ma incapaci di veicolare messaggi perché non in grado di calarli nella realtà culturale a cui l'evento comunicativo appartiene. La percezione culturale e la conoscenza dei sistemi simbolici, delle regole e delle norme della lingua target sono un elemento imprescindibile per riuscire a comunicare senza creare equivoci e incomprensioni.

Oltre ad agevolare la comunicazione e l'interazione con altri, è fondamentale sviluppare la consapevolezza della propria identità e di quella altrui. Fenner sostiene (2000, p. 149) che attraverso uno scambio comunicativo si aumenta la conoscenza non solo dell'altro ma anche di sé stessi: "The foreign culture provides the mirror in which we can see ourselves reflected; it provides an outside to our inside". Anche secondo Bonfatti Sabbioni (2009, p. 109) "la visione di intercultura è fondata sul decentramento del punto di vista, sulla "uscita dal sé" per ricoprire i panni dell'altro". Per diventare comunicatori interculturali, gli studenti devono pertanto essere in grado di riconoscere i propri valori, i comportamenti e le regole come un'alternativa fra tante e non come l'unica possibile. In questa prospettiva ho tentato, attraverso l'unità di lavoro, di rendere gli studenti consapevoli del loro bagaglio culturale e del modo in cui questo possa essere usato come strumento per scoprire, interpretare, confrontare e comprendere altre culture. Per capire la cultura italiana gli studenti dovranno dunque metterla in relazione alla propria, sviluppando il relativismo culturale di cui si è detto

¹⁵ Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre. Fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Faget skal bidra til å fremme elevenes personlige utvikling og legge til rette for at de kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer. I en globalisert verden har vi behov for å kommunisere på flere språk. Formell og uformell kommunikasjon lokalt, nasjonalt og internasjonalt krever språkkunnskaper og kunnskap om andre kulturer og levesett. Dette gjelder ikke minst i studier og i arbeidslivet. Faget kan bidra til å utvikle elevenes interkulturelle forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

sopra. Tale processo deve seguire diverse fasi: la conoscenza, il confronto, la consapevolezza e, infine, l'accettazione dei modelli culturali presentati. L'obiettivo di parte delle attività proposte è stato pertanto l'educazione alla riflessione culturale o inter-culturale, intesa come capacità di osservare, valutare e dialogare con ciò che è diverso e altro dal proprio conosciuto. Una delle mete educative che mi sono prefissata è stata quella di liberare gli studenti dal pensiero che le culture siano insieme conformi al loro interno, definiti da confini geografici, invitandoli a riflettere sul fatto che la diversità sia normalità.

Secondo Byram (1997, p. 34) la competenza comunicativa interculturale si basa su alcuni elementi fondamentali:

- le *attitudini (Attitudes)*: cioè l'interesse e l'apertura verso altre culture. Il film, secondo me, può sviluppare la curiosità, l'apertura e la capacità di relativizzare le proprie credenze, valori e comportamenti.
- le *conoscenze (Knowledge)* dei gruppi sociali, delle loro usanze e dei loro comportamenti e dei processi che governano le diverse relazioni. Il film, finestra su un'altra cultura, su un altro modo di vivere e pensare, amplia la conoscenza dei diversi processi sociali, delle diverse identità e delle interazioni tra individui.
- le *abilità (Skills)* che permettono agli individui di relazionarsi e interagire consapevolmente. Fra queste Byram nomina le *Skills of interpreting and relating*: attraverso l'analisi e l'interpretazione di un film, si può facilitare un cambio di prospettiva, aiutando gli studenti a vedere altre culture con occhi nuovi. Le *Skills of discovery and interaction*, cioè la *capacità di interagire con gli altri*, si sviluppa attraverso l'uso del film. Il cinema comporta infatti uno scambio di riflessioni in cui ci si deve necessariamente confrontare con gli altri.
- la *consapevolezza critica culturale (Critical cultural awareness)*, cioè la capacità di valutare criticamente le credenze e i comportamenti propri e altrui alla luce della cultura in cui questi si formano. Vedere un film contestualizza questi aspetti favorendo un approccio critico, costruttivo e tollerante.

Il fatto che il film integri diversi tipi di codici ne fa un mezzo privilegiato per lo sviluppo della competenza interculturale. Come si vedrà nel terzo capitolo (cfr. 3.5) la dimensione audio e video fornisce diversi contesti situazionali, mettendo lo studente in contatto con la cultura straniera in tutti i suoi aspetti, verbali e non. Il cinema come mezzo di educazione interculturale accresce la consapevolezza degli elementi tipici, dei codici comportamentali e

delle convenzioni del proprio paese e del paese straniero, come fa notare Bonfatti Sabbioni (2009, p. 112):

La trasposizione delle scene in contesti culturali propri degli studenti, fa sì che essi pensino alla plausibilità o meno della scena in situazioni a loro familiari, e la trasposizione di sé stessi in quelle scene fa crescere e sviluppare il loro senso critico, la loro tolleranza e la capacità di adattamento. L'educazione al ragionamento interculturale risveglia la consapevolezza di ciò che apparentemente ovvio e banale può invece risultare insolito e non comune se osservato da un'altra prospettiva

2.4 In sintesi

Prima di iniziare qualsiasi percorso didattico è fondamentale capire *dove* si voglia arrivare ancor prima del *perché* e del *come* si voglia farlo. Nell'ambito di questa tesi si è dunque ritenuto necessario partire da una definizione precisa dell'obiettivo di insegnamento, chiarificando cosa si intenda con il termine "Educazione linguistica". Le *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica democratica* ancora oggi, a distanza di quarant'anni dalla loro pubblicazione, mostrano le potenzialità di un modello educativo basato sulla promozione di una lingua per tutti, in cui le capacità ricettive, l'oralità, le conoscenze pregresse degli alunni e l'aspetto sociale dell'apprendimento vengono rivalutati in una nuova prospettiva pedagogica che si allontana dal prescrittivismismo della pedagogia tradizionale.

Una revisione del concetto di EL comporta non solo nuove forme e prospettive del percorso educativo, ma anche nuovi ruoli dei soggetti coinvolti. Attorno all'insegnante e allo studente ruotano una serie di variabili che devono essere prese in considerazione affinché il processo di insegnamento/apprendimento abbia successo: i bisogni, lo stile cognitivo, le strategie, le variabili motivazionali, emotive ed affettive. Dopo aver analizzato i bisogni dei singoli apprendenti, l'insegnante deve stabilire gli obiettivi da raggiungere, deve verificare e valutare il percorso formativo, per poi attuare eventuali interventi di recupero in un processo di miglioramento continuo.

Fra i modelli operativi che ritengo di maggior interesse, l'approccio comunicativo, umanistico-affettivo e interculturale, sono quelli che hanno comportato un radicale cambiamento rispetto alla didattica tradizionale: al sillabo a priori si sostituisce quello a posteriori, più flessibile e sviluppato secondo le reali necessità della classe. Secondo l'approccio umanistico-affettivo, le passioni, le aspettative e i vissuti sono elementi totalizzanti che vanno presi in considerazione per il successo del processo formativo. Obiettivo della mia unità di lavoro, fra gli altri, è stato quello di rendere l'apprendimento

“significativo” tramite contenuti vissuti come rilevanti e utili per soddisfare i bisogni e per raggiungere gli obiettivi personali degli studenti. Partendo dal presupposto che i processi di comunicazione non sono una semplice veicolazione di informazioni, ma presuppongono lo stringersi di relazioni umane e di conseguenza uno scambio di culture, è evidente la centralità di un approccio interculturale all’insegnamento. Il superamento dell’etnocentrismo e dell’autoreferenzialità e la maturazione di un’identità culturale complessa che ingloba e integra le diversità attraverso le possibilità di arricchimento che l’altro può offrire, sono stati uno dei miei obiettivi.

CAPITOLO 3: IL FILM COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Per insegnare una lingua in una società complessa e in costante cambiamento, è necessario utilizzare strumenti che rispecchino tale realtà e ne facilitino la comprensione. La didattica delle lingue deve dunque avvenire in un ambiente didattico in cui tali strumenti, nello specifico di questo elaborato il film, siano sia obiettivo sia mezzo di apprendimento.

In questo capitolo, dopo aver delineato una riflessione sull'importanza, i motivi e l'utilità dell'impiego del mezzo audiovisivo nel contesto della didattica delle lingue straniere, si intende verificare in che misura esso offra una visione consapevole e ragionata, mirata a suscitare pensieri e domande e a sviluppare il senso critico e quello estetico negli studenti. Si prova inoltre ad appurare l'ipotesi che il film costituisca non solo un'occasione educativa al dialogo, al confronto, alla riflessione, ma che sia anche uno spazio di socializzazione in cui i vissuti emozionali vengono condivisi.

La forza del film è proprio quella di far riflettere e di suscitare emozioni grazie alle quali la memoria, e di conseguenza l'apprendimento linguistico, vengono stimolati. A prescindere dal valore puramente didattico, il cinema presenta nuovi mondi, nuove storie, nuovi luoghi e situazioni grazie alle quali lo spettatore si confronta con la propria identità e con quella altrui. Si crea così una nuova relazione educativa in cui gli studenti hanno la possibilità unica di esplorare lo spazio vicino e lontano.

Mentre il materiale audio è fonte di input linguistici a livello grammaticale, morfosintattico, testuale e fonetico, il materiale video permette di inserire tali aspetti in un contesto visivo e di aggiungere così la dimensione sociolinguistica ed extralinguistica con le componenti cinesiche, prossemiche, oggettistiche, vestimentistiche. Il cinema è dunque uno strumento prezioso e versatile per sviluppare la competenza comunicativa.

Il film è inoltre un mezzo conviviale in grado di facilitare un approccio umanistico-affettivo: si guarda insieme, si "vive" insieme, si commenta insieme. Guardare un film è un'attività sociale che facilita lo scambio di opinioni ed emozioni, che rafforza i rapporti fra gli studenti e l'insegnante e che crea un ambiente rilassato e sicuro.

L'immagine audiovisiva presenta una realtà pluridimensionale che fa della classe un luogo aperto e di incontro fra culture. È infatti indubbio il valore del film come strumento per

sviluppare la competenza interculturale. Il potere, la forza comunicativa e il valore culturale del cinema vengono così descritti da Bonfatti Sabbioni (2009, p. 106):

La qualità visiva dell'arte ha fatto sì che essa venisse considerata come l'unico linguaggio comprensibile alle masse, il mezzo attraverso cui divulgare credo religiosi, raccontare storie o apporre firme plastiche di riconoscimento per le varie categorie sociali di committenti. Ogni epoca ha elaborato arricchendole, uniche e straordinarie opere d'arte ed ogni secolo ha espresso e rappresentato il proprio popolo attraverso un linguaggio consono e ad esso rispondente. Quindi anche il cinema deve essere considerato una forma d'arte atta ad abbellire, raccontare, trasmettere volutamente informazioni, saperi, dettagli di una società e di un'epoca.

3.1 Il film nel contesto della didattica delle lingue straniere

I film sono una risorsa autentica, in quanto non creati per scopi prettamente didattici, adattabile alle esigenze del discente e del docente, dinamica perché al passo coi tempi sia da un punto di vista linguistico sia contenutistico, attuale nel loro presentare una lingua viva, e nuova rispetto agli strumenti tradizionali della didassi quotidiana. È proprio forse questo bisogno di novità, questa esigenza di integrare il percorso didattico con strumenti alternativi, che fa degli audiovisivi un'ottima risorsa per introdurre immagini, contesti, voci e suoni diversi, difficilmente presentabili con un libro di testo.

Un interessante confronto fra i mezzi tradizionali usati nella didattica, quali appunto i testi scritti, e i testi audiovisivi è stato svolto da Simone (2000, p. 73) il quale sottolinea che il film è uno strumento in grado di innescare processi di ricezione e sistematizzazione mentale diversi e più semplici rispetto a quelli attivati durante la lettura di un testo. Fra i tratti che confermano questa tesi vengono riportati il *ritmo* e la *correggibilità*. Il lettore ha infatti una libertà di ritmo che lo spettatore, a meno che non sia in possesso di un dvd, non possiede: può decidere la velocità di lettura in maniera autonoma, può fermarsi, rileggere parti già lette, saltare delle pagine. Il lettore ha dunque la possibilità di verificare in qualsiasi momento la corretta comprensione del messaggio, richiamando anche le proprie conoscenze enciclopediche. Tale attività presuppone da un lato una maggiore garanzia di correttezza, e dall'altro uno sforzo più grande e quindi una maggiore difficoltà. A questo aspetto si aggiunge quello della *convivialità* data dal fatto che, mentre la lettura è un'attività che spesso si svolge da soli, la visione può avvenire in situazioni più sociali. Il fatto che più canali percettivi vengano stimolati durante la visione di un film garantisce un maggior successo della comprensione: la perdita di un elemento veicolato tramite il canale visivo viene sopperita dal canale uditivo e viceversa. Questo tratto, definito da Simone come *multisensorialità*, si

affianca all'ultimo citato dal linguista: il *grado di iconicità* che favorisce la corrispondenza tra significato e significante, rendendo la comprensione più facile e immediata e determinando nello spettatore un alto grado di partecipazione emotiva. In base a questi criteri, Simone conclude che un film, rispetto a un testo scritto, è più "amichevole" in quanto meno impegnativo, povero di implicazioni enciclopediche, più coinvolgente, altamente conviviale, multisensoriale e con un alto livello di iconicità.

Per confermare ulteriormente il valore e chiarire il ruolo del film nel contesto della didattica delle lingue straniere, riporto un estratto di un articolo del 2004 in cui Vetrie (p. 42) sottolinea l'importanza di connettere il materiale didattico con le conoscenze e le esperienze acquisite dagli studenti in ambiente extra-scolastico:

I use film to engage students by tapping into their schemata or background experience [...]. We basically see and respond to stimuli through the eyes of our experience. This connecting to the schemata is probably the most important step in the success of any lesson plan in any subject area. If we expect students to learn and remember, we must discover what they know and have experienced and design our curriculum to tap into or connect to that knowledge.

Si conferma in tal modo come l'approccio tradizionale, basato sul linguaggio verbale e sullo studio dei testi scritti, debba essere integrato da altri mezzi, fra i quali appunto i testi audiovisivi, per sfruttare le competenze pregresse e per dare agli studenti riferimenti sicuri su cui appoggiarsi. Anche Hurrell (citato in Nixon e Comber 2001, p. 481) sostiene la stessa tesi, sottolineando che le preconnoscenze degli studenti sono una risorsa spesso dimenticata dagli insegnanti e non menzionata nei piani didattici nazionali:

I call media convergence, and the media involved extend beyond computer games and films into the realms of music video, television, and dance culture. Many of our students possess experience, skills, or expert knowledge in these areas, things that are not always visible to teachers or sanctioned by formal school curricula. These trends represent both opportunities and challenges. Using such texts provides opportunities for students to draw on considerable resources that previously have been excluded from the official curriculum.

Nel curriculum nazionale di lingua straniera norvegese il bagaglio di conoscenze che gli studenti hanno acquisito al di fuori della scuola è per lo più collegato alle loro precedenti esperienze linguistiche:

Nell'incontro con la materia di lingue straniere gli studenti sono già plurilingui e hanno un'esperienza globale di apprendimento linguistico in diversi contesti. Nel trasferire tali conoscenze ed esperienze da altre lingue che padroneggiano o di cui sono

a conoscenza, l'apprendimento diventa più efficace e significativo (Utdanningsdirektoratet, 2019, traduzione mia).¹⁶

L'utilizzo di strumenti audiovisivi non viene menzionato direttamente, ma semplicemente nominato tra i nuovi media, come un mezzo utile per sviluppare il pensiero critico e creativo, l'uso e la comprensione della lingua e la competenza interculturale.¹⁷

3.2 Il film e la motivazione, le emozioni e la memoria

Come già visto nel primo capitolo (cfr. 1.3) una delle variabili interne fondamentali per l'apprendimento è la motivazione. A mio avviso la potenza evocativa, l'interesse suscitato, il rapporto di confidenza che gli studenti hanno con il film comporta non solo una maggiore apertura e partecipazione, ma anche una maggiore motivazione al processo di apprendimento. La curiosità per una lingua e la sua cultura, il desiderio di comprendere un testo, il bisogno di comunicare sono i fattori per un apprendimento profondo e duraturo. Nell'elaborazione e svolgimento della mia unità di lavoro sarà pertanto importante sfruttare questi elementi tenendo conto, come fa notare Diadori (2007, p. 39), della rilevanza soggettiva per lo studente, della relazione con le sue necessità e del livello di novità e difficoltà.

La combinazione di immagini e di suoni, il coinvolgimento e il potere di immedesimazione sono in grado di suscitare emozioni sia positive sia negative. L'esposizione a tali emozioni, secondo diversi studi di neurologia riportati da Diadori (2007, p. 36), contribuisce ai processi di fissazione della memoria: il soggetto coinvolto emotivamente memorizza più velocemente e con minore sforzo. Il legame fra emozioni e memoria dipende, secondo Fabbro (2004, p. 105), dalla realizzazione di collegamenti fra le strutture corticali e sottocorticali nell'immagazzinamento delle informazioni linguistiche e affettive. Inoltre le situazioni affettive positive si associano ad una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l'apprendimento e i comportamenti comunicativi.

¹⁶ I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster. Ved at elevene overfører språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk de kan og kjenner til, blir læringen mer effektiv og meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2019).

¹⁷ Å utforske og utnytte faglig relevant språkteknologi og nye medier gir utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring, bruk og forståelse av språk, kommunikasjon og interkulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

3.3 Il film e l'approccio comunicativo

L'intensità dell'interesse e il livello di coinvolgimento che si creano durante la visione di un film stimolano senza dubbio lo scambio di idee, di sensazioni e di riflessioni. Stimolano, in altre parole, la comunicazione. Fra i miei propositi, il principale è quello di sfruttare questo interesse, mantenendolo vivo e indirizzandolo verso attività specifiche, rivolte a raggiungere l'obiettivo di apprendimento prefissato, senza però perdere il piacere e la spontaneità che spesso si creano nelle discussioni fra gli studenti. Per soddisfare e mantenere vivo questo bisogno di comunicazione non è però sufficiente fornire agli studenti nozioni puramente linguistiche, ma si devono fornire anche i mezzi per padroneggiare la competenza comunicativa (cfr. 2.3.1). Nella seconda parte di questo elaborato si vedrà proprio se, ed eventualmente come e in che misura, la visione di un film in classe possa fornire questi mezzi, esponendo gli studenti non solo alle componenti linguistiche della comunicazione come la pronuncia, l'intonazione, le pause, il ritmo e l'accento, ma anche a quelle extralinguistiche come i gesti, la mimica facciale (cinesica), la distanza fra gli interlocutori (prossemica) e il significato sociale di oggetti e vestiti (oggettemica e vestemica). Non si deve infatti dimenticare che la comunicazione non è solo lingua, ma anche il contesto in cui questa viene usata. La dimensione pragmatica è pertanto un aspetto essenziale per sviluppare la competenza comunicativa. Un aspetto che il cinema presenta e chiarisce in modo autentico e coinvolgente.

3.3.1 La competenza linguistica

Conoscere le strutture linguistiche e saperle utilizzare per agire sul contesto in cui si vuole comprendere, produrre e trasmettere un messaggio sono competenze che possono essere sviluppate tramite l'impiego del film in un percorso didattico.

La lingua del cinema, basata su un testo scritto per essere recitato, ha elementi dello scritto e del parlato. Il dialogo sonoro di un film non ricalca esattamente il modello di una conversazione spontanea in quanto mancano di solito le strutture tipiche dell'oralità, come le "false partenze, le sovrapposizioni di battute, le frasi lasciate a metà, i cambiamenti di percorso, le concordanze a senso, le strutture tipiche del parlato per esprimere i significati che nello scritto vengono realizzati dalla punteggiatura" (Diadori 2007, p. 41). Nonostante questo, spesso la lingua del cinema tende ad imitare il più possibile il parlato spontaneo, offrendo agli studenti una panoramica sui diversi fattori di variazione legati al contesto quali il periodo

storico, l'appartenenza geografica e sociale, i ruoli, la situazione rappresentata e il livello di formalità. Come fa notare Rossi (2020, p.9):

Se poi passiamo in rassegna l'attenzione al diasistema delle varietà dell'italiano, sarà difficile reperire un corpus più ricco di quello della nostra cinematografia, passata e presente. Il ventaglio dei dialetti e degli italiani regionali, che rappresenta una peculiarità tutta italiana, ha infatti da sempre trovato ampio spazio nel nostro cinema, così come le varietà diafasiche e diastratiche.

Data la forte distanza culturale e fisica dall'Italia che si riscontra in una classe di apprendimento di italiano come LS infatti, non solo la lingua, ma tutto il contesto socioculturale in cui viene usata, sono spesso per gli studenti un vuoto. Proprio per questo è, secondo me, fondamentale presentare una panoramica di questo vasto spettro di variazione, in cui ogni dimensione va considerata in base all'intersecarsi dell'una con l'altra:

- le varietà *diamesiche*: l'italiano cinematografico si caratterizza per tratti ora più evidenti dello scritto, ora più evidenti del parlato;
- le varietà *diacroniche*: il cinema è lo specchio dell'italiano contemporaneo e dei suoi cambiamenti nel tempo. Forestierismi, tecnicismi, neologismi del linguaggio giovanile, italiani regionali sono solo alcune delle varietà a cui lo studente viene esposto quando guarda un film;
- le varietà *diatopiche*: non esiste film in cui non siano presenti le varietà regionali di italiano con un grado di marcatezza minimo, limitato di solito all'intonazione o alla pronuncia, o più accentuato, con tratti regionali nel lessico e nella morfosintassi;
- le varietà *diastratiche*: di particolare rilievo la varietà legata al linguaggio giovanile, che trova nella televisione e nel cinema la cassa di risonanza ideale per far circolare rapidamente le proprie innovazioni linguistiche;
- le varietà *diafasiche*: a seconda del contesto comunicativo rappresentato, una scena può rappresentare registri linguistici agli estremi opposti dell'asse diafasico, dal formale-aulico all'informale trascurato.

Il mezzo audiovisivo si può pertanto rivelare, a mio avviso, un mezzo prezioso per l'analisi e la discussione delle varietà dell'italiano contemporaneo. Secondo Rossi (2017, p. 13):

l'intera storia filmico-linguistica italiana oscilla costantemente tra due poli: quello del forte realismo [...], dell'inscenamento del caos plurilingue, e quello, invece, della riduzione del caos a forme più o meno artefatte di (neo)standardizzazione, dalla lingua del doppiaggio (o doppiaggese), alle soluzioni pseudoregionali di tanto neorealismo rosa e di tante commedie all'italiana.

3.3.2 La competenza extra-linguistica

Il film è uno strumento utile per presentare le componenti paralinguistiche della comunicazione, fra cui la pronuncia, l'intonazione, le pause, il ritmo e l'accento, ma si rivela quasi indispensabile per la comprensione della componente cinesica, prossemica, oggettemica e vestemica.

La competenza cinesica riguarda i movimenti del corpo e in particolare le espressioni facciali, lo sguardo, la postura, il contatto fisico e i gesti, che accompagnano, integrano e sostituiscono la componente verbale di intere parti del discorso. Buona parte degli scambi comunicativi, specialmente in Italia, avvengono anche grazie a un largo uso di gesti convenzionali e a uno stretto contatto fisico. Nonostante la gestualità dei film non ricalchi pienamente una conversazione naturale, spontanea ed autentica, offre un modello agli studenti che si avvicina molto alla comunicazione faccia a faccia e al contesto in cui essa avviene, con le sue regole e controregole.

Il modo in cui gli interlocutori utilizzano lo spazio e la distanza da essi tenuta durante una conversazione, sono aspetti della competenza prossemica che si basano su regole socialmente codificate o su comportamenti acquisiti e divenuti inconsci.

L'abbigliamento degli interlocutori, gli accessori, l'arredamento, gli oggetti presenti nel luogo in cui avviene l'interazione contribuiscono e integrano la veicolazione del messaggio e fanno parte della competenza vestemica e oggettemica. Un abito, un oggetto, una stanza possono comunicare, a volte meglio di mille parole, le emozioni, il livello di formalità, la personalità e l'appartenenza a un gruppo. Il cinema, offrendo una vastissima panoramica della componente oggettuale e ambientale, è una fonte preziosa ed inesauribile di esempi di questi messaggi iconici che si possono sfruttare per un lavoro di analisi socio- e interculturale.

3.4 Il film e l'approccio umanistico-affettivo

Il testo audiovisivo è uno strumento che può creare un contesto ottimale per un approccio umanistico-affettivo. L'apprendimento attraverso la multimedialità amplia i confini della relazione educativa in direzione di un ambiente globale di apprendimento e di inclusività. Utilizzare uno strumento come il film diventa un atto dovuto rispetto allo studente, che della multimedialità fa un mezzo di apprendimento e di svago quotidiano. Proporre un film durante una lezione fa spesso dimenticare a chi lo guarda di trovarsi in una situazione di apprendimento: si favorisce così la cosiddetta "forgetting rule". Questo, unitamente al fatto che il film è un riferimento sicuro e conosciuto, crea un maggior grado di apertura e

partecipazione al processo di apprendimento e contribuisce a ridurre livello di ansietà abbassando il filtro affettivo (cfr. 1.1) e favorendo il processo di acquisizione. Sfruttando dunque forme e situazioni conosciute, familiari e piacevoli, l'audiovisivo soddisfa il criterio di novità, centrale nel modello motivazionale di Schumann (cfr. 1.3). In un ambiente in cui la curiosità, l'immaginazione, la creatività e le emozioni positive vengono stimulate, lo studente partecipa attivamente alla comprensione, alla costruzione e alla negoziazione del significato.

La multisensorialità e il grado di iconicità del film garantiscono un maggior successo della comprensione: la perdita di un elemento veicolato tramite il canale visivo viene sopperita dal canale uditivo e viceversa. Questa comprensione più facile e immediata determina nello studente un alto grado di partecipazione emotiva. Partecipazione supportata anche dalla possibilità di identificarsi con un personaggio o con una storia.

Il film stimola, infine, le intelligenze multiple, da quella visiva a quella uditiva, a quella emozionale. Può essere quindi il punto di partenza per una serie di attività umanistico-affettive che muovono da sfere non solo di carattere verbale e cognitivo ma anche emozionale e fisico. Si possono così esaltare e sfruttare al meglio le potenzialità di ogni studente e dare spazio ai diversi stili di apprendimento (cfr. 1.2).

3.5 Il film e l'approccio interculturale

I cambiamenti urbanistici, architettonici, antropologici, le crisi politiche, le condizioni delle generazioni giovanili in una società sempre più multietnica, sono alcuni degli aspetti culturali trattati dal cinema italiano degli ultimi decenni:

Se aggiungiamo che, negli ultimi vent'anni, una fetta ingente della cinematografia italiana è sempre più interessata ai fenomeni migratori, ai problemi di integrazione, alla marginalità, e che dunque il plurilinguismo e la rappresentazione di fenomeni di contatto linguistico e di interlingua hanno arricchito i nostri dialoghi filmici, davvero il cinema italiano sembra coprire l'intero spettro glottologico del nostro territorio e fungere dunque da fonte privilegiata per l'apprendimento e l'insegnamento (Rossi, 2020, p. 9).

Il film, specchio di una società e di un contesto linguistico, crea ed approfondisce un rapporto attivo ed autentico con la componente culturale della comunicazione. È questo uno degli aspetti che l'educazione linguistica deve sviluppare attraverso un approccio che non si limiti solo ad uno scambio di parole e significati, di codici verbali e non verbali, ma anche ad una precisa consapevolezza della propria cultura e di quella del paese della lingua target (cfr.

2.3.3). Tramite una rappresentazione visuale e verbale della realtà, il cinema offre una vasta campionatura di contesti comunicativi caratteristici di particolari ambiti situazionali e culturali. La lingua, i contenuti e i modelli di comportamento da apprendere possono diventare così più reali, tangibili e confrontabili con la realtà con cui si è a contatto quotidianamente. Ritengo che sia proprio questo confronto tra la propria cultura e quella rappresentata, questo contatto diretto con l'altro, il modo migliore per sviluppare la competenza interculturale.

Il film porta il mondo esterno in classe e può così rivelarsi l'ambiente ideale per la promozione di relazioni positive con le altre culture. È inevitabile che un film arricchisca la nostra esperienza soggettiva, i nostri paesaggi interiori, dandoci l'opportunità di confrontarci con ciò che viene rappresentato. Rielaborando immagini nuove sulla base del nostro retroterra culturale, dell'ambiente e del contesto, la nostra visione del mondo inconsciamente si trasforma. Come fa notare Triolo (2001, p. 255):

Il cinema attiva un circuito che ci vede spettatori attivi. Il potere delle immagini esercita un'azione trasformativa del nostro immaginario e quindi della realtà che vediamo. Nel caso dell'immaginario legato agli stranieri e alle culture altre, il cinema può renderci consapevoli dei nostri stereotipi.

3.6 Sfide nell'utilizzo dei film in classe

Nonostante gli innumerevoli vantaggi legati all'impiego didattico del cinema, non si può negare l'esistenza, a mio avviso, anche di alcune sfide. Innanzitutto la complessa natura semiotica del messaggio audiovisivo, richiede da parte del docente una considerevole quantità di tempo e una cura particolare nell'elaborare le attività didattiche. L'insegnante a contatto con "una scuola come quella italiana, ancora così logocentrica e librocentrica, nella quale il corpo e l'immagine sembrano essere espunti dagli orizzonti didattici" (Rossi, 2020 p. 14), si trova di fronte ad un lavoro che presuppone competenze cinematografiche e didattiche specifiche di cui non sempre è in possesso. Molte sono le domande che ci si deve porre nella fase di programmazione: come selezionare la sequenza, come valutare le difficoltà dei contenuti linguistici e non linguistici, quali elementi mettere in risalto e quali trascurare, quali sono le modalità di visione più efficaci da proporre alla classe, quali attività far svolgere agli studenti e come differenziarle a seconda delle abilità e degli obiettivi. Non essere in grado di saper rispondere a queste domande può portare allo sfruttamento passivo del materiale audiovisivo, analogo alla fruizione che viene fatta durante il proprio tempo libero. Si può

inoltre rischiare di non essere chiari nel presentare gli obiettivi didattici o di non calibrare adeguatamente l'intervento sui destinatari.

Bisogna anche tenere conto del fatto che in Italia i materiali audiovisivi nella didattica delle lingue iniziano ad essere impiegati a partire dagli anni Ottanta, in concomitanza con lo sviluppo del dibattito sull'autenticità dei testi e in reazione all'eccessivo meccanicismo di alcune tecnologie glottodidattiche o di sussidi come il laboratorio linguistico (Benucci, 2011 p. 217). Questo ha portato ad una relativa scarsità di materiali audiovisivi didattizzati per l'italiano LS. La difficoltà di reperire materiale adatto a rispondere alle esigenze di un pubblico così eterogeneo e in continuo cambiamento, unita al continuo bisogno di aggiornamento da parte dell'insegnante vista la deperibilità linguistica e contenutistica del genere filmico, sono due grandi sfide dell'impiego del film in classe.

Se da un lato, come già discusso, l'audiovisivo è un ottimo strumento per favorire l'abbassamento del filtro affettivo, dall'altro la "delicatezza" di alcuni temi come il tradimento, la separazione, il divorzio, la poligamia, il credo religioso, l'omosessualità può creare un ambiente insicuro e portare a un blocco da parte degli studenti. È dunque necessario conoscere la classe, calibrare la scelta degli argomenti con attenzione ed, eventualmente, essere aperti ad un cambio di rotta durante il percorso.

L'aspetto multisensoriale del film è un supporto alla ricezione e comprensione del testo, ma può anche causare confusione e fraintendimenti. Il messaggio iconico e quello sonoro possono dar luogo a una combinazione di segni troppo complessa da essere gestita simultaneamente. Un'immagine non è solo una rappresentazione oggettiva di un evento, ma si carica di una serie di elementi soggettivi dati da una luce, da un'angolatura, da una ripresa particolari. La distanza tra l'intenzione dell'autore e la percezione dello spettatore può portare dunque a un'ambiguità interpretativa e ad una mancata o erronea comprensione del messaggio. La difficoltà di comprensione e interpretazione può inoltre derivare dai contenuti stessi del film, dagli impliciti culturali e dalle diverse varietà linguistiche.

Un ultimo svantaggio può risiedere nel fatto che gli studenti sono per lo più abituati a lezioni in cui ci si avvale di testi scritti che stimolano operazioni di analisi e riflessione. La visione di un film presuppone invece una ricezione immediata, dinamica e diretta che stimola operazioni caratterizzate da intuizione e sintesi. Si deve inoltre ricordare che i ragazzi, oggi, sono per lo più abituati a vedere serie televisive della durata inferiore a quella di un film. Sono sempre più lontani i tempi in cui si andava al cinema e, per un paio d'ore, l'attenzione era concentrata

sullo schermo, nel buio e nel silenzio della sala. Oggi si ha una fruizione del video più dinamica e veloce, in cui l'attenzione è spesso focalizzata su più elementi contemporaneamente. L'alunno può pertanto essere confuso dalla richiesta di operazioni cognitive a cui non è abituato. Allo studente si richiede inoltre un lavoro abbastanza autonomo e attivo sia durante la visione, sia durante le attività di rielaborazione. Questo può portare a un calo di interesse o ad una mancata comprensione. Per ovviare a questi problemi, è stato importante, prima di lavorare con le attività dell'unità di lavoro, preparare gli studenti ad affrontare il percorso, chiarendo non solo gli obiettivi da raggiungere, ma anche come e perché farlo.

3.7 In sintesi

A prescindere dalla provenienza geografica o culturale, dall'età o dallo status, guardare un film è un'attività che è diventata parte integrante del vissuto di tutti. È dunque inevitabile che il cinema, visto fino a qualche decennio fa come una forma di intrattenimento legata per lo più esclusivamente al tempo libero, sia entrato nella scuola come mezzo educativo a tutti gli effetti. Come ampiamente documentato nella moderna didattica, l'obiettivo principale dell'insegnamento delle lingue straniere è far comunicare in situazioni il più possibile reali e autentiche. Il film, specchio di queste situazioni, costituisce un binomio inscindibile con l'apprendimento linguistico.

Grazie agli strumenti audiovisivi gli studenti affrontano l'apprendimento non solo in modo cognitivo, ma anche affettivo e umanistico. Grazie alla "vicinanza assoluta tra forme di rappresentazione e forme di vita" (Rossi 2017, p. 12), il film diventa un'esperienza emotiva coinvolgente in grado di far identificare lo spettatore con ciò che viene mostrato sullo schermo. È proprio questa possibilità di identificazione, e la motivazione che ne deriva, l'aspetto che più facilita l'apprendimento linguistico.

Guardare, ascoltare, comprendere, interpretare, riflettere e discutere sono attività centrali in un percorso didattico basato su un film, e sono tutte operazioni chiave nello sviluppo della competenza comunicativa. Competenza che si deve raggiungere esponendo la classe alle componenti linguistiche diatopiche, diamesiche, diafasiche e diastratiche, e alle variabili prossemiche, cinesiche, vestemiche e oggettemiche.

In un percorso di educazione linguistica la competenza comunicativa non può prescindere da quella interculturale e viceversa. Gli studenti devono saper comunicare e per farlo devono essere coscienti della propria identità culturale e di quella altrui. L'utilizzo del film può fornire infiniti spunti di riflessione e di apprendimento linguistico, di introspezione e di conoscenza di sé e del mondo.

PARTE SECONDA: PROPOSTA DIDATTICA

CAPITOLO 4: PERCORSO DIDATTICO

Chi sono gli studenti? Che cosa devono imparare? Come, dove e quando ha luogo l'attività di insegnamento/apprendimento? Gli obiettivi generali di un corso non dipendono soltanto dall'analisi della situazione didattica, ma derivano anche e soprattutto dal sistema di valori a cui ci si richiama e dalle mete educative che a quei valori si ispirano. Per stabilire queste mete ho impostato la mia unità di lavoro secondo un disegno progettuale per favorire l'apprendimento linguistico degli studenti. Ho pertanto verificato le competenze già acquisite e stabilito quali quelle da acquisire, definito gli obiettivi, organizzato le attività e i contenuti, individuato i metodi e i materiali e, infine, verificato il processo in modo da valutare i fattori di successo e quelli di insuccesso.

4.1 Organizzazione di un percorso didattico: contesto, obiettivi, contenuti

L'espressione proverbiale "un'immagine vale più di mille parole", riassume le innumerevoli opportunità di sfruttamento didattico del cinema. Ma perché queste opportunità si trasformino in apprendimento duraturo è indispensabile fare delle scelte critiche in base agli obiettivi di insegnamento e alla tipologia di apprendenti.

Condizione preliminare e indispensabile per poter programmare è conoscere il livello di partenza degli studenti, misurando e confrontando le loro abilità e competenze con i descrittori contenuti nel curriculum nazionale di Lingue Straniere ("Kompetansmål") e in particolare, visto che si tratta di un percorso basato sull'utilizzo di materiale audiovisivo, con i descrittori relativi alla ricezione orale a audiovisiva, ma anche alla competenza linguistica, extra-linguistica, sociolinguistica, lessicale e pragmatica. All'inizio del semestre si è pertanto svolto un test basato sui livelli del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (cfr. allegato 1). I risultati mostrano che la maggior parte degli studenti si trova ad un livello A2, mentre alcuni ad un livello B1. Si è inoltre somministrato un questionario per verificare le conoscenze riguardo a temi più specifici legati al film (cfr. allegato 4). Dai risultati emerge che oltre la metà degli studenti (62,5%) non ha alcuna conoscenza né dei diversi gruppi di immigrati in Italia, né dei processi di integrazione che coinvolgono tali gruppi. La quasi totalità della classe (87,5%) non sa niente delle difficoltà che i giovani di seconda generazione devono fronteggiare in Italia. Anche riguardo la cultura

e le tradizioni bengalesi e rom gli studenti mostrano scarse conoscenze. Qualcuno si domanda se “rom” sia sinonimo di “romani”, altri sanno che sono un gruppo nomade a cui sono legati molti pregiudizi, il resto afferma di sapere poco o niente. “Induismo”, “tamil” e “povertà” sono alcuni termini che gli studenti associano al popolo bengalese. Uno degli obiettivi didattici principali si è rivelato pertanto quello di creare una piattaforma comune di conoscenze sugli aspetti della cultura bengalese e rom.

Oltre alle preconcose si devono indagare i bisogni comunicativi basandosi, come suggerisce Diadori (2004, p. 89), su diversi fattori fra cui le situazioni comunicative in cui gli apprendenti si troveranno ad utilizzare la LS, le motivazioni allo studio, le abilità linguistiche che saranno loro più utili e i contenuti con cui dovranno confrontarsi. Le informazioni inerenti a questi aspetti sono state raccolte sia tramite osservazioni svolte all’inizio dell’anno scolastico, sia somministrando un questionario (cfr. allegato 3). Dai risultati emerge che fra gli intenti dell’apprendimento dell’italiano, la metà della classe menziona il poter avere una conversazione, mentre oltre un terzo (37,5%) la possibilità di vedere film, serie e documentari in lingua e di imparare aspetti culturali. Ne risulta pertanto che il film sia non solo un mezzo per raggiungere un obiettivo, ma anche l’obiettivo stesso. Alla domanda sul perché piaccia vedere un film durante le lezioni di lingua straniera, la stragrande maggioranza (75%) riporta l’aspetto di novità rispetto alla didattica “tradizionale”. Ed è proprio questo elemento di novità, come già si è discusso descrivendo la teoria dello Stimulus Appraisal e del modello motivazionale tripartito di Balboni (cfr. 1.3), una delle più forti spinte all’apprendimento. Gli studenti stessi vedono dunque il film, anche se forse in maniera inconsapevole, come uno strumento altamente motivante proprio per il suo essere un mezzo nuovo e diverso. A molti (62,5%) piace vedere un film a lezione per l’opportunità di imparare la pronuncia e ad alcuni (37,5%) per imparare nuovi termini. Ne deriva dunque che sviluppare le abilità legate sia alla comprensione orale, sia alla produzione orale, con particolare attenzione alla competenza fonetica e lessicale, rientri fra le principali mete educative. Solo pochi (12,5%) riportano gli aspetti culturali fra gli obiettivi legati alla visione di un film. È interessante notare che nelle risposte al questionario somministrato alla classe dopo la visione del film (cfr. allegato 5), il termine “cultura” ricorra più volte. È evidente che durante il percorso didattico gli studenti abbiano rivalutato gli obiettivi legati alla visione di un film. Che sia appassionante e dia la possibilità di imparare cose nuove, sono le due caratteristiche più importanti di un film secondo la maggior parte degli studenti. Tematiche quali la famiglia, l’amicizia, l’amore e la

storia sono quelle ritenute più interessanti. Film d'azione, drammatici, ma soprattutto commedie sono fra i generi prediletti.

L'unità di lavoro elaborata in questa tesi intende sviluppare diversi aspetti della competenza linguistico-comunicativa, mirando da un lato alla correttezza formale e dall'altro alla competenza pragmatica. A tal scopo si proporranno attività per esercitare la competenza linguistica (fonetica, grafemica, morfosintassi, lessico, testualità), paralinguistica (velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause), extralinguistica (cinesica, prossemica, sensoriale), e pragmatica. Oltre agli aspetti formali della lingua e ai significati, ci si prefigge l'arricchimento della competenza interculturale presentando attività incentrate sulla comprensione e l'analisi dei valori, costumi e comportamenti tipici degli italiani.

Per raggiungere i diversi obiettivi didattici prefissati è importante che gli aspetti linguistico-comunicativi del film siano adeguati e conseguibili, accordandosi con le capacità di elaborazione e con le competenze degli studenti. Questi input devono inoltre essere collocati nell'ordine naturale di acquisizione immediatamente successivo all'input già acquisito (Krashen $i + 1$). Tutto il progresso è pertanto condizione necessaria per una nuova acquisizione, ma anche condizione sufficiente perché una successiva acquisizione avvenga (cfr. 1.1). Il processo di apprendimento deve poi essere sostenuto da una serie di verifiche per individuare quanto della sequenza filmica sia stato effettivamente compreso. In caso la comprensione del testo filmico non sia accertata, si dovranno mettere in atto le eventuali misure di riparazione e realizzare quegli interventi necessari per far passare a tutti gli apprendenti, in una misura condivisa, il contenuto. Le diverse attività dell'unità di lavoro sono state pertanto intervallate da momenti di verifica dell'avvenuta comprensione sotto forma di domande più o meno dirette ed osservazioni.

In primo luogo si intende mettere lo studente nelle condizioni di "fare lingua" (cfr. 3.3) attraverso lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche. Comunicazione non è però solo "saper fare lingua", ma anche "saper fare con la lingua" (cfr. 3.3). Uno degli obiettivi glottodidattici diventa dunque quello di tradurre le funzioni in atti comunicativi, spostandosi dal livello prettamente linguistico a quello pragmalinguistico e sociolinguistico. Se prima degli anni Settanta la programmazione si basava per lo più su una serie di item grammaticali, negli ultimi anni le categorie di natura semantica e grammaticale (nozioni), e di natura pragmatica o d'uso della lingua (funzioni) sono il perno su cui ruota l'organizzazione dell'unità di lavoro. Usando il cinema, l'insegnante può presentare alla classe uno o più atti comunicativi in contesto, fornendo esempi concreti di impiego di strutture grammaticali abbinate a funzioni

comunicative. Diadori (2004, p.109) ha elaborato una tabella in cui suddivide le diverse competenze d'uso in sottocompetenze e descrive le varie capacità operative in cui queste si traducono. Molte delle capacità operative legate alle diverse competenze d'uso saranno spunto per alcune delle attività presentate nel capitolo cinque:

Competenza d'uso	Sottocompetenze	Capacità operative
Linguistica	Fonologica	Riconoscere e realizzare i fonemi
	Morfosintattica	Riconoscere e realizzare correttamente le forme linguistiche a livello di parola, di frase e di periodo
	Lessicale	Conoscere i vocaboli e il loro significato, saperne generare di nuovi sulla base delle regole di formazione del lessico, distinguere tra il significato di una parola e il suo valore nel contesto
	Testuale	Riconoscere nei testi le caratteristiche di coesione formale e di coerenza logico-semantiche; comprendere e produrre testi coerenti e coesi e non solo frasi isolate; conoscere le regole costruttive proprie delle diverse tipologie testuali
	Grafemica	Comprendere e produrre i segni grafici della lingua
Paralinguistica	Intonazione	Usare le curve intonative in modo da non generare equivoci e interpretarle correttamente (tonie regionali, tonia interrogativa, affermativa, sospensiva nell'italiano standard)
	Tono	Usare e interpretare correttamente il tono della voce, secondo il suo significato psicologico o sociale in relazione al contesto
	Suoni non verbali	Usare e interpretare correttamente i suoni non verbali
	Ritmo e pause	Adeguare la velocità d'eloquio al contesto e interpretarla correttamente
Extralinguistica	Cinesica	Comprendere i significati dei movimenti del corpo (gesti, posture) ed evitare i gesti-tabù

	Prossemica	Comprendere i valori attribuiti alle distanze fra gli interlocutori nell'interazione, al "contatto" degli occhi, al concetto di "grande" e "piccolo" ecc. (rapporti spaziali)
	Cronemica	Comprendere i valori attribuiti al tempo in termini di puntualità, possibilità di interrompere l'interlocutore mentre parla, orari dei pasti, durata delle conversazioni ecc. (rapporti temporali)
	Oggettuale	Comprendere le regole d'uso degli oggetti indossati (abiti, gioielli, trucco) e presenti nell'ambiente (tipi di abitazione, oggetti-simbolo ecc.)
	Olfattiva	Comprendere i significati attribuiti agli odori e i relativi tabù (profumi, odori corporei)
	Tattile	Comprendere i valori attribuiti al contatto fisico tra gli interlocutori e i relativi tabù (contatto fra uomini e donne e contatto fra uomini in pubblico, bacio fra uomini, affettuosità fra padre e figlio adulto)
Sociopragmatica	Strategica	Relazionarsi con l'interlocutore al fine del perseguimento dei propri fini comunicativi, raggiungendo il proprio scopo comunicativo secondo le regole di organizzazione del discorso specifiche della cultura e lingua obiettivo
	Sociolinguistica	Scegliere le varietà del repertorio linguistico più adeguate al contesto comunicativo
	Culturale	Comunicare in maniera appropriata alla scena culturale in cui si realizza l'evento comunicativo, dimostrando di conoscere i valori, i tabù i modi di vivere e i modelli di organizzazione sociale che fanno da sfondo all'evento comunicativo

Una volta esaminati il contesto e gli obiettivi, si deve riflettere sui contenuti. La profonda convinzione che il piacere sia al centro della motivazione è stato l'aspetto che maggiormente ha influito sulla scelta dei contenuti. Oltre a ciò la scelta si è ovviamente orientata in base alla

rispondenza con gli obiettivi didattici. Infine si è tenuto conto dei sentimenti suscitati, degli interessi degli studenti e dell'attualità e rilevanza dei temi. Come fa notare Vetrie (2004, p. 44):

The first step is to find engaging films. Once students are engaged, either through the selection of an interesting and entertaining film or through the work of the instructor at building background knowledge, the challenge then is to transfer their interest in the film to a need to listen, write, discuss, and utilize critical-thinking skills. The instructor does this by creating challenging writing and discussion prompts. The intensity of the students' need to communicate seems to depend on the intensity of the students' interests and involvement.

4.2 Selezione

Come visto nel precedente paragrafo, gli aspetti legati all'organizzazione di un percorso didattico quali il contesto di insegnamento, la rilevanza didattica, il livello cognitivo e linguistico degli studenti, le loro preconoscenze e i loro interessi, sono elementi fondamentali da tenere in considerazione nella scelta dei film sui quali lavorare.

Se questi si possono definire come criteri "esterni" all'essenza stessa del film, in questo paragrafo mi concentrerò prevalentemente sulle caratteristiche "interne" legate alla selezione, quelle cioè intrinseche alla natura stessa del testo audiovisivo. Dopo aver valutato la rispondenza agli obiettivi didattici, andranno considerati i caratteri generali quali il genere, le tematiche affrontate, gli elementi culturali e le emozioni che può provocare. Inoltre si devono tenere in considerazione gli aspetti più prettamente legati all'azione, cioè il luogo, i personaggi, il tempo e la durata. La relazione tra suono e immagini e la lingua utilizzata, le varietà linguistiche, le macrofunzioni e il lessico, sono ulteriori aspetti fondamentali nella scelta.

Per quanto riguarda il genere del film, la scelta si è orientata sulla commedia. La giocosità, la relativa semplicità della storia e degli intrecci tra i personaggi, la rappresentazione della società attraverso uno stile leggero, ma che nel contempo racconta temi importanti senza banalizzarli, sono alcuni degli aspetti che hanno influenzato la scelta. Il film, *Bangla. L'amore ai tempi delle seconde generazioni*, è una commedia ironica, romantica ed esuberante che presenta i fatti oltre gli stereotipi. Phaim e Asia sono i protagonisti di questi fatti. Phaim è un giovane bengalese musulmano. Ha ventidue anni, è nato in Italia, vive con la famiglia a Torpignattara, lavora come steward in un museo e suona in un gruppo. Asia è libera e spigliata, bellissima con i suoi capelli blu e il sorriso sincero e malizioso. Due ragazzi, due

mondi, due culture. In comune l'amore e la città in cui vivono, Roma. Il film è ambientato a Torpignattara, tra il profumo di spezie e le pizzerie al taglio, tra i centri di culto islamici e le chiese. Tutto trasuda multiculturalità, i personaggi, gli ambienti, la storia. Qui nasce l'amore che Phaim dovrà conciliare con la prescrizione islamica della castità prima del matrimonio. Qui nascono i conflitti tra religione e desiderio, qui nascono le domande: come far funzionare una storia con una ragazza italiana, tabù per la propria cultura? A cosa è giusto rinunciare per amore? Dove sono le nostre origini?

Per quanto riguarda le tematiche ci si è in particolare orientati su quelle che, in base al questionario svolto (cfr. allegato 3), sono risultate sia di maggiore interesse, sia in linea con le preconoscenze degli studenti: la famiglia, l'amore e l'amicizia. Temi emotivamente coinvolgenti, vicini all'esperienza personale degli studenti, che facilitano il processo di immedesimazione, motivando all'apprendimento. Le scene selezionate sono ambientate in luoghi familiari e facilmente riconoscibili, un negozio e un parcheggio. Cronologicamente avvengono in questi anni e i personaggi sono più o meno coetanei degli studenti. Phaim e Asia parlano la lingua dei ragazzi di oggi, vedono il mondo con i loro occhi, pensano e ragionano allo stesso modo. I temi, il ritmo, la storia, le persone e gli intrecci che si creano fra di esse hanno i presupposti per incuriosire e appassionare gli studenti, stimolando domande e discussioni di innegabile valore didattico.

Essendo uno degli scopi cardine del percorso didattico proposto in questo elaborato quello di educare alla relazione positiva con la diversità culturale, si sono scelte sequenze in cui tale relazione è chiaramente rappresentata, in modo da stimolare il confronto per analogia o distacco. Ho selezionato queste scene proprio per presentare agli studenti un'immagine di un'Italia a cui non sono abituati, una terra di immigrati odiati, amati, accolti, rifiutati. L'Italia è una grande Torpignattara che Phaim definisce così "qui cammini e a tutte le ore senti odore di lasagne, curry, kebab, tutto mischiato. È un'esperienza psichedelica". L'Italia è paese di italiani, rom, bengalesi, arabi che ogni giorno lottano con la loro identità, con il loro attaccamento alle radici, con il loro bisogno di sentirsi "a casa", qualunque essa sia. Al termine della visione, gli studenti sono stati invitati a riflettere su questi aspetti e ad individuare gli elementi di trasversalità, di discontinuità e di cambiamento. Con una serie di vicende umane e personali, il film descrive il conflitto che nasce sia fra le generazioni, sia fra persone di diverse etnie. Attraverso la presentazione di una società multietnica in cui l'integrazione diventa una sfida quotidiana, gli studenti vengono a contatto con un'italianità fatta di mille connotazioni diverse e hanno così la possibilità di rafforzare le proprie abilità di

osservazione, relativizzazione e sospensione del giudizio. Attraverso la riflessione sull'integrazione culturale, sull'amore, sull'identità, sulla convivenza tra le diverse etnie e sul rispetto, si ha come obiettivo ultimo il superamento degli stereotipi e la presa di coscienza del concetto di differenza come parte integrante della nostra società.

Questa presa di coscienza può senza dubbio venir facilitata dall'impatto emotivo a cui lo studente viene esposto durante la visione del film. Le emozioni non solo risvegliano la coscienza, ma favoriscono anche i processi mentali legati al ricordo (cfr. 3.2). Ne deriva dunque che un ulteriore criterio per la selezione è il tipo di emozioni visive, sonore o tematiche suscitate nello spettatore. Scegliere delle sequenze in base al coinvolgimento emotivo da esse provocato non è stato un compito facile. Le scene considerate più delicate rispetto all'impatto emotivo, quelle che possono portare a reazioni magari difficili da gestire, sono allo stesso tempo quelle più efficaci sul piano comunicativo, proprio perché più coinvolgenti ed interroganti. Con le sequenze più rassicuranti, descrittive, e di più facile comprensione ci si muove su un terreno più prevedibile e più facile da controllare, ma che forse non ha lo stesso potere di suscitare quei processi di identificazione necessari per facilitare lo scambio e l'interazione. Gli spezzoni scelti narrano la rabbia, l'euforia, la crisi di identità in modo ironico, delicato e facile da comprendere.

La selezione di una sequenza filmica deve avvenire anche in base alla sua durata. Celentin (2011, p. 46) fa notare che, affinché la visione sia funzionale al lavoro in classe, è fondamentale limitarne la durata a circa quindici-venti minuti. Se il filmato è in lingua straniera o presenta difficoltà cognitivo-contenutistiche superiori alle capacità degli studenti, la curva cala tra i cinque e i dieci minuti di proiezione. Le sequenze proposte nell'unità di lavoro durano tra i due e i tre minuti. La scelta di mostrare uno spezzone e non un film intero potrebbe muovere l'obiezione che, in nome dell'operare didattico, si causi una decontestualizzazione, una banalizzazione e una riduzione del valore estetico. Per ovviare al problema si è proposta la visione dell'intero film al termine dell'unità di lavoro.

Il film è stato scelto anche per le sue potenzialità di carattere linguistico date dalla presenza di un italiano standard, di accenti regionali e dialetti, di espressioni colloquiali, di modi di dire e di una forte espressività. La lingua però deve essere capita ed è pertanto necessario selezionare le scene in base al livello di difficoltà di comprensione. Caruso (2020, p. 299) propone una serie di aspetti da considerare nella valutazione della difficoltà di una sequenza:

- Qualità delle immagini e del suono: le immagini devono essere non solo esteticamente piacevoli, ma anche tecnicamente facili da guardare. Si dovranno pertanto selezionare inquadrature nitide ed eloquenti che facciano apprezzare maggiormente la scena rappresentata, permettendo una comprensione ed un'interpretazione più profonde. Lo stesso vale per il suono: più chiaro, puro, senza distorsioni, più facile la comprensione.
- Rapporto suono/immagine: nella fase di selezione si deve osservare attentamente il tipo di rapporto tra immagine e parola e preferire, soprattutto per i livelli più bassi, rapporti di tipo ridondante o complementare, dove le immagini descrivono esattamente quanto espresso dal codice verbale e viceversa.

→ →	<i>ridondanza</i> (A1-A2): il contenuto trasmesso dalle parole coincide con quello veicolato dalle immagini.
↻	<i>complementarietà</i> (B1-B2): il messaggio visivo e verbale si completano vicendevolmente
↔	<i>contrario</i> (C1-C2): le immagini contraddicono o si discostano totalmente o in parte dal messaggio verbale

- Numero di interlocutori e loro posizione: maggiore il numero, più difficoltosa risulta la comprensione dei dialoghi e delle dinamiche che intercorrono tra i personaggi. Il monologo è più semplice da seguire, ma spesso è di difficile comprensione perché manca di riferimenti visivi e pragmatici. Generalmente è il dialogo la modalità comunicativa più facile da seguire e comprendere. Le scene in cui il parlante è in primo piano e viene inquadrata anche la bocca, sono quelle in cui la comprensione è più immediata. La comprensione risulta, al contrario, più difficile nel caso ci siano voci fuori campo.
- Sovrapposizione dei turni di parola, velocità del parlato, tono/timbro di voce, pause: sono da preferire sequenze in cui i personaggi non parlano contemporaneamente sovrapponendosi l'uno all'altro, usano un ritmo relativamente lento e hanno un tono di voce medio-alto. Si dovrà inoltre tenere in considerazione la presenza di pause fra una battuta e la successiva in modo da permettere agli studenti di rielaborare quanto ascoltato e di trasformarlo in comprensione.

- Inflessioni e presenza di idiomi: per facilitare la comprensione è importante scegliere scene in cui i personaggi hanno pronunce neutre o standard o comunque non marcatamente regionali o popolari. Inoltre si deve fare attenzione alla presenza di espressioni idiomatiche che potrebbero essere difficili da semantizzare correttamente.
- Lessico presentato: la difficoltà di comprensione legata al lessico è direttamente proporzionale all'astrattezza del contenuto, alla presenza di termini tecnici, di minor frequenza o decontestualizzati rispetto alla scena.

Le sequenze selezionate soddisfano la maggior parte dei criteri sopracitati: le conversazioni avvengono tra due interlocutori ripresi per lo più in primo piano, non ci sono sovrapposizioni dei turni di parola o rumori di sottofondo, il tono di voce è medio-alto, sono presenti alcune pause e il rapporto suono/immagine è ridondante. La lingua utilizzata non è identificabile con un parlato recitato da copione, anzi spesso è di difficile comprensione per la presenza di espressioni e di accenti regionali e di giovanilismi. Nonostante queste difficoltà ho ritenuto importante far entrare in contatto gli studenti, o meglio renderli consapevoli, della velocità di eloquio reale e delle diverse varietà proprie del sistema linguistico italiano. Le eventuali difficoltà linguistiche non hanno comunque costituito un grande ostacolo per la comprensione, facilitata dalle immagini che hanno veicolato il significato in modo chiaro e ridondante. Inoltre, visto che l'obiettivo principale non era quello di apprendere i vari regionalismi, è stato sufficiente progettare delle attività che si concentrassero su altri aspetti, mettendo in secondo piano la difficile comprensione di alcune parole o espressioni. Le sequenze scelte propongono inoltre numerosi spunti extra-linguistici a livello cinesico, prossemico, oggettemico e vestemico.

L'autenticità o meno di una sequenza è un ulteriore criterio per la selezione. Il fatto che un film sia pensato per parlanti nativi, lo rende interessante e motivante per uno studente di LS che si sente così messo sullo stesso piano di un madrelingua. Il materiale autentico crea inoltre in classe situazioni comunicative ad alto grado di verosimiglianza. I testi autentici possono però creare difficoltà di comprensione e interpretazione. Questi materiali riproducono infatti una lingua molto vicina al parlato spontaneo. La velocità dell'eloquio, le false partenze e le scorrettezze grammaticali possono, come effettivamente si è verificato durante lo svolgimento dell'unità di lavoro, rendere in alcuni casi la comunicazione difficile per studenti abituati alla lingua calibrata e ponderata dall'insegnante o del libro di testo. Inoltre, la decodifica contemporanea di un messaggio fatto di immagini, parole e suoni può portare al sovraccarico, rallentando la comprensione. Un ultimo problema dei testi audiovisivi autentici

è legato alle componenti culturali che possono risultare implicite o, nel peggiore dei casi, traumatiche se la cultura dello spettatore e quella presentata dal film sono molto distanti tra loro. L'insegnante deve quindi scegliere sequenze adatte sotto questo punto di vista, calibrando attentamente il percorso linguistico e culturale.

Non c'è dubbio sul fatto che il filmato da proporre debba essere in lingua originale per evitare che emergano nella classe difficoltà di comprensione dovute alla diversa sincronia tra immagini e sonoro. Un film doppiato è da escludere inoltre per la mancanza di componenti socioculturali ed extralinguistiche e per la quasi assenza di varietà linguistiche.

4.3 Didattizzazione

Uno sfruttamento didattico ragionato di una sequenza filmica richiede l'elaborazione di un piano di attività che ne guidi la visione. Il primo passo da svolgere nella fase di didattizzazione è quello di scegliere il modello operativo più idoneo da seguire. In questa tesi si segue il modello dell'unità di lavoro elaborato da Diadori (2007) (cfr. 4.3.1). Dopo aver presentato le principali caratteristiche e i cardini didattici su cui ruota il modello, si descriveranno le diverse fasi di svolgimento della didattizzazione: introduzione, svolgimento e conclusione.

4.3.1 Scelta del modello operativo e della modalità di presentazione

Per elaborare un piano di attività che valorizzi al meglio il processo di apprendimento si è scelto di utilizzare il modello operativo dell'unità di lavoro proposto da Diadori, un blocco autonomo ed in sé concluso che include tutti i fattori basilari di un curriculum di lingua (Balboni 2000, p. 19):

- Aspetti della cultura italiana, indispensabili per la comprensione del contesto in cui avviene la comunicazione;
- Elementi pragmatici necessari per la realizzazione delle diverse intenzioni comunicative;
- Componenti della competenza linguistica ed extralinguistica;
- Abilità linguistiche necessarie per quel particolare gruppo di studenti.

La scelta è ricaduta sull'unità di lavoro sia per la sua flessibilità, sia per il fatto che poggia sulla teoria di bimodalità e direzionalità del cervello (cfr. 1.1) e su quella della Gestalt. Alla luce di

queste teorie, l'unità di lavoro suggerisce di suddividere la progettazione dell'intervento didattico in tre fasi che vedremo più da vicino nei paragrafi successivi:

- una fase introduttiva di motivazione e contestualizzazione, da svolgersi prima della visione delle sequenze, in cui gli studenti vengono guidati ad una percezione globale dell'evento comunicativo. Da un punto di vista neurologico è in questo passaggio che si coinvolge primariamente l'emisfero destro, il quale sintetizza globalmente i significati e intuisce complessivamente gli aspetti non verbali della comunicazione.
- una fase centrale di globalità, analisi, sintesi e riflessione durante la visione o l'ascolto di ogni spezzone. Sotto la guida dell'insegnante si stimola l'analisi dei singoli elementi lessicali, funzionali, morfosintattici e culturali, coinvolgendo l'emisfero sinistro che analizza sequenzialmente i dettagli ed agisce in modo logico. Concluso il percorso che dalla globalità, attraverso l'analisi, porta ad una sintesi personale dei materiali, si procede ad una riflessione per favorire l'organizzazione di quanto presentato, nel repertorio delle proprie conoscenze.
- una fase conclusiva caratterizzata da attività di ampliamento e rinforzo. Compito del docente è quello di svolgere una revisione dell'effettiva acquisizione di quanto proposto per valutare se procedere ad un'unità successiva o svolgere attività di rinforzo di quanto non totalmente assimilato.

Le diverse fasi sono schematizzate nella seguente tabella:

Fasi Unità lavoro Diadori	Fasi Unità didattica Freddi e Balboni	Attività	Alcune tecniche
Fase iniziale (<i>introduzione</i>):	La fase di introduzione proposta dalla Diadori corrisponde con la fase di MOTIVAZIONE dell'Unità didattica	Esplorazione contesto (tematiche, ruoli, luoghi), cotesto (tipologia o genere testuale, nel caso specifico una sceneggiatura cinematografica) e paratesto (locandina,	<ul style="list-style-type: none"> • Domanda-elicitazione • Brainstorming • Costellazione • Conversazione • Discussione • Matching (abbinamento parola-definizione, parola- immagine) • Esplorazione parole chiave

	elaborata da Freddi e Balboni	immagini, titoli, didascalie ecc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Monologo • Osservazione
Fase centrale	GLOBALITÀ ANALISI SINTESI RIFLESSIONE	Verifica della comprensione globale dei contenuti presentati nella sequenza analisi e, se necessario, induzione alla regola riutilizzo guidato e produttivo di quanto si è esaminato nella precedente fase di analisi riflessione	<ul style="list-style-type: none"> • Per la verifica della comprensione: griglia, scelta multipla, scelta binaria, vero-falso, riconoscimento • Per l'attività di analisi e di induzione della regola: cloze, completamento frasi/parole, manipolazione • Per il riutilizzo: conversazione, dialogo aperto, drammatizzazione, matching, parafrasi, perifrasi, riordino, riassunto, role-play • Per la riflessione: completamento parole/schema, esclusione, evidenziazione, griglia, inclusione, individuazione errore, matching
Fase finale (conclusione):	VERIFICA	Rinforzo, fissazione, approfondimento	<ul style="list-style-type: none"> • Varie e in base agli obiettivi

Progettazione unità di lavoro (Diadori, 2007)

Tramite l'impiego di questo modello operativo si intende favorire l'acquisizione di diverse abilità linguistiche: la comprensione e la produzione orale e la comprensione e la produzione scritta. Si cercherà dunque di sviluppare il canale comunicativo dell'oralità e della scrittura e le due dimensioni fondamentali della ricezione e della produzione, tenendo ovviamente presente che nella realtà comunicativa è impossibile isolare nettamente le diverse abilità. Le attività proposte intendono pertanto aiutare lo studente ad utilizzare le abilità, integrandole in un processo sia ricettivo che produttivo. Inoltre si propongono esercizi mirati alla riflessione

sul contenuto e sulla componente culturale, quali la messa in relazione con il proprio vissuto e l'analisi di stereotipi e comportamenti. Ogni unità di lavoro si suddividerà dunque in attività di:

- comprensione orale
- comprensione visiva
- comprensione scritta
- comprensione interculturale
- produzione orale
- produzione scritta

Dopo aver scelto il modello operativo e pianificato le attività, si deve riflettere sulla modalità di presentazione della sequenza. Innanzitutto è opportuno stabilire indicativamente quante volte far vedere lo spezzone. Se da un lato questo numero deve garantire la comprensione e mettere gli studenti in grado di svolgere i compiti proposti, dall'altro deve evitare che la fruizione diventi superflua o, nel peggiore dei casi, noiosa. Il docente, monitorando lo svolgimento delle attività proposte e osservando le reazioni degli studenti, deciderà se sarà necessario far vedere nuovamente la sequenza o meno.

In base agli obiettivi didattici da perseguire, la sequenza può essere presentata secondo diverse modalità:

- solo audio, per far creare ipotesi su personaggi, sui contesti, sulle situazioni comunicative;
- solo video, per far creare ipotesi sulle battute dei personaggi, sul luogo, sul tempo e sugli avvenimenti;
- modalità di proiezione definita a puzzle: si divide la classe in due gruppi, un gruppo solo audio, l'altro solo video, poi condivisione, confronto e integrazione di quanto fruito;
- audio e video, alternando le attività prima sugli aspetti di un canale, poi su quelli dell'altro.

Un ultimo aspetto di cui si deve tenere conto, è la presenza o meno dei sottotitoli nella sequenza ed eventualmente quale lingua scegliere. Il passaggio dall'oralità alla scrittura può penalizzare l'inferenza dei significati legati all'input visivo e sonoro, e al contesto.

Concentrarsi sui sottotitoli e non poter focalizzare l'attenzione sulle immagini, comporta inevitabilmente la perdita di parte delle informazioni veicolate dal canale visivo quali la

mimica facciale, i gesti, i dettagli dell'ambientazione ecc. Si può inoltre rischiare di non cogliere i diversi toni della voce, le interiezioni, le ripetizioni, le forme più colloquiali, il turpiloquio e le costruzioni sgrammaticate. Nonostante questi svantaggi, ai quali è peraltro possibile ovviare, proponendo agli studenti una visione della sequenza con i sottotitoli e una senza, si è scelto nella proposta didattica di utilizzare sottotitoli in italiano. Questo per facilitare sia la comprensione, sia il processo di verifica induttiva delle ipotesi sul sonoro. La decisione di usare i sottotitoli è inoltre dettata dal valore dell'esposizione alla lettura che, abbinata con la visione delle immagini, è un importante ausilio per la memorizzazione del lessico¹⁸.

4.3.2 Prima della visione - fase introduttiva: la motivazione

In questa fase le attività mirano a motivare all'apprendimento, a creare disposizione alla ricezione, a mobilitare le preconcoscenze e a creare un'atmosfera di sicurezza. Obiettivo ultimo di questa fase è quello di motivare gli studenti coinvolgendoli ad un livello tale da far dimenticare di stare imparando (*Forgetting Rule*).

Affinchè l'emisfero destro possa sintetizzare i singoli elementi in un'unità globale, è fondamentale contestualizzare le attività, inquadrando la sequenza e fornendone le coordinate temporali e spaziali. Da un punto di vista operativo si mettono a disposizione degli studenti le coordinate dello scenario comunicativo, presentando sia gli elementi lessicali sia quelli culturali, in modo da colmare lacune e creare un punto di partenza comune. Nella presente unità di lavoro si forniscono a tal scopo il titolo del film da cui è tratta la sequenza, l'anno di produzione, il nome del regista, la locandina, e alcune parole chiave fondamentali per la corretta comprensione ed interpretazione.

In questa fase sarà importante attivare operazioni cognitive quali l'anticipazione e il confronto tra le aspettative e il testo con cui si viene a contatto. Si inviteranno pertanto gli studenti a formulare ipotesi a partire per esempio dal titolo, dalla musica, da informazioni parziali sugli attori o sul tema. In questo modo si attiva la *Expectancy Grammar* (cfr. 1.1), cioè la capacità di ipotizzare quello che verrà detto o scritto in un dato contesto. Si tratta di un meccanismo naturale che governa l'acquisizione linguistica, la cui attivazione esplicita da parte dell'insegnante con attività mirate, può accelerare l'apprendimento della LS e generare

¹⁸ Studi (Kikuchi citato in Diadori 2011, p. 90) mostrano che studenti sottoposti alla visione di un film in inglese con i sottotitoli in lingua originale hanno raggiunto un livello più alto di motivazione e una maggiore progressione nello sviluppo della comprensione non solo orale, ma anche scritta, della lettura rapida e dell'arricchimento del vocabolario, rispetto a studenti sottoposti alla visione senza sottotitoli.

comportamenti positivi nei confronti dell'apprendimento linguistico futuro. Oltre ad attivare meccanismi di scoperta e far emergere conoscenze preesistenti, grazie alla grammatica dell'aspettativa si può richiamare l'attenzione, tenere alta la concentrazione, stimolare l'interesse e abbattere il filtro affettivo. La grammatica dell'aspettativa si mette in moto, come fa notare Celentin (2011, p. 38), a partire da due ambiti complessi di conoscenze di cui chiunque, in misura maggiore o minore, è in possesso:

- la competenza comunicativa e la consapevolezza situazionale legate all'argomento e agli scopi degli interlocutori;
- l'enciclopedia, cioè la conoscenza del mondo, dei comportamenti, delle situazioni e delle espressioni caratteristiche ad esse legate.

Per attivare questi meccanismi si può mostrare un'immagine senza il sonoro, chiedendo preliminarmente di fare delle previsioni sull'ambientazione, i personaggi, le loro caratteristiche psicologiche e i loro legami, il tempo, le possibili battute, la lingua usata e l'argomento delle conversazioni. Viceversa si può far ascoltare il suono senza le immagini, chiedendo di formulare ipotesi sul luogo e il tempo in cui si svolge l'azione, sulle caratteristiche esteriori ed interiori, sul contesto comunicativo.

In questa fase introduttiva sarà inoltre importante predisporre una serie di attività di espansione del lessico per garantire una certa omogeneità della competenza lessicale degli studenti rispetto agli argomenti chiave della sequenza. A tal proposito all'inizio dell'unità di lavoro, si propongono alcune parole chiave legate alla sequenza mostrata e accompagnate dalle rispettive immagini. Illustrare alcuni termini cruciali può favorire la comprensione del contesto comunicativo della sequenza e può aiutare a prevedere cosa accadrà, in quale contesto, quali parole e quale registro verranno usati.

Partendo dal presupposto che non esistono tecniche migliori o tecniche peggiori, ma che queste devono essere valutate in base al loro livello di efficacia nei riguardi degli obiettivi dell'operazione didattica, in questa prima fase dell'unità si è scelto di lavorare in particolare con attività di *brainstorming* per stimolare in maniera diretta e istintiva le opinioni, le impressioni e le reazioni degli studenti a partire da un elemento fornito dall'insegnante. Affinchè questa tecnica abbia effetto dovrà svolgersi in tempi rapidi e immediati per evitare un'eccessiva rielaborazione logica e razionalizzazione dei pensieri. La stessa tecnica può anche essere utilizzata in fase conclusiva per analizzare, confrontare e discutere gli aspetti che hanno maggiormente colpito gli studenti durante la visione. La domanda-elicitazione è un'altra tecnica di cui ci si avvale nell'unità di lavoro. Tramite una serie di domande mirate a

sviluppare l'interazione orale si intendono elicitarle le conoscenze in possesso e indurre l'osservazione di determinati aspetti della lingua su cui lavorare in fase di analisi.

4.3.3 Durante la visione – fase centrale: globalità, analisi, sintesi

Il lavoro di questa fase si snoda secondo un percorso ben preciso: dalla globalità, all'analisi alla sintesi. Indipendentemente dal contesto di studi e dalla tipologia di apprendenti, è questa la sequenza che ricalca il processo naturale di apprendimento linguistico e che rispetta il principio della direzionalità (cfr. 1.1). La sequenza viene presentata per la prima volta nella sua interezza in modo che gli studenti svolgano un lavoro di comprensione del senso globale e ne recepiscano i punti salienti. Questo diviene il punto di partenza per attività di analisi di elementi specifici del sonoro (aspetti grammaticali, testuali, socioculturali) o del video (aspetti para- ed extralinguistici, socioculturali, ecc.). Seguono infine attività di sintesi e riutilizzo di aspetti specifici della lingua e di particolari contenuti culturali e pragmatici.

Una volta stimolata la comprensione globale, utilizzando attività per lavorare sui diversi codici e linguaggi compresenti come griglie, scelte multiple o binarie, vero-falso e riconoscimenti, si passa ad un lavoro sulla percezione analitica del testo, rivolgendo l'attenzione all'aspetto più prettamente formale. I codici verbali legati agli aspetti grammaticali, testuali, socioculturali, così come i diversi codici non verbali sono gli elementi di analisi su cui focalizzare l'attenzione degli studenti. Oltre a questi, anche gli elementi paralinguistici ed extralinguistici della sequenza devono essere spunto di analisi e riflessione. Obiettivo ultimo sarà quello di sviluppare il giudizio critico tramite l'analisi della concatenazione di immagini e suoni, del ruolo e della funzione dei personaggi, del tipo di lingua usato e del contesto in cui il messaggio viene veicolato.

Nel presente elaborato si segue la suddivisione di questa fase centrale, suggerita da Caruso (2020, p. 290), in due momenti distinti: *Comprensione orale e Comprensione visiva*.

Obiettivo delle attività di comprensione orale è quello di far riconoscere i principali nodi informativi ed iniziare ad attirare l'attenzione degli studenti anche su aspetti più specifici. Per individuare con precisione i diversi personaggi e le relazioni che li legano, gli studenti sono invitati a completare delle frasi con parole mancanti e a rispondere a delle domande a scelta multipla. Dopo aver svolto questo lavoro di comprensione globale si propone un'ulteriore visione della sequenza, per poi procedere ad attività di comprensione che presuppongono un livello di analisi calibrato in base alle abilità degli studenti. Una delle attività svolte nell'unità

di lavoro, proponendo solo l'audio senza le immagini, è il completamento di alcune battute da cui sono state eliminate delle parole. Per sviluppare la competenza paralinguistica e fissare strutture e meccanismi appena scoperti, si ricorre ad attività quali il collegamento della parte iniziale di alcune battute con quella finale, l'individuazione, sempre a partire da alcune battute, di emozioni e di aspetti del carattere oppure il riconoscimento, attraverso quesiti a risposta chiusa con scelta multipla, delle diverse intenzioni comunicative a seconda della velocità dell'eloquio, dell'intensità della voce e dell'intonazione. La competenza sociolinguistica è un altro aspetto importante su cui si lavora in questa fase: tramite quesiti di tipo vero/falso, esercizi in cui individuare l'elemento disomogeneo in gruppi omogenei di campioni linguistici, si invitano gli studenti a riflettere sulla presenza di varianti regionali rispetto alla lingua standard.

Terminata questa sezione, si procede ad un lavoro mirato a sviluppare la comprensione visiva. Attraverso attività di *matching* parola-immagine e di vero/falso, gli studenti focalizzano la loro attenzione sui luoghi, gli oggetti, i colori, i vestiti, i gesti, le espressioni facciali, i movimenti del corpo e la distanza tra gli interlocutori. Analizzare la dimensione cinesica è particolarmente interessante per introdurre un momento di confronto interculturale e di sviluppo della consapevolezza sociopragmatica, connessa ad aspetti culturalmente connotati. A tal fine si propongono attività in cui si devono collegare immagini prese dalla sequenza in cui vengono mostrati gesti o espressioni facciali dei personaggi con una descrizione dell'intento comunicativo.

A livello lessicale, durante questa fase, si chiede agli studenti di inferire il significato delle parole non conosciute. Con attività di matching fra diverse espressioni e i loro sinonimi, giochi in cui si deve far indovinare un termine, dandone una definizione il più accurata possibile, puzzle di parole, attività legate ad espressioni metaforiche e modi di dire, si intende sviluppare la competenza lessicale degli studenti.

4.3.4 Dopo la visione - fase conclusiva: reimpiego

Obiettivo di questa fase conclusiva è quello di accertarsi, tramite una serie di attività di rinforzo e approfondimento, dell'acquisizione dei contenuti linguistici, pragmatico-funzionali e culturali proposti dalla sequenza. Tramite l'uso di diverse tecniche si intendono riutilizzare, approfondire e consolidare i meccanismi che regolano il funzionamento della lingua, oltre che gli usi e le strategie che lo studente ha appreso e messo in atto nello scambio comunicativo.

Gli elementi chiave dell'attività didattica vengono così fissati, rielaborati a livello cognitivo e trasferiti definitivamente nella memoria a lungo termine.

Gli studenti si cimentano, fra le varie attività, nella drammatizzazione o nella riscrittura di alcune battute. Il compito dell'insegnante diventa quello di guidare all'analisi, all'azione tramite la parola, al confronto e alla riflessione sulla lingua e su tutti gli altri elementi che entrano in gioco nella comunicazione. Si motivano così gli studenti a vedere la lingua non solo come un insieme di regole, ma come una risorsa da mettere in pratica fuori dall'aula.

Nella fase di *Comprensione scritta*, si sono proposte diverse tecniche fra cui quella del riordino di battute di una parte del dialogo e del *matching* di termini presi da alcune battute con le corrispettive definizioni. L'unità si chiude infine con un'attività rivolta a favorire la competenza metalinguistica, tramite una riflessione sul discostamento dalla norma: gli studenti analizzano alcuni elementi linguistici che contengono dialettalismi, modi di dire o espressioni figurate e devono trovare il corrispettivo significato.

Oltre alla suddivisione suggerita da Caruso in *Comprensione orale, visiva e scritta*, ho scelto di aggiungere una parte interamente dedicata alla *Comprensione interculturale*. Ritengo importante riservare una sezione a sé per la competenza interculturale, vista la sua centralità nel curriculum nazionale di lingue straniere (cfr. 2.3.3) e la sua importanza per lo sviluppo di una competenza comunicativa completa.

Come fa notare Guidi (2010, p. 112), il fatto che di solito si guardi un film per svago e per piacere, comporta nello studente un'aspettativa di ludicità che non deve in alcun modo essere vanificata o peggio cancellata da un intervento didattico. Per questo si è ritenuto importante inserire, all'interno di tutte e tre le fasi sopracitate, alcune attività ludiche fra cui puzzle e giochi di parole.

4.4 In sintesi

La buona organizzazione di un percorso didattico è il primo requisito essenziale per sviluppare quelle abilità e competenze necessarie a creare negli studenti una spiccata consapevolezza linguistica e culturale. Dopo aver definito *a chi si insegna* e *a quali scopi*, si deve definire *cosa insegnare* e *come*, stabilendo un modello operativo che integri i contenuti con gli obiettivi stabiliti e le metodologie più idonee a raggiungerli. Pianificare un iter educativo vuol dire creare contesti rilevanti e significativi. Tali contesti prevedono un

approccio che nasce dall'idea che una lingua sia parte integrante del processo di apprendimento e non solo il prodotto finale.

La conoscenza da parte dell'insegnante dei criteri attraverso cui analizzare, valutare e selezionare spezzoni audiovisivi è un presupposto indispensabile per coinvolgere gli studenti linguisticamente, culturalmente ed emotivamente, e per garantire il successo del processo di insegnamento/apprendimento.

Una volta scelto il modello operativo su cui costruire il percorso didattico, si strutturano le diverse fasi di svolgimento. Ancor prima di mostrare la sequenza sarà fondamentale introdurre gli studenti al lavoro da svolgere, motivandoli e coinvolgendoli. In un primo momento si mettono in moto i processi di accostamento graduale all'evento comunicativo da presentare, fornendo informazioni relative alla situazione, ai personaggi e alle loro relazioni, all'ambiente, al tipo di lingua e all'illustrazione di alcune parole chiave. Per attivare le pre-conoscenze e le operazioni cognitive legate alla capacità di ricezione della sequenza si invitano gli studenti a confrontare le loro aspettative con i dati ricavabili dal contesto, dal cotesto e dal paratesto. Nella fase centrale dell'unità si svolgono compiti sulla lingua, sulle immagini e sui suoni, sul rapporto audio/video, su informazioni fattuali e su elementi culturali. Infine si conclude l'unità con una fase in cui si reimpiegano, fissano e rinforzano le strutture, le regole e i meccanismi acquisiti.

CAPITOLO 5: DIDATTIZZAZIONE DEL FILM *BANGLA. L'AMORE AI TEMPI DELLE SECONDE GENERAZIONI* (2019), DI PHAIM BHUIYAN

5.1 Scena 1 (10'50"): “nel negozio di Fayruji”

5.1.1 Prima della visione - fase introduttiva: la motivazione

Phaim è con l'amico bengalese Fayruji, il quale, dopo non essere stato ammesso alla facoltà di medicina, è costretto a lavorare dalla madre nel negozio di abbigliamento di famiglia. Nella scena i due ragazzi parlano proprio di questo obbligo imposto e del fatto che a Fayruji non piacciono le ragazze italiane perché “puzzano di maiale”.

(<https://www.comingsoon.it/film/bangla/56267/video/?vid=31834>)

Parole chiave scena 1:



puzzare



funghi



pancetta

Questa è la locandina del film:



Usa tre aggettivi per descrivere il ragazzo:

1 _____

2 _____

3 _____

Usa tre aggettivi per descrivere la ragazza:

1 _____

2 _____

3 _____

Ascolta questa canzone. Secondo te da dove viene la famiglia di Phaim?

<https://www.comingsoon.it/film/bangla/56267/video/?vid=31836>

Ascolta la presentazione che Phaim fa di sé (minuto 2) e rispondi alle seguenti domande:

1. Quanti anni ha Phaim?

- a. 20 anni
- b. 22 anni
- c. 24 anni

2. Da dove viene?

- a. Dal Bangladesh
- b. Dall'Iran
- c. Dall'Inghilterra

3. Dove vive?

- a. A Roma
- b. A Napoli
- c. A Palermo

4. Che aspetto ha:



a.



b.



c.

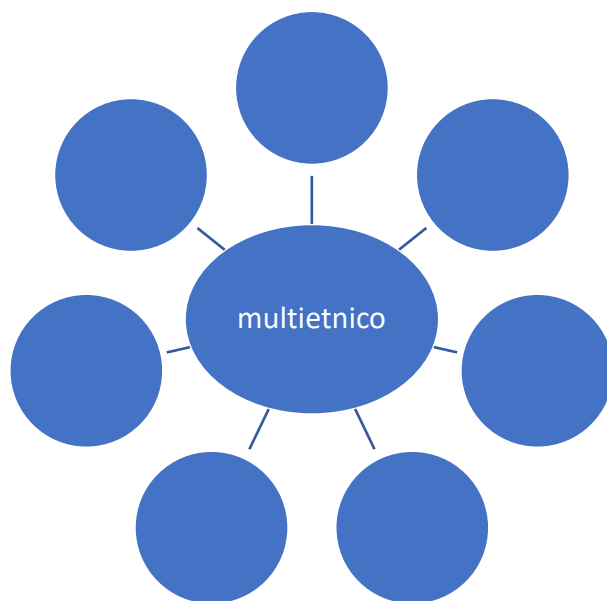
5. Come è la sua personalità:

- a. È spigliato ed estroverso
- b. È timido e gentile
- c. È nervoso e stressato

6. Nel tempo libero:

- a. Suona in una band
- b. Fa i graffiti
- c. Canta musica lirica

Phaim describe la zona di Torpignattara come *multi-etnica*. Fai un brainstorming e scrivi tutte le parole che associ al termine “multi-etnico”



5.1.2 Durante la visione – fase centrale: globalità, analisi, sintesi

5.1.2.1 Comprensione orale

Guarda la sequenza una prima volta e rispondi alle seguenti domande scegliendo l'opzione corretta

1. Fayruji deve lavorare nel negozio della madre perché :
 - a. Non ha passato l'esame di ammissione all'università
 - b. È molto interessato di abbigliamento
 - c. Ha bisogno di guadagnare soldi
 - d. Lo hanno appena licenziato da un altro lavoro
2. Fayruj non ha superato il test per entrare alla facoltà di:
 - a. Giurisprudenza
 - b. Medicina
 - c. Matematica
 - d. Ingegneria
3. Phaim ha visto una ragazza bellissima:
 - a. In discoteca
 - b. A un concerto
 - c. In un bar
 - d. Sull'autobus
4. A Phaim non piacciono
 - a. I funghi
 - b. I formaggi
 - c. I broccoli
 - d. I salumi

Guarda la sequenza ancora una volta e indica chi dice le seguenti battute fra Phaim (P) e Fayruj (F)

	P	F
Beh a te piaccion tutte		
No, so' io che non le calcolo proprio		

Di brutto		
Eh de maiale		
No de guanciaie casomai visto che siamo a Roma		

Collega le battute della sequenza collegando le frasi di sinistra con quelle di destra

1. Oh, lascia, stà a fa		a. sfruttamento del lavoro?
2. Capito zì, ma tu madre lo sa che questo è		b. fidate!
3. Ho capito, ma te devi fa'		c. mi madre
4. Sì, ma te ce mori qua dentro,		d. puzzano?
5. Che c'entra		e. rispettà
6. Le italiane		f. 'n casino!!!

1.....; 2.....; 3.....; 4.....; 5.....; 6.....

5.1.2.2 Comprensione visiva

Indica se le affermazioni sono vere (V) o false (F)

	V	F
Phaim e Fayruj sono in un negozio di scarpe		
Phaim aiuta Fayruj a piegare i vestiti		
Solo Phaim ha un po' di baffi		
Fayruj indossa un maglietta verde		
Phaim ha uno zaino sulle spalle		
Sulla vetrina ci sono delle scritte in italiano		
Phaim indossa una felpa con il cappuccio		

Associa le espressioni nelle foto con il sentimento che esprimono

1. Disgusto
2. Divertimento
3. Preoccupazione



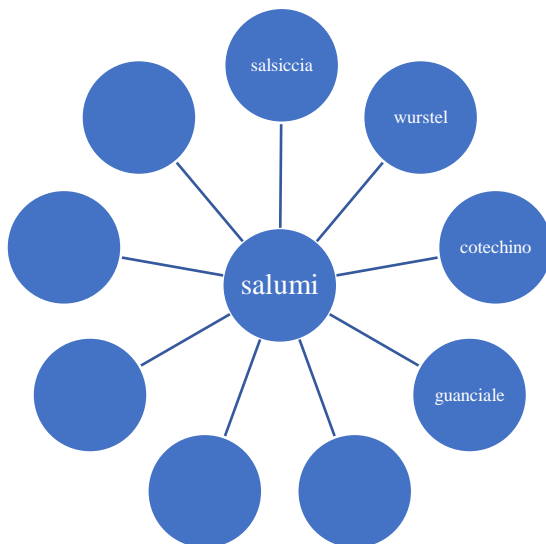
a.

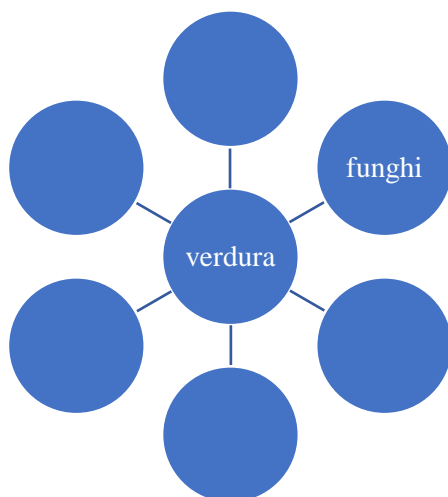
b.

c.

1.....; 2.....; 3.....

Nella scena si nominano alcune cose da mangiare. Completa i diagrammi:





5.1.3 Dopo la visione - fase conclusiva: reimpiego

5.1.3.1 Comprensione scritta

Abbina le parole o espressioni della sequenza in *corsivo* con il significato corrispondente.

1. Oh, lascia, stà a fa 'n <i>casino!!!</i>	a. ragazza
2. So' tre volte che m'hanno <i>segato</i> ai test de medicina	b. sacrificato (qui: rinchiuso)
3. E adesso m'hanno <i>immolato</i> vivo qua dentro	c. confusione
4. Comunque ieri ho visto 'na <i>tipa</i> sul centocinque che te dico mammamia...	d. bocciato
5. Nun te se <i>filano</i> ecco perché	e. considero
6. No, so' io che non le <i>calcolo</i> proprio	f. non sono interessate a te

1.....; 2.....; 3.....; 4.....; 5.....; 6.....

Nella sequenza Phaim e Fayruj dicono alcune parole in dialetto romano. Prova a riscriverle in italiano standard.

1. Oh, lascia, *stà a fa 'n casino*

2. Ho capito, ma *te devi fa' rispettà*

3. Sì, ma *te ce mori* qua dentro, *fidate!*

4. Te lo dico io perché *nun* te piacciono, *nun te* se filano ecco perché

5.1.3.2 Comprensione interculturale

Cosa ne pensi di quello che Fayruj dice a Phaim. Sei d'accordo? Perché ?

Phaim: ho capito, ma te devi fa' rispettà

Fayruj: È più importante sopravvivere che fassè rispettà eh!

Phaim: sì, ma te ce mori qua dentro, fidate!

Cosa intende Phaim quando dice:

Fayruj: che c'entra mi madre?

Phaim: tu madre c'entra sempre

5.1.3.3 Produzione orale

Drammatizzazione

Ruolo A: devi raccontare ai tuoi genitori che non hai passato il test per accedere alla facoltà di medicina. Il sogno dei tuoi genitori è che tu diventi un medico, ma tu in realtà vuoi lavorare come musicista. I tuoi genitori ti hanno detto che l'alternativa a studiare all'università è lavorare nel negozio di famiglia.

Ruolo B: tuo figlio non ha passato il test per entrare alla facoltà di medicina. Il tuo sogno è che lui diventi un medico. Lui vorrebbe lavorare come musicista, ma tu sai che è una carriera incerta e non prestigiosa. Pensi che potrebbe continuare a studiare per il test per accedere l'anno prossimo e, nel frattempo, lavorare nel negozio di famiglia per guadagnare un po' di soldi.

5.1.3.4 Produzione scritta

Fayruj non ha passato il test per entrare all'università ed è stato costretto dalla madre a lavorare nel negozio di famiglia. Lui non è contento della situazione. Pensa di essere Phaim e dai dei consigli a Fayruj. Puoi iniziare le frasi con:

- Dovresti...
- Perché non...?

5.2 Scena 2 (54'05") “nascondiamoci!”

5.2.1 Prima della visione – fase introduttiva: la motivazione

Phaim e Asia si stanno per baciare quando il ragazzo vede da lontano un’amica della madre e si nasconde per non farsi vedere. Segue una discussione accesa tra i due ragazzi. Asia non capisce il comportamento di Phaim e lo accusa di non volersi prendere le proprie responsabilità.

Parole chiave scena 2:



Megafono



Gazzettino



Matrimonio

Su questo sito <https://www.romeing.it/street-art-in-rome/> trovi molti esempi di street art a Roma. Scegli un'opera d'arte che ti piace e presentala ai compagni. Nella tua presentazione devi includere i seguenti punti:

- Il nome dell'opera, dell'artista e quando è stata creata
- Una descrizione dell'opera
- Perché hai scelto proprio quest'opera

Ecco alcuni esempi presi dal sito:



5.2.2 Durante la visione – fase centrale: globalità, analisi, sintesi

5.2.2.1 Comprensione orale

Rispondi alle seguenti domande, scegliendo l'opzione corretta.

1. Asia ama la street-art perché :
 - a. Cambia con il passare del tempo

- b. Tutti la possono vedere
- c. È un genere di arte che piace sia ai bambini che ai vecchi

2. Phaim, si vuole nascondere perché :

- a. Incontra una sua ex-fidanzata molto gelosa
- b. Vede un'amica della madre che potrebbe raccontare della relazione tra i due ragazzi
- c. Vede la madre insieme a un altro uomo

3. Phaim definisce i suoi genitori come:

- a. Razzisti
- b. Fascisti
- c. Tradizionalisti

4. Secondo la famiglia di Phaim lui dovrebbe:

- a. Prima trovare un lavoro, poi sposarsi e non avere figli
- b. Prima sposarsi, poi trovare un lavoro
- c. Prima trovare un lavoro, poi sposarsi e avere due o tre figli

5. Asia non vuole stare con uno che:

- a. Non si prende le sue responsabilità
- b. Lavora tutto il giorno
- c. Non vuole avere figli

Guarda la sequenza un'altra volta e completa le battute con le parole mancanti.

Asia: ma che fai? Chi è?

Phaim: è la madre di un _____ mio

Asia: e ti nascondi?

Phaim: e sì, quella conosce mi madre

Asia: e quindi?

Phaim: e quindi al posto de 'a _____ c'ha un megafono, quella è il Gazzettino di Torpigna

Asia: ma che hai paura che ci vede e magari glielo va a dire?

Phaim: no, magari. Sicuro glielo andava a dire se ci vedeva

Asia: scusa, ma tu non hai mai pensato di parlare di me ai tuoi?

Phaim: è un po' più _____

Asia: no, non è complicato, semplicemente non glielo volevi dire

Phaim: è che in verità sono un po' più tradizionalisti. Per loro devo _____ una brava ragazza del Bangladesh, avere due o tre figli, un lavoro serio. Anzi come dicono loro "prima lavoro, poi matrimonio"

Asia: e tu la pensi come loro?

Phaim: eh no, ma che ci posso fare?

Asia: niente, non fare niente

Phaim: dai, _____ oh!

Asia: io non voglio stare con uno che fa tutto quello che gli dicono gli altri e non si prende le sue responsabilità

Phaim: ho capito, ma c'ho _____ anni, ma ti pare che devo prendere delle responsabilità? Dai mi sembri mi' madre

Asia: e magari c'ha ragione tua madre

Che cosa indica il tono di voce dei personaggi? Collega le battute riportate di seguito all'intenzione comunicativa corrispondente.

1. Asia: strano bello o strano brutto?
2. Phaim: come me e te, magari. Insieme dico. Che ne sai, può succedere
3. Phaim: aspetta, aspetta, aspetta!
4. Asia: e quindi?
5. Asia: scusa, ma tu non hai mai pensato di parlare di me ai tuoi?
6. Phaim: eh no, ma che ci posso fare?
7. Asia: vaffanculo Phaim!

..... rabbia

..... serenità

..... paura/preoccupazione

..... speranza

..... irritazione

..... dubbio

..... rassegnazione

5.2.2.2 Comprensione visiva

Guarda la sequenza e rispondi alle seguenti domande:

1. Dove si trovano Phaim e Asia?

- a. In un parcheggio
- b. In un parco
- c. In un bar

2. In che momento della giornata si svolge questa scena?

- a. Di pomeriggio
- b. Di mattina
- c. Di sera/notte

3. Cosa è dipinto nel murales?

- a. Una donna e un uomo
- b. Un sole e una luna
- c. Un cane e un gatto

4. Dove si nasconde Phaim?

- a. Dietro a un cespuglio
- b. In un negozio
- c. Dietro a una macchina

5. Cosa fa Asia alla fine della scena?

- a. Da' un bacio a Phaim
- b. Abbraccia Phaim
- c. Da' uno schiaffo a Phaim

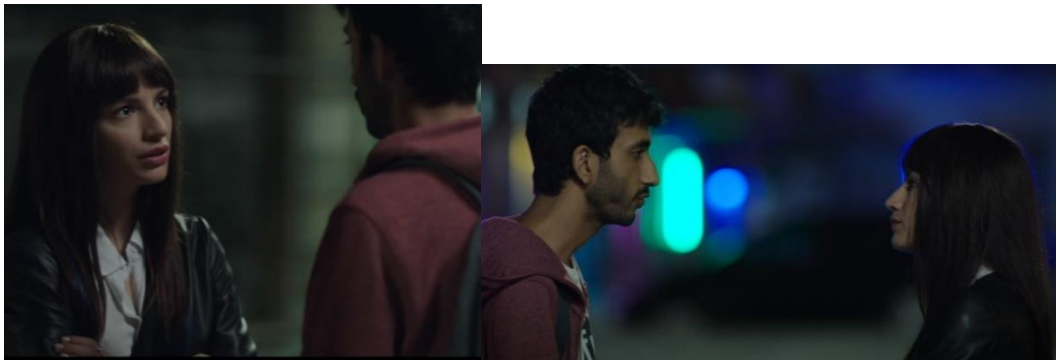
Associa la posizione e la distanza fra Phaim e Asia con il sentimento che esprimono.



a.

b.

c.



d.

e.



f.

.....complicità

.....passione

..... rabbia

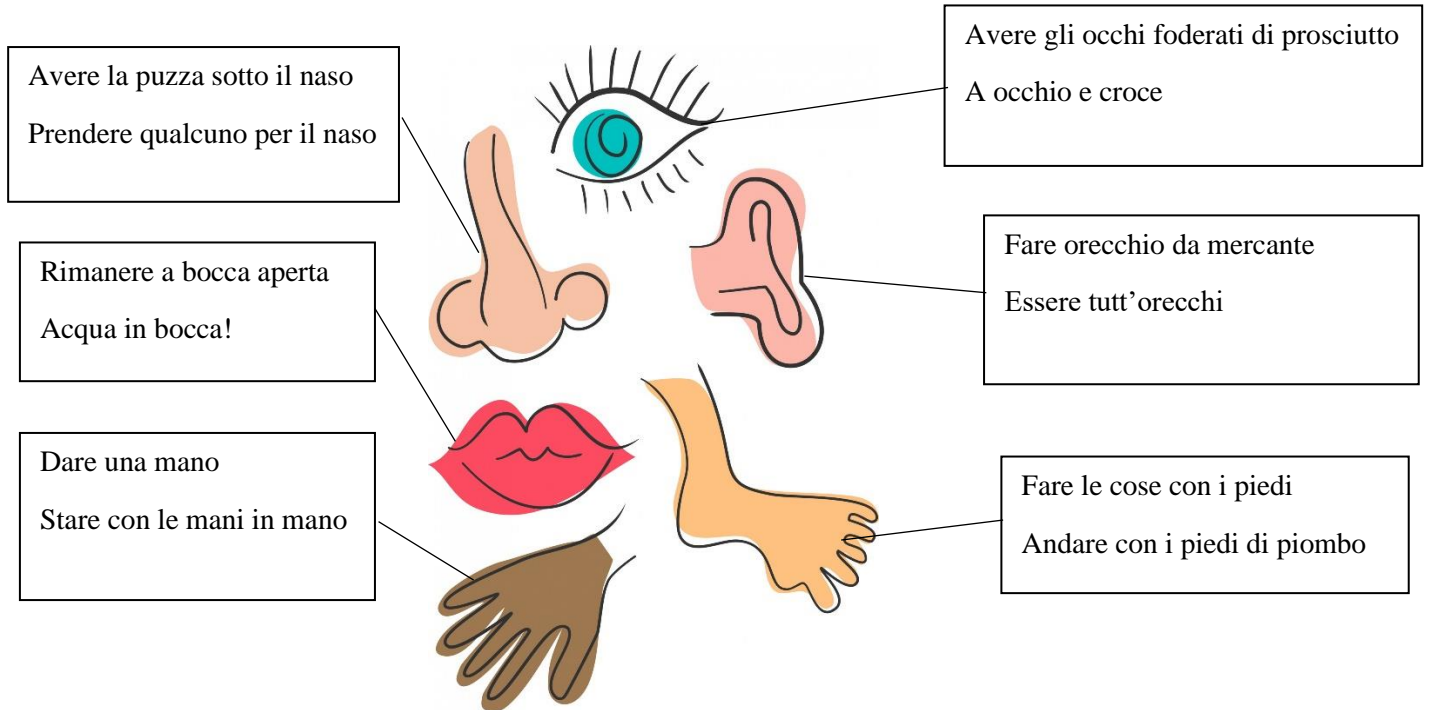
..... irritazione

..... tenerezza

5.2.3 Dopo la visione - fase conclusiva: reimpiego

5.2.3.1 Comprensione scritta

Nella sequenza si nominano due parti del corpo “faccia” e “bocca”. Leggi le espressioni idiomatiche di seguito legate al corpo. Esistono espressioni simili in norvegese?



Abbina le espressioni al loro significato.

1. dare una mano	a. fingere di non sentire o capire qualcosa per proprio comodo
2. stare con le mani in mano	b. mantenere un segreto
3. avere l'acqua in bocca	c. essere molto attento, pronto ad ascoltare con la massima attenzione
4. rimanere a bocca aperta	d. aiutare
5. prendere qualcuno per il naso	e. procedere con prudenza, senza rischiare niente
6. avere la puzza sotto il naso	f. non fare niente

7. essere tutt'orecchi		g. rimanere stupiti o in ammirazione di qualcosa o qualcuno
8. fare orecchio da mercante		h. prendere in giro, burlarsi di qualcuno
9. andare con i piedi di piombo		i. fare gli snob
10. fare le cose con i piedi		j. fare le cose senza attenzione, fatte male
11. avere gli occhi foderati di prosciutto		k. circa
12. a occhio e croce		l. non vedere qualcosa di ovvio

1.....; 2.....; 3.....; 4.....; 5.....; 6.....; 7.....; 8.....; 9.....; 10.....; 11.....; 12.....

Inserisci le espressioni nelle frasi:

a occhio e croce – tutt'orecchi – la puzza sotto il naso – dare una mano – rimanere a bocca aperta – acqua in bocca

1. _____, questo è un segreto
2. Ho pescato un pesce grandissimo, _____ 5 chili
3. Raccontami cosa è successo alla festa, sono _____
4. Questa storia è incredibile, proprio da _____
5. Mi potresti _____ con il trasloco? Da solo non ce la faccio
6. Non lo sopporto, è arrogante, presuntuoso e ha _____

Associa le seguenti espressioni con i sinonimi giusti

1.Strano		a.ti sembra
2.Faccia		b.inusuale
3.Invecchia		c.semplice
4.Gazzettino		d.i tuoi genitori
5.Complicato		e.viso
6.Ti pare		f.stupidaggine
7.Facile		g.per fortuna
8.I tuoi		h.difficile

9.Cazzata		i.fidanzato
10.Menomale		j.diventa vecchio
11.Ragazzo		k.giornale

1.....; 2.....; 3.....; 4.....; 5.....; 6.....; 7.....; 8.....; 9.....; 10.....; 11.....

Inserisci le parole nelle battute

quindi – in verità – magari - anzi – dai

Phaim: come me e te, _____ . Insieme dico. Che ne sai, può succedere

Phaim: e _____ al posto de ‘a bbocca c’ha un megafono

Phaim: è che _____ sono un po’ più tradizionalisti. Per loro devo sposare una brava ragazza del Bangladesh, avere due o tre figli, un lavoro serio.

_____ come dicono loro “prima lavoro, poi matrimonio”

Phaim: _____, aspetta oh!

Ora prova tu a formulare delle frasi con le stesse parole:

Quindi: _____

In verità: _____

Magari: _____

Anzi: _____

Dai: _____

Scrivi le parole o espressioni usate dai personaggi nella sequenza.

1. Che cosa dice Phaim, appena vede l’amica della madre?

2. Perché Phaim con vuole parlare di Asia ai suoi genitori?

3. Perché Asia non vuole stare con uno come Phaim?

4. Perché Phaim pensa che Asia voglia stare con lui?

Trova nella griglia le seguenti parole:

puzzare – funghi – pancetta – megafono – matrimonio – passare – abbigliamento - maiale

rispettare – sopravvivere – graffiti – responsabilità - parcheggio

V H I K T C S P U Z Z A R E N E
A J B V I H G N U F S P M W G R
D R L P E H O X P K K D M L P A
N E W G B R M E G A F O N O A T
X S F M D E E E D Q K E E B F T
F P D O I E P V E G R K B Y V E
G O J R L Y J X I A F I C K V P
E N P A R Q H K S V G C X H L S
Q S I E S J F S G L V O E V K I
G A M G F R A V I T D A U F W R
M B N A H P B A O L W A R F B I
C I O I N O M I R T A M N P E C
P L I T C E A T T E C N A P O J
B I G Y N O R J L Y K P X C B S
N T I T I F F A R G C D K I P T
Q À O D O I G G E H C R A P Q J

5.2.3.2 Comprensione interculturale

Leggi queste battute, perché secondo te Phaim risponde: “ma che ci posso fare?”:

Phaim: è che in verità sono un po’ più tradizionalisti. Per loro devo sposare una brava ragazza del Bangladesh, avere due o tre figli, un lavoro serio. Anzi come dicono loro “prima lavoro, poi matrimonio”

Asia: e tu la pensi come loro?

Phaim: eh no, ma che ci posso fare?

5.2.3.3 Produzione orale

Giochiamo! Devi far indovinare alla tua squadra la parola scritta in maiuscolo, senza usare la parole della lista:

FUNGHI	MATRIMONIO	PARCHEGGIO	ABBIGLIAMENTO	NEGOZIO
Mangiare Marrone Bosco Raccogliere Porcini Risotto	Sposarsi Festa Fidanzamento Chiesa Comune Anelli	Macchine Automobili Garage Multe Fermarsi Guidare	Vestiti Maglione Maglia Camicia Gonna Pantaloni	Vendere Comprare Supermercato Cibo Vestiti Centro commerciale

Drammatizzazione

Ruolo A: sei un ragazzo di origine musulmana. Ti sei innamorato di una ragazza italiana e la vorresti presentare ai tuoi genitori che sono molto religiosi. Tua madre vuole che tu trovi una fidanzata musulmana, mentre tuo padre è più flessibile e meno tradizionalista.

Ruolo B: sei la madre musulmana di un ragazzo che ti vuole presentare la sua nuova fidanzata italiana. Sei molto religiosa e tradizionalista e non permetti che tuo figlio abbia una ragazza non musulmana.

Ruolo C: sei il padre musulmano di un ragazzo che ti vuole presentare la sua nuova fidanzata italiana. Nonostante tu sia religioso, capisci che tuo figlio è molto innamorato e che questo è un passo importante per integrarsi nella società italiana.

5.2.3.4 Produzione scritta

Cosa ne pensi di quello che dice Phaim? Scrivi un testo:

eh sì tu la fai facile, poi questa cosa che siamo tutti diversi, ma in verità siamo tutti uguali secondo me è una cazzata. Non siamo uguali, non siamo uguali manco pe niente.

CAPITOLO 6: VALUTAZIONE E CONCLUSIONI

Dopo aver esposto i diversi aspetti teorici dell'acquisizione linguistica, riflettuto sull'impiego del film nella didattica delle lingue straniere, programmato e svolto un'unità di lavoro, è tempo di valutare il percorso affrontato. Per fare il bilancio di quanto è stato fatto e quanto, invece, resta da fare è necessario esaminare il grado di rispondenza tra le aspettative di partenza e i risultati ottenuti. Questi ultimi si basano in parte su osservazioni svolte in classe e in parte su dati raccolti tramite alcuni questionari somministrati agli studenti dopo lo svolgimento dell'unità di lavoro. Dopo aver evidenziato i dati più interessanti, si riflette su come la ricerca possa proseguire, dando indicazioni per potenziali sviluppi futuri.

6.1 Questionari somministrati dopo lo svolgimento dell'unità di lavoro: risultati e riflessioni

La domanda da porsi a questo punto è: gli studenti sono migliorati dal punto di vista della comprensione e produzione orale e scritta? Hanno imparato qualcosa della cultura italiana? Sono diventati interculturalmente più competenti?

Un arco di tempo limitato dedicato all'unità di lavoro (10 ore) e una serie di restrizioni dovute alla didattica a distanza nel periodo di chiusura legato all'emergenza coronavirus, hanno in parte limitato l'avanzamento nel processo di acquisizione linguistica e nell'ampliamento della competenza interculturale, rispetto a quello che ci si aspettava prima della realizzazione dell'unità di lavoro. Alcune attività, specialmente quelle di drammatizzazione, si sono dovute tagliare, altre hanno richiesto più tempo del previsto, un'intera unità di lavoro non è stata svolta. Tutto questo ha portato ad un ridimensionamento delle aspettative. Nonostante ciò si può comunque concludere che l'impiego del film e le attività ad esso legate abbiano avuto un innegabile valore pedagogico dal punto di vista linguistico, culturale, interculturale e, soprattutto, motivazionale e umanistico-affettivo. I dati raccolti confermano infatti la validità dell'utilizzo del film nella classe di lingue straniere (cfr. allegato 5). Circa la metà (44,4%) degli studenti sostiene che i risultati dell'apprendimento siano stati "alti", mentre l'11% li definisce come "molto alti". La maggioranza (88,9%) afferma di aver imparato nuovi aspetti di diverse culture e nuove parole (77,8%). La pronuncia viene menzionata dalla metà della classe (55,6%) fra gli elementi appresi sia durante le attività, sia durante la visione del film. Alcuni studenti (22%) sostengono di aver imparato nuovi gesti. Un miglioramento del livello

di comprensione viene indicata da circa la metà della classe (44,4%). Un terzo degli studenti (33,3%) nota un progresso nella produzione e comprensione orale, nella produzione scritta e nell'ampliamento del vocabolario. Anche a livello di motivazione i risultati mostrano il valore dell'impiego del film nella classe di lingue: circa la metà (44,4%) del gruppo sostiene che il grado di motivazione sia "alto", mentre l'11% lo definisce come "molto alto". Alcune domande erano inoltre mirate a capire se gli studenti ritenessero la visione del film preceduta e seguita da una serie di attività, uno strumento più valido a livello di motivazione e di apprendimento, rispetto alla semplice visione del film. La stragrande maggioranza (88,8%) riconosce la validità dell'unità di lavoro e sostiene che questa abbia contribuito ad un maggiore apprendimento (75%) e abbia reso il lavoro più divertente (75%), accrescendo la curiosità e l'interesse per il film (37,5%).

Uno degli obiettivi che mi ero prefissata osservando gli studenti durante e dopo lo svolgimento delle attività è stato quello di rilevare se avessero imparato aspetti della cultura italiana, e in che misura queste nuove conoscenze li avesse resi interculturalmente più competenti. La difficoltà di fronte a cui mi sono trovata è stata però quella di riuscire a "misurare" tale competenza. Non c'è dubbio sul fatto che valutare un avanzamento dal punto di vista interculturale sia impresa ben più complicata che valutare lo stesso dal punto di vista linguistico. Come abbiamo visto l'88,9% degli studenti afferma di aver imparato nuovi aspetti di diverse culture. La conoscenza però è solo il primo gradino, per diventare competenza deve trasformarsi in pratica. La pratica presuppone la curiosità verso persone con background culturali diversi, il rispetto verso le idee, le credenze, i punti di vista di altre persone, l'autoconsapevolezza culturale e la consapevolezza che i contesti culturali influenzano il modo di vedere il mondo e i valori di una persona. La pratica implica anche lo sviluppo del pensiero critico, l'abilità di fare comparazioni ragionate e di relativizzare il proprio punto di vista. Per esercitare questi aspetti si è chiesto agli studenti di riflettere sulle seguenti battute prese dalle sequenze filmiche mostrate:

“ È più importante sopravvivere che farsi rispettare”

“Per loro devo sposare una brava ragazza del Bangladesh, avere due o tre figli, un lavoro serio. Anzi come dicono loro “prima lavoro, poi matrimonio”

“E tu la pensi come loro?”

“Eh no, ma che ci posso fare?”

“Eh sì tu la fai facile, poi questa cosa che siamo tutti diversi, ma in verità siamo tutti uguali secondo me è una cazzata. Non siamo uguali, non siamo uguali manco pe niente”

In modo spontaneo e senza il filtro dello schermo e della parola scritta, la classe ha discusso con entusiasmo temi quali il rispetto, la famiglia, l'amore e l'identità, confrontandosi apertamente, scambiandosi idee e arricchendo i punti di vista (cfr. allegato 6). Osservare gli studenti durante queste discussioni, porre loro domande, ascoltare le loro risposte mi ha portato a concludere che la classe avesse una nuova visione della cultura italiana, che fosse in grado di metterla in relazione alla propria, sviluppando il relativismo culturale. Attraverso la conoscenza, il confronto e la consapevolezza di ciò che è diverso e altro dal proprio conosciuto, gli studenti hanno indubbiamente acquisito una maggiore competenza interculturale.

Il film ha dunque aiutato a delineare, descrivere, definire, spiegare, rendere più profondi i pensieri, stimolando confronti e abbattendo stereotipi. Ha inoltre creato un ambiente in cui è stato facile dimenticarsi del contesto di apprendimento. Per sottolineare come questo strumento abbia appassionato la classe riporto un episodio successo al termine della prima settimana dedicata all'unità di lavoro. Arrivando in classe all'inizio della lezione, alcuni studenti stavano giocando al gioco dell'impiccato, utilizzando le parole che avevano imparato la settimana precedente. Il gioco è continuato per buona parte della lezione, tutti erano coinvolti e alcuni mi hanno detto che non vedevano l'ora di vedere il film. Quale migliore conferma del successo delle attività? Questo successo e il valore del cinema come strumento di apprendimento vengono confermati anche dalle risposte degli studenti alla domanda "Likte du å jobbe med filmen? Hvorfor? Hvorfor ikke?":

- Eg likte opplegget med film, siden eg føler at det hadde vært mer kjedelig å gjøre oppgaver om en tekst
- Jeg syntes det var veldig bra at vi jobbet med film. Jeg fikk bedre forståelse på enkelte setninger. Det var lettere å forstå hvordan de snakker og uttaler enkelte ord. jeg lærte også en del om kulturen deres. jeg syntes vi burde jobbe litt mer med film men også sette oss inn i den og ikke bare se den.
- jeg synes at å jobbe med film funket veldig godt fordi jeg fikk høre mer italiensk dagligtale, lære nye uttrykk og fikk se en litt annen side ved Italia.
- Jeg likte i grunnen filmen, den hadde komedie og drama, men i tillegg ga den god innsikt i en kultur forskjell som var ukjent for meg før jeg så den. Jeg syntes også at filmen var generelt underholdene.
- [...]. Men det som er bra var hvordan de viste ulike kulturer mellom Asia og Phaim.
- Jeg likte filmen fordi den ga meg innsikt i en kultur jeg ikke hadde hørt så mye om før. Jeg synes også at det var gøy å lære nye ord og uttrykk som kanskje ikke er så formelle.

- Det er en god film for å lære italiensk og gjerne litt mer om Italia og kultur.
- Syntes det var en god film, men var kanskje litt forvirrende med tanke på at de brukte på en måte mer "ukjente" ord, altså dialekt ord osv
- Det eneste som var dumt var at noen ganger snakket de litt fort så det var vanskelig å forstå hva de sa. Men ellers var det lærerikt.

È evidente come gli studenti abbiano apprezzato l'aspetto culturale e come lo abbiano ritenuto una parte imprescindibile della lingua. Alcuni sottolineano come il film abbia ampliato il loro vocabolario ed abbia aiutato la comprensione e la pronuncia. L'uso di una lingua autentica, viva, fatta di inserti regionali e giovanilismi, viene percepita da alcuni come un aspetto nuovo e stimolante, e da altri come un elemento che ha reso la comprensione più difficile.

6.2 Ricerche future

La portata relativamente ampia di questo elaborato ed il breve arco di tempo in cui si sono testati sia i progressi, sia le reazioni degli studenti, lasciano una serie di questioni e temi legati all'impiego del film nella classe di lingue straniere ancora da esaminare. Sarebbe quindi interessante svolgere un'analisi in un arco di tempo e su un campione di studenti più ampi.

Un'idea per una ricerca futura potrebbe essere quella di svolgere uno studio comparativo fra due gruppi di cui uno viene esposto alla visione di un film e ad un'unità di lavoro ad essa connessa, mentre l'altro procede con una didattica "tradizionale" basata sulla lezione frontale e l'utilizzo del libro di testo. Si potrebbe così paragonare il livello di motivazione e l'avanzamento nel processo di acquisizione linguistica tra i due gruppi.

Uno degli obiettivi di questa tesi è stato quello di verificare in quale misura un film potesse essere un ausilio valido per aumentare la competenza interculturale degli studenti. Nonostante si sia concluso che l'apprendimento di nuovi aspetti della cultura italiana abbia in parte fatto progredire la classe in direzione di una maggiore consapevolezza interculturale, sarebbe interessante svolgere un'analisi più approfondita, utilizzando diversi metodi, quantitativi e qualitativi, per raccogliere i dati.

Lo studio condotto in questa tesi è per lo più incentrato sugli studenti, sulle loro motivazioni e sui loro obiettivi. Per ampliare ed approfondire il valore di questa ricerca, per avere altre prospettive e diversi impulsi, sarebbe utile svolgere una ricerca comparativa basata sulle esperienze e le riflessioni degli insegnanti.

Infine una domanda a cui ritengo sarebbe interessante rispondere è se esistano differenze negli effetti dell'impiego del film in classi di lingua straniera di diverso grado di istruzione (scuole elementari, medie e superiori).

6.3 In sintesi

Il *perché* e il *come*, i due termini chiave attorno a cui si è sviluppata questa tesi, sono due punti imprescindibili che si implicano a vicenda. La risposta alla prima domanda ha trovato ampio spazio nella prima parte di questo lavoro, in cui ci si è concentrati sulle principali linee teoriche di carattere neurolinguistico e psicologico, approfondendo come il cervello funzioni durante l'acquisizione di una lingua straniera e analizzando il ruolo delle emozioni in questi processi. Basandosi sulle principali ricerche sul campo, si è dunque concluso che, almeno a livello teorico, il cinema è un valido mezzo didattico specialmente per la forte connessione che si instaura tra emozioni e memoria a lungo termine, per la profonda capacità di motivare e di creare un ambiente valido dal punto di vista umanistico-affettivo e per la coesistenza di linguaggi verbali e non, di elementi culturali e interculturali, atti allo sviluppo e al consolidamento della competenza comunicativa. A prescindere dall'aspetto puramente teorico, il perché dell'utilità del film viene ulteriormente chiarito e confermato dai risultati dei questionari forniti agli studenti a cui si è proposta l'unità di lavoro.

Per rispondere alla domanda di come sia meglio utilizzare il film come mezzo didattico, si sono in primo luogo presentati gli approcci da me ritenuti più idonei: quello comunicativo, quello umanistico-affettivo e quello interculturale. Tali modelli operativi presuppongono una nuova dimensione relazionale, sia quella che si sviluppa fra gli studenti, sia quella tra l'allievo e l'insegnante, che è stata posta al centro della programmazione e dell'esecuzione dell'unità di lavoro. Il progetto ha messo in risalto, dal punto di vista più strettamente pratico, come l'apprendimento sia spesso facilitato da un clima di classe positivo e basato sull'interdipendenza dei discenti. Nonostante molte delle attività richiedessero un lavoro individuale, ho notato infatti come il più delle volte gli studenti preferissero lavorare in gruppi o a coppie. È evidente dunque che il filtro affettivo possa essere ridimensionato stabilendo un buon clima relazionale. Anche sotto questo aspetto il film diventa uno strumento insostituibile: un mezzo che ha reso possibile, nell'arco del percorso, un rapporto di fiducia e collaborazione, in cui gli studenti si sono sentiti liberi di esprimere le loro opinioni e di proporre nuove idee per lo svolgimento delle attività.

Nella seconda parte della tesi, il *come* prende forma in una proposta didattica basata su due sequenze tratte dal film *Bangla. L'amore ai tempi delle seconde generazioni*.

Questo elaborato dimostra dunque che il film è una risorsa didattica preziosa, non solo perché rispecchia i mutamenti linguistici, sociali, politici e culturali che hanno coinvolto l'Italia nell'ultimo secolo, ma anche perché rappresenta un contesto reale di comunicazione ricco di modelli linguistici e pragmatici. Non si impara una lingua senza un contesto e con il cinema il linguaggio si fa vivo e autentico. Un film può coinvolgere la sfera emotiva generando comunicazione, incitando lo studente a comprendere e ad usare la lingua per esprimersi. Il bisogno spontaneo di condividere punti di vista e idee, dà alla comunicazione un senso profondo che favorisce l'apprendimento linguistico.

La visione del film e le attività di analisi, riformulazione e interpretazione ad esso connesse, funzionano inoltre come catalizzatore per l'accrescimento della motivazione. È proprio quest'ultimo aspetto quello che, a mio parere, è risultato più evidente durante lo svolgimento dell'unità di lavoro: questa volta nessuno studente ha sbadigliato più del dovuto e nessuno ha preferito lasciare l'aula pensando che un giro in corridoio fosse più divertente che rimanere in classe a vedere un film.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. E. (2000). *Per una didattica umanistico-affettiva dell' italiano*. In: Dolci R. & Celentin P. (a cura di), (2000). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Libreria
- Balboni, P.E. (2012). *Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista*. In: *EL.LE Educazione linguistica. Language Education*. N.1 (2012) 03-07-2012. Venezia: Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing. Da https://www.academia.edu/29613531/Educazione_linguistica_coordinate_epistemologiche_ed_etiche_per_una_nuova_rivista [Consultato 11 febbraio 2020]
- Balboni, E. (2013). *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*. In: *Elle – Educazione Linguistica Language Education*, 2 (1) Marzo 2013, pp. 7-30. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Da <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2013/1/il-ruolo-delle-emozioni-di-studente-e-insegnante-n/> [Consultato 11 aprile 2020]
- Balboni, P.E., Daloso, M. (2016). *L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva*. Trento: Erickson. Da <http://www.reducazionelinguistica.it/sites/default/files/materiali/BALBONI-DALOISO%20educazione%20intercult.%20e%20linguistica%20scuola%20inclusiva.pdf> [Consultato 10 gennaio 2020]
- Beacco J.C., & Byram M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Da <<https://rm.coe.int/09000016802fc1c4>> [Consultato 29 gennaio 2020]
- Begley, S. (1993). *Teaching Minds to fly with Discs and Mice*. Da <<https://www.newsweek.com/teaching-minds-fly-discs-and-mice-193210>> [Consultato 25 gennaio 2020]

- Benucci, A. (2015). *Insegnare l'italiano attraverso il cinema*. In: Maraschio, N., & Caon, F. (a cura di), (2011). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*. Torino: Utet Università (ubbfh 450.7 Rad)
- Bonfatti Sabbioni, M. (2009). *Il cinema in versione interculturale nella classe di lingua italiana*. In: *Italica*, 86(1), s. 105-122. Da <
<http://www.jstor.org.ezproxy.uio.no/stable/40505862>> [Consultato 5 dicembre 2019]
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. London: W.W. Norton
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: Utet Università
- Cardona, M. (a cura di), (2011). *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*. Torino: Utet Università
- Caruso, G. (2020). *Esempi ragionati di didattizzazione di sequenze cinematografiche*. In: Diadori, P. & Carpiceci, S. & Caruso, G. (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci editore
- Celentin, P. (2011). *Applicazioni didattiche del video*. In: Cardona, M. (a cura di), (2011). *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*. Torino: Utet Università
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace
- Coppola, D. (2009). *Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico*. Da: <
<http://hdl.handle.net/11568/129787>> [Consultato 20 febbraio 2020]
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina
- Danesi, M. (1987). *Practical Applications of Current Brain Research to the Teaching of Italian*. *Italica, Linguistics: Theoretical and Applied*, 64 (3), pp. 377 – 392. American Association of Teachers of Italian Stable. Da <
<https://www.jstor.org/stable/478497>> [Consultato 14 aprile 2020]

- Diadori, P. (2004). *Bisogni, mete e obiettivi*. In: De Marco, A. (2004). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci Editore
- Diadori, P. (2007). *Cinema e didattica dell'italiano*. In: Bargellini C., & Cantù, S., (2007). *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*. Milano: Fondazione Ismu, Agis Lombardia, Regione Lombardia. Da < <http://viagginellestorie.ismu.org/files/VNS-Volume-Parte1.pdf>> [Consultato 11 gennaio 2020]
- Diadori, P. & Carpicceci, S. & Caruso, G. (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci editore
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio
- Felder, R.M. & Henriques E.R. (1995). *Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education*. In: *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31. Da: < https://www.researchgate.net/publication/227637505_Learning_and_Teaching_Styles_In_Foreign_and_Second_Language_Education/link/5b4be39fa6fdccadaecefed8/download> [Consultato 11 aprile 2020]
- Felder, M. R. & Soloman B. A. (1999). *Index of Learning Styles Questionnaire*. Da < <https://www.webtools.ncsu.edu/learningstyles/>> [Consultato 6 giugno 2020]
- Fenner A.-B., (2000). *Cultural Awareness*. In: Fenner A.-B. & Newby D. (a cura di) *Approaches to Materials Design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages. Da: <<http://archive.ecml.at/documents/materials.pdf>> [Consultato 20 febbraio 2020]
- Freddi, G. (1970). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (SLI - Società di Linguistica Italiana). (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Da <<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>> [Consultato 14 febbraio 2020]
- Guidi, E. (2010). *Guarda e impara...Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*. In: "ItalianoLinguaDue", 2 (2010)

- Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (2000). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Harlow: Longman
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Lavinio, C. (2004). *Programmazione e selezione dei contenuti*. In: De Marco, A: (a cura di), (2004). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci
- Lo Duca, M. (2011). *Glottodidattica, educazione linguistica, linguistica educativa...ed altro*. In: Pioletti, A. (a cura di), (2011). *Le forme e la storia*. Rivista del Dipartimento di Filologia Moderna. Università degli studi di Catania. N.s. IV, 2011, 1-2. Catania: Rubbettino
- Nixon, H., & Comber, B. (2001). *Film and Video Bridge Popular and Classroom Cultures*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 480-483. Da www.jstor.org/stable/40017108 [Consultato 11 gennaio 2020]
- Patota, G. & Rossi, F. (a cura di), (2017). *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema*. Firenze: goWare
- Porcelli M. & Ferracin L. (2000). *Apriamo il film a pagina....* Milano: La Nuova Italia
- Rossi, F. (2017). *L'italiano al cinema, l'italiano del cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo*. In: Patota, G. & Rossi, F. (a cura di), (2017). *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema* (s. 11-32). Firenze: goWare
- Rossi, F. (2020). *Cinema italiano e glottodidattica*. Introduzione a: Diadori, P. & Carpiceci, S. & Caruso, G. (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci editore
- Sabbioni, M. (2009). *Il cinema in versione interculturale nella classe di lingua italiana*. *Italica*, 86(1), 105-122. Da www.jstor.org/stable/40505862 [Consultato 9 gennaio 2020]
- Schumann, J. H. Young, R. F. (1999). *The Neurobiology of Affect in Language Learning*. New York: John Wiley and Sons Ltd
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma: GLF Laterza

Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.

Triolo, R. (2011). *Intercultura al cinema*. In: Cardona, M. (a cura di), (2011). *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*. Torino: Utet Università

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplanen i Fremmedspråk (FSP01-02). Da <<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer> > [Consultato 6 gennaio 2020]

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplanen i Fremmedspråk (FSP01-02). Da <<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>> [Consultato 6 gennaio 2020]

Utdanningsdirektoratet. (2011). Det felles europeiske rammeverket for språket. Da <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf> [Consultato 10 agosto 2020]

Vetrie, M. (2004). *Using Film to Increase Literacy Skills*. *The English Journal*, 93(3), 39-45. doi:10.2307/4128807. Da < <https://www.jstor.org/stable/4128807> > [Consultato 11 gennaio 2020]

Allegato 1: livelli del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue
(QCER)

	Forståelse		Muntlig		Skriftlig
	Lytteforståelse	Leseforståelse	Føre en samtale	Uttrykke seg muntlig	Skrive
A1	Jeg kan kjenne igjen vanlige ord og svært enkle uttrykk som angår meg selv, min familie og mine nære omgivelser når man snakker langsomt og tydelig.	Jeg kan forstå kjente navn, ord og svært enkle setninger, for eksempel i annonser, på plakater eller i kataloger.	Jeg kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til umiddelbare behov eller til svært kjente emner.	Jeg kan bruke enkle uttrykk og setninger for å beskrive stedet der jeg bor og mennesker jeg kjenner.	Jeg kan skrive et enkelt postkort, f.eks. et julekort. Jeg kan fylle ut skjemaer med personlige opplysninger, som navn, nasjonalitet og adresse.
A2	Jeg kan forstå vanlige ord og ytringer knyttet til områder av umiddelbar personlig betydning (f.eks. svært enkel informasjon som gjelder meg selv, min familie, mitt	Jeg kan lese svært korte, enkle tekster. Jeg kan finne spesifikke, forutsigbare opplysninger i enkel, dagligdags informasjon som reklame,	Jeg kan delta i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner som innebærer enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente emner og	Jeg kan bruke en rekke uttrykk og setninger for på en enkel måte å beskrive familie og andre mennesker, boforhold, min utdanningsbakgrunn	Jeg kan skrive korte, enkle notater og beskjeder. Jeg kan skrive et svært enkelt personlig brev, f.eks. et takkebrev.

	nærmiljø, innkjøp og arbeidsliv). Jeg kan oppfatte hovedinnholdet i enkle, korte og tydelige beskjeder og meldinger.	brosjyrer, menyer og rutetabeller. Jeg kan forstå korte, enkle, personlige brev.	aktiviteter. Jeg kan bruke og forstå vanlige høflighetsfraser, men forstår som regel ikke nok til å holde samtalen gående.	og min nåværende eller tidligere jobb.	
B1	Jeg kan forstå hovedinnholdet i klar, standard tale om kjente emner knyttet til bl.a. arbeid, skole og fritid. Jeg kan forstå hovedinnholdet i mange radio- og TV-programmer om aktuelle saker eller om emner som er av personlig eller faglig interesse for meg, når det snakkes relativt langsomt og tydelig.	Jeg kan forstå tekster der språket i stor grad er preget av vanlige, dagligdagse ord og uttrykk eller vanlige ord knyttet til arbeidet mitt. Jeg kan forstå personlige brev med beskrivelser av hendelser, følelser og ønsker.	Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når jeg reiser i et område der språket snakkes. Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller som er viktige i dagliglivet (f.eks. familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendelser).	Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, drømmer, håp og planer. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film og beskrive reaksjonene mine.	Jeg kan skrive en enkel og sammenhengende tekst om dagligdagse emner eller om emner som berører meg personlig. Jeg kan skrive personlige brev og beskrive opplevelser og inntrykk.
B2	Jeg kan forstå lengre sammenhengende tale og foredrag og følge komplekse argumentasjonsrekker	Jeg kan lese artikler og rapporter om aktuelle problemstillinger,	Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med	Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner	Jeg kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner knyttet til mine

	<p>når emnet er forholdsvis kjent. Jeg kan forstå de fleste nyhets- og aktualitetsprogrammer på TV. Jeg kan forstå de aller fleste filmer der det brukes standard tale.</p>	<p>der forfatteren gir uttrykk for bestemte holdninger eller synspunkter. Jeg kan forstå prosalitteratur fra vår egen tid.</p>	<p>morsmålsbrukere ikke byr på særlige problemer. Jeg kan delta aktivt i diskusjoner i kjente sammenhenger, og jeg kan uttrykke og begrunne synspunktene mine.</p>	<p>knyttet til mitt interessefelt. Jeg kan forklare et synspunkt på en gitt problemstilling og gjøre rede for fordeler og ulemper ved ulike alternativer.</p>	<p>interesser. Jeg kan skrive en sammenhengende framstilling eller rapport for å formidle informasjon eller argumentere for eller imot et bestemt synspunkt. Jeg kan skrive brev som tydelig viser hvilken betydning visse hendelser og erfaringer har for meg.</p>
C1	<p>Jeg kan forstå sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, og når sammenhenger er underforståtte og ikke kommer tydelig fram. Jeg kan forstå TV-programmer og filmer uten altfor store anstrengelser.</p>	<p>Jeg kan forstå lange, komplekse faktatekster og skjønnlitterære tekster, og legge merke til trekk som er typiske for ulike stilnivåer. Jeg kan forstå fagartikler og lengre, tekniske instruksjoner selv</p>	<p>Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter. Jeg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg kan formulere idéer og meninger</p>	<p>Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der jeg trekker inn delmomenter, utdyper enkelte punkter og runder av med en passende konklusjon.</p>	<p>Jeg kan skrive klare og strukturerte tekster og gi uttrykk for mine synspunkter på en utfyllende måte. Jeg kan skrive om komplekse emner (i brev, rapporter, artikler eller essays) og understreke hva</p>

		når de ligger utenfor mitt felt.	presist og forholde meg til samtalepartnere på en hensiktsmessig måte.		jeg mener er de viktigste punktene. Jeg kan velge en stil som passer til den som skal lese teksten.
C2	Jeg forstår uten problemer alle former for muntlig språk både i det virkelige liv og i media, også når morsmålsbrukeren snakker i et naturlig og hurtig tempo, dersom jeg får litt tid til å gjøre meg kjent med dialekten.	Jeg leser uten problemer praktisk talt alle former for tekst, inkludert tekster om abstrakte emner og tekster som er komplekse når det gjelder språk eller struktur, som instruksjoner, fagartikler og litterære verk.	Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til faste uttrykk og alminnelige talemåter. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Hvis jeg får et språklig problem, kan jeg omformulere meg slik at det nesten ikke merkes.	Jeg kan beskrive, drøfte og argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk og en stil som passer i sammenhengen, og strukturere det jeg sier på en hensiktsmessig og logisk måte slik at den som lytter, kan legge merke til og huske viktige poenger.	Jeg kan skrive klare tekster med god flyt i en passende stil. Jeg kan skrive komplekse brev, rapporter og artikler der jeg legger fram en sak med en hensiktsmessig og logisk struktur som hjelper mottakeren å legge merke til og huske viktige poenger. Jeg kan skrive sammendrag og anmeldelser både av faglige og litterære arbeider.

Allegato 2: questionario stili di apprendimento modello Felder-Silverman

Index of Learning Styles Questionnaire - Richard M. Felder & Barbara A. Soloman - North Carolina State University

1. I understand something better after I
 - a. try it out
 - b. think it through
2. I would rather be considered
 - a. realistic
 - b. innovative
3. When I think about what I did yesterday, I am most likely to get
 - a. a picture
 - b. words
4. I tend to
 - a. understand details of a subject but may be fuzzy about its overall structure
 - b. understand the overall structure but may be fuzzy about details
5. When I am learning something new, it helps me to
 - a. talk about it
 - b. think about it
6. If I were a teacher, I would rather teach a course
 - a. that deals with facts and real-life situations
 - b. that deals with ideas and theories
7. I prefer to get new information in
 - a. pictures, diagrams, graphs, or maps
 - b. written directions or verbal information
8. Once I understand
 - a. all the parts, I understand the whole thing
 - b. the whole thing, I see how parts fit
9. In a study group working on difficult material, I am more likely to
 - a. jump in and contribute ideas
 - b. sit back and listen
10. I find it easier
 - a. to learn facts

- b. to learn concepts
11. In a book with lots of pictures and charts, I am likely to
- a. look over the pictures and charts carefully
 - b. focus on the written text
12. When I solve math problems
- a. I usually work my way to the solutions one step at a time
 - b. I often just see the solutions but then have to struggle to figure out the steps to get to them
13. In classes I have taken
- a. I have usually gotten to know many of the students
 - b. I have rarely gotten to know many of the students
14. In reading nonfiction, I prefer
- a. something that teaches me new facts or tells me how to do something
 - b. something that gives me new ideas to think about
15. I like teachers
- a. who put a lot of diagrams on the board
 - b. who spend a lot of time explaining
16. When I am analyzing a story or a novel
- a. I think of the incidents and try to put them together to figure out the themes
 - b. I just know what the themes are when I finish reading and then I have to go back and find the incidents that demonstrate them
17. When I start a homework problem, I am more likely to
- a. start working on the solution immediately
 - b. try to fully understand the problem first
18. I prefer the idea of
- a. certainty
 - b. theory
19. I remember best
- a. what I see
 - b. what I hear
20. It is more important to me that an instructor
- a. lay out the material in clear sequential steps
 - b. give me an overall picture and relate the material to other subjects
21. I prefer to study

- a. in a study group
 - b. alone
22. I am more likely to be considered
- a. careful about the details of my work
 - b. creative about how to do my work
23. When I get directions to a new place, I prefer
- a. a map
 - b. written directions
24. I learn
- a. at a fairly regular pace. If I study hard, I'll "get it."
 - b. in fits and starts. I'll be totally confused and then suddenly it all "clicks."
25. I would rather first
- a. try things out
 - b. think about how I'm going to do it
26. When I am reading for enjoyment, I like writers to
- a. clearly say what they mean
 - b. say things in creative, interesting ways
27. When I see a diagram or sketch in class, I am most likely to remember
- a. the picture
 - b. what the instructor said about it
28. When considering a body of information, I am more likely to
- a. focus on details and miss the big picture
 - b. try to understand the big picture before getting into the details
29. I more easily remember
- a. something I have done
 - b. something I have thought a lot about
30. When I have to perform a task, I prefer to
- a. master one way of doing it
 - b. come up with new ways of doing it
31. When someone is showing me data, I prefer
- a. charts or graphs
 - b. text summarizing the results
32. When writing a paper, I am more likely to
- a. work on (think about or write) the beginning of the paper and progress forward

- b. work on (think about or write) different parts of the paper and then order the
33. When I have to work on a group project, I first want to
- a. have "group brainstorming" where everyone contributes ideas
 - b. brainstorm individually and then come together as a group to compare ideas
34. I consider it higher praise to call someone
- a. sensible
 - b. imaginative
35. When I meet people at a party, I am more likely to remember
- a. what they looked like
 - b. what they said about themselves
36. When I am learning a new subject, I prefer to
- a. stay focused on that subject, learning as much about it as I can
 - b. try to make connections between that subject and related subjects
37. I am more likely to be considered
- a. outgoing
 - b. reserved
38. I prefer courses that emphasize
- a. concrete material (facts, data)
 - b. abstract material (concepts, theories)
39. For entertainment, I would rather
- a. watch television
 - b. read a book
40. Some teachers start their lectures with an outline of what they will cover. Such outlines are
- a. somewhat helpful to me
 - b. very helpful to me
41. The idea of doing homework in groups, with one grade for the entire group
- a. appeals to me
 - b. does not appeal to me
42. When I am doing long calculations,
- a. I tend to repeat all my steps and check my work carefully
 - b. I find checking my work tiresome and have to force myself to do it
43. I tend to picture places I have been
- a. easily and fairly accurately

- b. with difficulty and without much detail
44. When solving problems in a group, I would be more likely to
- a. think of the steps in the solutions process
 - b. think of possible consequences or applications of the solution in a wide range of areas

Da: <https://www.webtools.ncsu.edu/learningstyles/>

Allegato 3: questionario motivazioni, obiettivi, interessi

Hvorfor har du valgt italiensk som fremmedspråk?

Fordi jeg ville bytte det fremmedspråket jeg hadde på ungdomsskolen	50%
Fordi jeg reiser ofte til Italia	0%
Fordi jeg kjenner noen fra Italia	12,5%
Fordi jeg var nysgjerrig	12,5%
Fordi det virker som om det er et vakkert språk	25%

Hva motiverer deg til å lære italiensk?

Gode karakterer	37,5%
Anerkjennelse fra min lærer	0%
Anerkjennelse fra mine venner	0%
Anerkjennelse fra mine foreldre	25%
Å kunne snakke med italienere	12,5%
Å kunne lese på italiensk	0%
Å kunne skrive på italiensk	0%
Å kunne se på italiensk filmer/serier/dokumentarfilmer	0%
Å kunne høre på italiensk musikk	0%
Å kunne noe om italiensk kultur	12,5%
Å kunne kommunisere som turist siden jeg reiser ofte til Italia	0%
Annet	12,5%

Hva er målene dine med å lære italiensk?

Å kunne kommunisere som turist i Italia (bestille mat på restaurant, handle på butikken, be om info på flyplass/togstasjon osv.)	25%
Å kunne ha en samtale på italiensk (snakke om seg selv, familie, fritidsinteresser osv.)	50%
Å kunne lese italiensk	25%
Å kunne skrive italiensk	12,5%
Å kunne se italienske filmer/serier/dokumentarfilmer	37,5%
Å kunne høre italiensk musikk	25%

Å kunne noe om italiensk kultur	37,5%
Annet	12,5%

Hvorfor liker du å se film i fremmedspråksundervisningen?

Jeg lærer nye ord	37,5%
Jeg lærer hvordan ord uttales	62,5%
Jeg lærer om italiensk kultur	12,5%
Det er avveksling fra vanlig undervisning	75%
Jeg liker ikke å se film i undervisningen	0%

Hva er det viktigste når du ser en film?

At filmen får meg til å le	25%
At filmen får meg til å reflektere	25%
At filmen er spennende	75%
At jeg lærer noe nytt	50%
At filmen er rørende	0%
At jeg kan gjenkjenne meg i personene og handlingen	37,5%

Uten å tenke på film: hvilket tema synes du er mest interessant?

Familie	50%
Vennskap og kjærlighet	50%
Miljø	25%
Sport	25%
Integrasjon	12,5%
Historie	50%
Musikk	25%
Litteratur	0%
Kunst	12,5%

Hvilken filmsjanger liker du best?

Romantisk komedie	0%
Komedie	62,5%
Action	50%
Thriller	12,5%
Drama	50%

Allegato 4: questionario conoscenze cultura

Hvor mye vet du om:

- Grupper av innvandrere bosatt i Italia (f.eks. romfolk og folk fra Bangladesh)

Mye	0%
Litt	37,5%
Ingenting	62,5%

- Integrering i Italia

Mye	0%
Litt	37,5%
Ingenting	62,5%

- Utfordringene som andregenerasjonsungdommer møter i Italia

Mye	0%
Litt	12,5%
Ingenting	87,5%

- Romkultur og -tradisjoner

Mye	0%
Litt	50%
Ingenting	50%

- Bangladeshisk kultur og tradisjoner

Mye	0%
Litt	25%
Ingenting	75%

Hva vet du om romfolk og folk fra Bangladesh?

	Romfolk	Folk fra Bangladesh
Hvordan de bor	Romerne?	Hinduisme
Hva slags jobb de har	Vet ikke så mye om de	indisk eller tamilsk?
Hvilket språk de snakker	Vet at det er eller hvert fall	Bangladesh er bor det
Hvilken religion de har	har vært en del fordommer	mye folk, og mange av
Hva slags mat de spiser	til romfolk.	de er fattig.
Hva slags klær de bruker	De flytter mye på seg.	Ingenting.
Hva de mener om å gifte seg med folk fra andre kulturer	Jeg vet egentlig ikke så mye om romfolk	Ingenting.
Hva de mener om alkohol	Nei	vet egentlig ikke så mye om Bangladesh heller
Hva slags typiske tradisjoner de har		Nei

Allegato 5: questionario dopo la visione del film

I hvor stor grad føler du at du har hatt læringsutbytte av å ha jobbet med film i italienskundervisningen?

Svært høyt	11,1%
Høyt	44,4%
Middels	44,4%
Lavt	0%
Svært lavt	0%

Synes du at du har lært mer av å jobbe med ulike oppgaver før og etter filmen enn å bare ha sett filmen?

Ja	88,8%
Nei	0%
Jeg vet ikke	11,1%

Om du svarte «ja» på forrige spørsmål, hva synes du fungerte bedre med å jobbe med et opplegg før og etter filmen, istedenfor å bare se filmen?

Det var gøyere	75%
Det var mer spennende og jeg fikk mer lyst til å se på filmen	37,5%
Jeg følte jeg lærte mer	75%
Jeg klarte å følge bedre med	25%

Hva har du lært (gjelder både oppgaver før filmvisning og filmvisning)?

Nye ord	77,8%
Nye gester	22,2%

Nye sider ved ulike kulturer	88,9%
Uttale	55,6%
Annet	0%

Hva har du blitt bedre i?

Snakke	0%
Skrive	0%
Forstå	44,4%
Bedre ordforråd	0%
En kombinasjon av de ovennevnte	33,3%
Annet	22,2%

Hva har du lært om romfolk og folk fra Bangladesh?

Hvordan de bor	0%
Hva slags jobb de har	0%
Hvilket språk de snakker	0%
Hvilken religion de har	11,1%
Hva slags mat de spiser	0%
Hva slags klær de bruker	0%
Hva de mener om å gifte seg med folk fra andre kulturer	66,7%
Hva de mener om alkohol	0%
Hva slags typiske tradisjoner de har	22,2%

I hvor stor grad vil bruk av film i fremmedspråkundervisning motivere deg å lære språket?

Svært høyt	11,1%
Høyt	44,4%
Middels	44,4%
Lavt	0%
Svært lavt	0%

Har du noen kommentarer i forhold til både film og opplegget knyttet til det? Noe du likte veldig godt, eller ikke så godt? Noe du syntes fungerte bra og du lærte en del av eller noe som ikke fungerte bra og du lærte lite av?

Personlig for meg og det nivået jeg er i læringen min av italiensk så synes jeg at å gå igjennom de skjemaene forbedret ordforrådet mitt, videoklippene var litt vanskelig å følge med på og jeg skulle ønske vi kunne lære å bli bedre på å forstå muntlig italiensk.

Eg likte opplegget med film, siden eg føler at det hadde vært mer kjedelig å gjøre oppgaver om en tekst. Men eg føler at oppgavene gikk for fort. (ikke så god tid på å gjøre ting. Det kan hende at det er meg da) Det medførte at det ble litt vanskeligere å følge med. Men det var forståelig:)

Syntes det var en god film, men var kanskje litt forvirrende med tanke på at de brukte på en måte mer "ukjente" ord, altså dialekt ord osv

Jeg syntes det var veldig bra at vi jobbet med filme. Jeg fikk bedre forståelse på enkelte setninger. Det var lettere å forstå hvordan de snakker og uttaler enkelte ord. jeg lærte også en del om kulturen deres. jeg syntes vi burde jobbe litt mer med film men også sette oss inn i den og ikke bare se den.

Jeg tenker at filmen var veldig godt og morsomt.

Likte at jeg hører italiensk men leser teksten på engelsk, siden det hjelper meg å forstå hva de sier bedre. Det eneste som var dumt var at noen ganger snakket de litt fort så det var vanskelig å forstå hva de sa. Men ellers var det lærerikt.

jeg synes at å jobbe med film funket veldig godt fordi jeg fikk høre mer italiensk dagligtale, lære nye uttrykk og fikk se en litt annen side ved Italia. Å se filmen med italiensk undertekst funket ikke så bra fordi du bare forstå sammenhengen, du fikk ikke med deg mindre kommentarer og viktig informasjon og alle ord du ikke hadde hørt før ble uforståelige. Vi byttet til engelsk undertekst halvveis gjennom filmen og da forstod vi filmen bedre og fikk lære litt mer av den.

At det var skjempe gøy å få sett denne filmen om to ulike kulturer som forelsker seg OSV...

Jeg har ingen kommentarer :

Likte du filmen? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Jeg likte i grunnen filmen, den hadde komedie og drama, men i tillegg ga den god innsikt i en kultur forskjell som var ukjent for meg før jeg så den. Jeg syntes også at filmen var generelt underholdene.

Jeg har forskjellige tanker om filmen. Jeg syntes at den er helt ok. Ikke bra eller ikke dårlig heller. Siden eg følte at det er mange scener som er unødvendige å ha med. Som f.eks. bandet. Vi skjønner at de spiller sanger fra kulturen deres, men det er unødvendig å ha for mange scener. I tillegg var ikke det så bra skuespill. Men det som er bra var hvordan de viste ulike kulturer mellom Asia og Phaim.

Jeg likte filmen fordi jeg syntes den var litt spennende. Jeg synes også at den var litt klein å se på men det gikk fint.

Mi piace il film perché è divertente e mostra come si sente e come appare il vero amore.

Jeg likte filmen fordi den ga meg innsikt i en kultur jeg ikke hadde hørt så mye om før. Jeg synes også at det var gøy å lære nye ord og uttrykk som kanskje ikke er så formelle.

Jeg likte filmen godt, men ikke like fornøyd med skuespillerene. det irriterte meg på en måte litt hvordan enkelte var. men det er en god film for å lære italiensk og gjerne litt mer om italia og kultur.

Jeg syntes filmen var helt grei, men også morsom. Siden Phaim bor med familien sin som er opprinnelig fra Bangladesh og de har krav på hvordan han skal leve livet sitt og ulike regler. Men etter han møter jenten Asia begynner han å leve litt hvordan han selv vill.

Mi è piaciuto il film perché non era troppo lungo ed era una storia di base. Penso che Pam fosse un personaggio davvero strano. il modo in cui parlava. o era un cattivo attore o semplicemente non poteva parlare con le ragazze. Phaim aveva molti problemi nella vita e l'Asia era troppo bella per lui. Penso che l'Asia fosse davvero bella. ma un po' arrabbiato. Alla fine penso che sia stato un film di Dio ed è stato divertente lavorarci.

Allegato 6: riflessioni interculturali degli studenti

Cosa ne pensi di quello che Fayruj dice a Phaim. Sei d'accordo? Perché ?

(svar på norsk)

Phaim: ho capito, ma te devi fa' rispettà

Fayruj: È più importante sopravvivere che farsè rispettà eh!

Phaim: sì, ma te ce mori qua dentro, fidate!

Jeg tenker det som skjer her er at han sier til henne at foreldrene har bestemt det, så sånn er det.

Det er en del av kulturen og han respekterer foreldrene så høyt at han ikke vil gå imot deres meninger.

Men dette betyr jo at hun blir lei seg siden han ikke ser på hun som en potensiell kjæreste uansett, siden han må gifte seg med en fra hjemlandet sitt.

Jeg tenker at det Fayruj sier kommer av frykten av å feile og ikke kunne komme seg opp igjen etter fallet. Dermed så velger han å gå for enklere mål i livet og unngår høye ambisjoner. Jeg tror at det Phaim sier er mye mindre følelses rettet, og er en enklere mening å forholde seg til fra et utenfor perspektiv.

Tror at dialogen handler en del om å respektere deg selv. Tenker at det handler om å gjøre sitt beste. Tenker at det handler om å ikke tenkte hva andre tenker om valgene dine.

Jeg skjønner responsen med tanke på situasjonen, men det er ikke verdensundergang å ikke klare studiene sine første gang man prøver. Du må bare vise moren din at hun tar feil om deg. Vis at du klarer alt om du bare vil. Om du ønsker det nok, så klarer du det. Du kan ikke gi opp når du er kommet så godt i gang.

Personlig er jeg enig med det Fayruj sier til Phaim med at det er viktigere å overleve enn å bli respektert. Fordi livet er mer verdifullt enn å ha respekt fra noen andre. Men dette er noe som varierer fra person til person og hvilken bakgrunn folk har. Siden noen sitter respekt foran sitt eget liv.

Leggi queste battute, perché secondo te Phaim risponde: “ma che ci posso fare?”:

Phaim: è che in verità sono un po' più tradizionalisti. Per loro devo sposare una brava ragazza del Bangladesh, avere due o tre figli, un lavoro serio. Anzi come dicono loro “prima lavoro, poi matrimonio”

Asia: e tu la pensi come loro?

Phaim: eh no, ma che ci posso fare?

Penso che debba scegliere quello che vuole. Che non dovresti sposare qualcuno dello stesso paese se quella persona non ti rende felice, devi sposare qualcuno che ami, anche se non viene dallo stesso paese. Quindi penso che Phaim non dovrebbe pensare a quello che vogliono gli altri, ma a quello che vuole lui stesso.

Han står i en situasjon der han kan miste familien sin eller kjæresten sin. En familie spesielt i utenlandske kulturer er veldig viktig og det er veldig vanlig å prioritere familien ovenfor andre siden familien din ikke kommer til å gå noen steder eller såre deg på samme måte som samfunnet kan.

Siden Asia var fra Roma, så forstår hun sikkert ikke kulturen til Phaim. Hvordan det er fra hans perspektiv, siden hun ikke er Phaim. Så jeg tror at grunnen for at Phaim svarte “men hva kunne han gjøre” er fordi det er veldig strengt der. I tillegg må han leve opp til forventningene foreldrene hans har for ham. Ellers kan foreldrene se ned på Phaim, om han ikke lever opp til forventningene.

Jeg tror Phaim spør Asia om hva han kan gjøre fordi han er tom for ideer selv. Phaim sin familie er litt gammeldags på den måten at foreldrene bestemmer helt til Phaim gifter seg og at det kun er deres mening som teller. Han liker Asia, men han vet at foreldrene ikke vil godkjenne henne siden hun er italiensk og derfor unngår han det så lenge som mulig. I en slik situasjon hadde nok de fleste følt seg litt fanget.

Jeg tror han mener at han ikke kan endre på synspunktet til foreldrene. Så selv om han ikke tenker som foreldrene, ville de tenke at han ikke fokuserte på det han burde. Det ville ikke de forstått og gjerne akseptert.

I Bangladesh er det omtrent som en type tradisjon å gjøre som foreldrene ønsker. For en gutt som har vokst opp i et miljø med en annen type tradisjon, så kan det være vanskelig å nesten være den første som går imot foreldrene sine. Phaim ønsker jo ikke å skuffe dem, men det er

vanskelig å kunne ta en avgjørelse angående noe som blir sett på som veldig viktig for familien sin. I denne type miljø vil foreldrene kunne få mye "kritikk" fra andre familier om Phaim ikke følger de vanlig tradisjonene.

Jeg tror at han sa det fordi han har veldig stor respekt for foreldrene sine. Jeg tror også at han sa det fordi han var redd for å ødelegge noe med kjæresten sinn og var i en vanskelig posisjon.

Han føler seg håpløst fordi han tenker at han ikke kan endre foreldrene sine meninger.

Dermed for å fortsette å være akseptert av foreldrene må han følge tradisjonene deres. Han har også ingen rom for forhandling, fordi tradisjonene er så strenge.