



Università
Ca'Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

Dottorato di ricerca in scienze del linguaggio

**Scuola di dottorato in scienze del linguaggio, della cognizione,
della formazione
24° Ciclo (A.A. 2009-2011)**

***“L'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica della lingua italiana.
Lingua italiana e microlingua del turismo: prospettive per la
didattica dell'italiano L2 -LS in un'ottica linguistica e
interculturale.”***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02

Tesi di dottorato di ANNA VENTINELLI, MATRICOLA 955591

Tutore del dottorando

PROF. GRAZIANO SERRAGIOTTO

Coordinatore del dottorato

PROF.SSA ALESSANDRA GIORGI

INDICE

INTRODUZIONE	7
PARTE PRIMA	12
Presupposti teorici alla ricerca	12
1. CAPITOLO PRIMO – Coordinate teoriche	13
1.1. <i>Microlingua e educazione microlinguistica</i>	13
1.2. <i>Natura, fondamenti e finalità delle microlingue scientifico-professionali</i>	16
1.3. <i>Caratteristiche formali e linguistiche della microlingua</i>	18
1.3.1. Le varie dimensioni: testuale, sintattica, lessicale, fonologica, extralinguistica	18
1.3.2. L'oggetto della microlingua: la comunicazione non ambigua e lo strumento di riconoscimento	24
1.4. <i>Valenze delle microlingue disciplinari</i>	24
1.4.1. Valenza interculturale	25
1.4.2. Valenza sociolinguistica	25
1.4.3. Valenza pragmalinguistica	26
1.4.4. Valenza cognitiva	26
2. CAPITOLO SECONDO – Didattica delle microlingue dell'italiano	28
2.1. <i>Glottodidattica e microlingue</i>	28
2.1.1. La variazione microlinguistica	30
2.2. <i>Glottotecnologie e microlingue</i>	31
2.3. <i>La didattica delle microlingue in Italiano</i>	32
2.3.1. La dimensione linguistica e la competenza linguistica	33
2.3.2. La dimensione extralinguistica	34
2.3.3. La dimensione interculturale	34
2.4. <i>Modelli operativi per la didattica della microlingua italiana del turismo supportata da proiezioni filmiche</i>	35
3. CAPITOLO TERZO – L'insegnante di microlingua	36
3.1. <i>L'insegnante di microlingua</i>	36
3.1.1. Il ruolo dell'insegnante di microlingua	39

3.2.	<i>La formazione dell'insegnante di microlingua italiana del turismo</i>	39
3.2.1.	La formazione del docente di microlingua e le risorse multimediali	40
3.2.2.	La formazione del docente di qualità	43
3.3.	<i>Le competenze dell'insegnante di microlingua</i>	44
	PARTE SECONDA	46
	Il testo audiovisivo nella didattica della microlingua del turismo	47
4.	CAPITOLO QUARTO – Rilevanza dell'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica della lingua italiana	47
4.1.	<i>Il testo audiovisivo</i>	48
4.1.1.	Forme e tipi di audiovisivo	50
4.1.2.	Il video promozionale del paesaggio italiano	51
4.1.3.	L'importanza dell'uso di audiovisivi autentici	51
4.2.	<i>L'audiovisivo e la didattica dell'italiano L2-LS</i>	52
4.2.1.	Didattica e testualità filmica	55
4.2.2.	L'uso didattico delle sequenze filmiche	55
4.2.3.	Il film nella classe L2-LS	57
4.3.	<i>“Media Education” e didattica della lingua italiana</i>	58
4.3.1.	“Media Education”	58
4.3.2.	“Media Education” e lo sviluppo della competenza linguistica	59
4.3.3.	“Media Education” e lo sviluppo della competenza interculturale	59
4.3.4.	“Media Education” e lo sviluppo della competenza della microlingua del turismo	61
5.	CAPITOLO QUINTO – La dimensione linguistica e culturale della microlingua del turismo	62
5.1.	<i>Definizione di turismo</i>	62
5.2.	<i>La comunità degli addetti al turismo</i>	64
5.3.	<i>La dimensione culturale e interculturale del turismo</i>	65
5.4.	<i>La dimensione linguistica della lingua italiana del turismo</i>	65
5.4.1.	Il turismo culturale	65
5.4.2.	I tipi testuali del turismo	67
6.	CAPITOLO SESTO – Il cineturismo: una nuova forma di “didattica del territorio”	68

6.1.	<i>Ischiafilmfestival e la definizione di cineturismo</i>	68
6.2.	<i>Contesto di riferimento</i>	69
6.3.	<i>Borsa del turismo</i>	70
6.4.	<i>La didattica del paesaggio e una interpretazione del cineturismo</i>	70
6.5.	<i>Ruolo del paesaggio del cinema italiano nella didattica</i>	71
7.	CAPITOLO SETTIMO – Il ruolo della memoria nell'apprendimento della microlingua italiana del turismo	73
7.1.	<i>La memoria</i>	73
7.2.	<i>Tipologia di memorie</i>	74
7.2.1.	La memoria visiva e le immagini	75
7.2.2.	La memoria uditiva e il parlato audiovisivo	76
7.2.3.	Il rapporto sonoro-immagini	77
7.3.	<i>Funzione glottodidattica e interculturale della memorizzazione dell'immagine del paesaggio</i>	78
7.4.	<i>L'Immagine</i>	79
7.4.1.	La memoria a breve termine, a lungo termine e l'immagine del paesaggio italiano nella didattica	79
8.	CAPITOLO OTTAVO – Cultura e civiltà nella didattica della microlingua italiana del turismo attraverso il video	81
8.1.	<i>Lo sguardo del cinema sul paesaggio italiano</i>	81
8.2.	<i>Lo sguardo mediato da modelli culturali</i>	82
8.3.	<i>Lo sguardo mediato da modelli percettivi</i>	83
9.	CAPITOLO NONO – Didattica della narrazione del “viaggio” attraverso l'audiovisivo	84
9.1.	<i>La narrazione</i>	85
9.2.	<i>Il “viaggio”</i>	86
9.2.1.	Il viaggio e gli ambienti multimediali	87
9.2.2.	Il racconto del viaggio	87
	TERZA PARTE	88
10.	CAPITOLO DECIMO – Il progetto di ricerca	89
10.1.	<i>La finalità di ricerca</i>	89
10.2.	<i>Il metodo</i>	90

10.3.	<i>I foci della ricerca: i partecipanti</i>	92
10.4.	<i>Il Profilo dello studente di microlingua italiana del turismo</i>	92
10.4.1.	Lo studente di microlingua italiana del turismo	93
10.4.2.	Lo studente giovane adolescente iscritto in Istituto superiore tecnico e/o professionale ad indirizzo turistico o per le relazioni internazionali in Italia	94
10.4.3.	Lo studente universitario inserito a corsi di microlingua italiana del turismo presso Università italiane	95
10.4.4.	Lo studente universitario iscritto a corsi di microlingua italiana del turismo presso Università straniere	95
10.4.5.	Lo studente in mobilità: Erasmus in Italia	95
10.4.6.	Lo studente adulto turista in Italia per scopi culturali	96
10.5.	<i>Il percorso di indagine</i>	97
10.6.	<i>Il questionario</i>	97
11.	CAPITOLO UNDICESIMO – I Dati	100
11.1.	<i>Un primo sguardo sul questionario di validazione</i>	100
11.2.	<i>Il campione</i>	100
11.3.	<i>I dati rilevati</i>	100
12.	Conclusioni	124
13.	Bibliografia	126
14.	Sitografia	139
15.	Filmografia	141
16.	Appendice	146
	Allegato 1 - La collana Quaderni del cinema italiano per stranieri	147
	Allegato 2 - La sperimentazione <i>Viaggi nelle storie</i>	148
	Allegato 3 - Il progetto DVD GRAZ-IE: I linguaggi settoriali: la lingua aziendale commerciale e del turismo	152
	Allegato 4 - Corso: La microlingua del diritto in un Isis	155
	Allegato 5 - Corso: La didattica della letteratura	165

Allegato 6 - Esperienze e attività in percorsi didattici finalizzati all'insegnamento della lingua italiana L2- LS	170
Allegato 7 – Il questionario di validazione	182
Allegato 8 – Il questionario standard	185
Allegato 9 – Dati relativi al questionario di validazione	193
Allegato 10 – Dati relativi al questionario standard	195

*A Lella, Fernando, Sara
Marco, Luigino e Daniela
con infinita riconoscenza*

INTRODUZIONE

Fra i possibili campi d'interesse in merito alla didattica dell'Italiano L2-LS un aspetto interessante, lasciato ancora in parte inesplorato, riguarda l'insegnamento della microlingua italiana del turismo a studenti non italofofoni, a giovani adolescenti, universitari e adulti in Italia e all'Estero. Il focus di questo lavoro apre una riflessione su un approccio dell'insegnamento della microlingua italiana del turismo che possa prevedere, come ambiente formativo, l'audiovisivo stesso inteso come ambiente e non più quindi solo come semplice supporto alle attività didattiche. La nostra riflessione verte su due temi principali: la didattica della microlingua italiana del turismo e la didattica del paesaggio mediante gli audiovisivi.

Se da un lato infatti la didattica della microlingua del turismo è uno dei punti nodali di questo studio, un altro punto rilevante per la nostra indagine è rappresentato, dalla didattica del paesaggio, supportata da immagini filmiche che possano concorrere a più livelli - linguistico, culturale, interculturale, metacognitivo - allo sviluppo di specifiche conoscenze di turismo culturale.

Utilizzando il film come insieme di eventi comunicativi e non come semplice mezzo si crea una situazione in cui la comprensione di ciò che si vede non risiede unicamente nell'oggetto rappresentato, ma nel rapporto dialettico che si crea fra ciò che si vede e il modo in cui si riesce a rappresentarlo alla mente del fruitore; nel nostro caso alla mente dell'apprendente non italofono. Il cinema, inteso come "ambiente", ci permette di "vedere" in una relazione fra immagine e immaginato.

Lo scopo di questo studio è indagare, quindi, se esista una relazione fra la didattica della microlingua italiana del turismo e la didattica del paesaggio e come essa possa essere tradotta in percorsi di italiano LS - L2 anche mediante l'impiego di immagini relative al paesaggio italiano.

Riteniamo infatti che il paesaggio, oggetto di studio del filmato, possa costituire un input molto forte in grado di attivare nell'apprendente conoscenze di turismo culturale e specifiche competenze di microlingua del turismo.

Abbiamo scelto di focalizzare la nostra attenzione su una forma di turismo orientata verso: *il turismo culturale* perché il target di studenti della ricerca è risultato fruitore di questa forma di turismo, evidenziando una forte richiesta di informazioni relative al viaggio da intraprendere e una maggiore autonomia nell' utilizzo di ambienti e risorse multimediali.

Molti studi affrontano il tema dell'utilizzo del cinema per l'insegnamento dell'italiano a stranieri e per l'educazione interculturale dal punto di vista del docente¹, ora, la nostra ricerca intende indagare dal punto di vista dello studente la relazione fra didattica della microlingua italiana del turismo e utilizzo di audiovisivi, nel tentativo di offrire ulteriori spunti per una riflessione glottodidattica.

Il nostro studio, partendo da cenni all'educazione microlinguistica in rapporto all'istruzione superiore e universitaria, prende in esame dapprima l'ambito delle microlingue in generale per approfondire poi il settore della microlingua italiana del turismo, così come oggi viene interpretato anche alla luce di un nuovo fenomeno-evento il *cineturismo*, ossia la possibilità di conoscere una *location* vista attraverso il cinema recandosi di persona nel luogo stesso.

La parte di carattere più pratico di questo studio riguarda la ricerca condotta tramite lo strumento del questionario in alcuni contesti d'insegnamento- apprendimento: un Istituto superiore per il Turismo in Italia e in Austria; una Università in Slovenia, un Centro linguistico di una Università in Germania e una Scuola di lingue straniere in Olanda.

Per questione di tempo si è ritenuto di dover restringere l'indagine ad un campione noto per esperienze sia di studio che professionali, cercando di raccogliere dei dati per rispondere alle domande, indicate di seguito, che hanno orientato la ricerca:

- L'utilizzo di sequenze cinematografiche che propongono rappresentazioni di paesaggi, luoghi e ambienti italiani assume una funzione glottodidattica e

¹ Ricordiamo a tal proposito le opere di C.,Bargellini, S. Cantù, (2011), Diadori, P., Micheli., P., (2010), Maddoli (2004), R., Triolo (2004),

interculturale di costruzione di conoscenza nella didattica a non italofoeni; se sì, quale?

- Attraverso quali processi, attivati da attenzione, concentrazione e memoria, lo studente interiorizza il paesaggio rappresentato o evocato dalle immagini, costruendosi un'immagine mentale e in seguito un'idea del Paese straniero?
- L'immagine mentale immagazzinata in memoria, "ripescata", evocata successivamente, favorirà nello studente il desiderio di eleggere il paese straniero, oggetto di studio, quale meta di turismo culturale o di future attività in ambito scientifico-professionale?
- I luoghi, e i non luoghi – le periferie, le realtà urbane e extraurbane- gli ambienti rappresentati nei film attraverso quali processi di percezione e mediazione culturale e interculturale si trasformano in conoscenze di turismo culturale, spendibili nella sfera personale e professionale?
- L'uso di sequenze in lingua originale di audiovisivi, film che raccontano frammenti di viaggi attraverso l'Italia o esperienze di vita in Italia, contribuisce effettivamente a formare nell'apprendente non italofono una maggiore competenza linguistica e interculturale?
- Quali percorsi connessi al parlato-simulato filmico orientano l'apprendente al riconoscimento delle molteplici varietà della lingua?

Con le parole di Diadori:

"Come interagisce la forma linguistica, la traduzione del sottotitolo nell'apprendimento del parlato-simulato filmico?" (Diadori, 2010: pag.137) e (...) "come parla il cinema tradotto in Italia?" (ibid. 2010: pp. 165-187).

- Come percepisce lo studente l'uso dei media audiovisivi in relazione a fattori quali autonomia, consapevolezza, metacognizione?

Tramite le domande del questionario di validazione e del questionario "standard" si è cercato di comprendere inoltre in quale tipologia di turismo gli informanti s'identifichino e come, nella loro esperienza, s'intreccino formazione culturale e interculturale, rappresentazione mentale dell'Italia e sviluppo linguistico.

Questo studio è da considerarsi pertanto un primo tentativo di fotografare qualitativamente la percezione dell'utilizzo di audiovisivi nella didattica della lingua italiana, nello specifico della microlingua per il turismo, da parte di alcuni studenti stranieri.

Il cinema, infatti, inteso come dispositivo cinematografico, è caratterizzato da vari codici linguistici e non, che si sommano in una sintesi capace di coinvolgere il fruitore e che attivano quindi processi cognitivi e linguistici tramite percezioni ed emozioni.

Oltre a fornire una prima fotografia in relazione all'oggetto della ricerca, questo studio cerca di fornire alcune evidenze che potrebbero risultare di interesse e di utilità per futuri approfondimenti nell'ambito dell'insegnamento della microlingua italiana del turismo a stranieri, interventi formativi destinati a docenti di italiano L2-LS.

L'Italia, infatti, come Paese di immigrazione, amato e studiato in Italia e all'estero per la sua cultura e per le sue tradizioni, è chiamato a rispondere a una sempre maggiore richiesta di lingua funzionale alle professioni in generale e, nel nostro caso, alla professione di carattere turistico.

Ci chiediamo quali teorie, approcci, metodi e tecniche potrebbero essere di aiuto al docente-formatore di microlingua italiana per il turismo nella sua azione di mediazione formativa, linguistica e interculturale.

In tal senso sarebbe opportuno a nostro parere:

- a) individuare dei criteri per la progettazione di sillabi, curricoli e moduli specifici per la didattica della microlingua italiana per il turismo a partire da sequenze cinematografiche da utilizzare in attività didattiche nei contesti di L2-LS anche plurilingui;
- b) studiare e approfondire la lingua “parlata” del cinema italiano e l'impiego del cinema italiano nella didattica della microlingua italiana per il turismo alla luce della nuova forma culturale di turismo *il cineturismo*;
- c) analizzare in particolare: la componente tematica del turismo in relazione al suo soggetto-oggetto specifico: il viaggio; le caratteristiche lessicali della lingua italiana del turismo rispetto a concetti quali neutralità emotiva, precisione

semantica, lessico specifico; i generi testuali propri del linguaggio del turismo; la comunicazione turistica tramite la didattica del paesaggio nel cinema; i repertori sociolinguistici riscontrabili nella lingua italiana del turismo.

Ci sembra importante altresì tentare una definizione del profilo dello studente straniero di microlingua italiana del turismo, in rapporto a motivazioni, preconcoscenze, stile cognitivo, percorsi formativi attuati:

- a) lo studente universitario, iscritto a italiano, materia del percorso di studio universitario nel proprio Paese;
- b) lo studente iscritto a corsi di laurea in Italia;
- c) lo studente universitario inserito in progetti di mobilità studentesca;
- d) lo studente inserito in corsi di italiano per scopi speciali nel proprio Paese o in Italia.
- e) lo studente adulto straniero, inserito in percorsi tecnico-professionali nell'ambito turistico;

In rapporto al docente si è cercato di suggerire alcune riflessioni sugli aspetti teorici e metodologici che sottostanno alla selezione di materiale audiovisivo nella didattica dell'italiano L2- LS anche in relazione a un nuovo fenomeno-evento il *cineturismo*: neologismo che coniuga cinema e turismo in una sinergia che contempla due realtà diverse ma al contempo complementari.

Il *movie tourism*, nato in ambito anglosassone e sviluppatosi negli Stati Uniti, è una tendenza che si sta affermando sempre più negli ultimi anni anche in Italia con la creazione di agenzie turistiche specializzate nel proporre *tour* guidati nelle mete in cui siano stati girate famose scene cinematografiche. Nel 2003 l'*Ischiafilmfestival* ha realizzato a tal proposito un convegno dal titolo "Quando i film trainano il turismo" creando i presupposti per ulteriori studi e ricerche in questo ambito.

PARTE PRIMA

Presupposti teorici alla ricerca

1. CAPITOLO PRIMO – Coordinate teoriche

1.1. *Microlingua e educazione microlinguistica*

Un discorso scientifico sull'Educazione microlinguistica non può prescindere, come fa notare Balboni (2000), da riflessioni sull'Educazione linguistica.

Ricordare il rapporto “macrolingua”–“microlingua” e quindi la relazione fra “educazione linguistica” e ”educazione microlinguistica” è essenziale al discorso scientifico, come sottolineava Freddi nella prefazione all'opera *Le microlingue scientifico-professionali*

Le microlingue sono le voci delle scienze, delle tecnologie e di altre aree di specializzazione. Queste voci comunicano e dialogano all'interno della propria area ed all'esterno di essa. Questi diversi livelli comunicativi delle microlingue presuppongono un buon possesso della lingua comune, il cui apprendimento dovrebbe precedere di norma quello delle microlingue.

Freddi intende per microlingua

“ le varietà specialistiche della lingua che sono le voci della scienza, della tecnologia o di particolari settori di lavoro del gruppo. Su questo piano il parlante ha delle possibilità di scelta purché conosca la scienza, il settore e comunque l'argomento di cui la microlingua costituisce la voce”. (Freddi, 1994)

Nel dizionario di Glottodidattica (Balboni 1999) compare una definizione del termine “microlingue” intesa come varietà di lingua che gli specialisti di un dato settore scientifico o professionale usano con un duplice scopo:

ottenere il massimo di chiarezza e ridurre quindi il più possibile l'ambiguità nella comunicazione per permettere a chi lo usa di accreditarsi come membro del gruppo scientifico-professionale.

Consideriamo ora cosa s'intende per educazione/ istruzione microlinguistica nella definizione data da Balboni

„L’istruzione microlinguistica è condotta da tutti gli insegnanti all’interno delle loro discipline e ha come obiettivo quello di far acquisire lo stile e la terminologia propri di quella disciplina e della comunità che la studia; *l’educazione microlinguistica* è condotta dall’insegnante di microlingua, possibilmente in cooperazione con i colleghi di lingue, e ha come meta formativa quella di far cogliere sia il valore sociolinguistico, relazionale della microlingua come strumento di riconoscimento da parte della comunità scientifica, sia le caratteristiche formali che concorrono a ridurre l’ambiguità e l’incertezza interpretativa.” (Balboni, 2006: 241)

Nel Nozionario di glottodidattica pubblicato nella pagina web del sito del Laboratorio ITALS si legge ancora che l’insegnamento delle microlingue, inteso secondo un’ottica strumentale, si collocava nel passato nell’ambito dell’istruzione o anche dell’addestramento, piuttosto che su un piano formativo a livello linguistico e che l’istruzione o l’addestramento si ponevano obiettivi precisi.

Oggi è riconosciuto il ruolo significativo che le microlingue assumono in processi fondamentali che interagiscono nell’educazione, quali culturizzazione e socializzazione, professionalizzazione, e istruzione scolastica ad esempio in contesti CLIL, all’interno dei quali la microlingua è essenziale per lo studente al fine dell’apprendimento della disciplina stessa.

Per educazione microlinguistica è da intendersi oggi, quindi, un processo di formazione all’interno del quale l’apprendente impara ad apprendere lungo l’arco della vita attiva la microlingua del proprio ambito disciplinare in una prospettiva di formazione continua, finalizzata a mete educative che favoriscano l’aggiornamento continuo nell’ambito dei saperi disciplinari di sua competenza, un percorso culturale che è finalizzato quindi anche alla socializzazione e all’autopromozione culturale e sociale.

Nello scenario attuale termini quali globalizzazione, trasformazione del mondo del lavoro, innovazione, specializzazione dei settori professionali e di ricerca, trasmissione dei saperi e delle buone pratiche, scambi interpersonali fanno da sfondo e testimoniano la nascita e l’evoluzione di sempre nuovi ambiti scientifico-professionali.

La presenza di testi di carattere tecnico-scientifico, collegati alla distinzione e specializzazione dei saperi in continua evoluzione, costituisce dal punto di vista linguistico e glottodidattico una preziosa fonte di studio e di ricerca.

La comunicazione linguistica e culturale relativa ai cambiamenti e alle evoluzioni che caratterizzano la società globalizzata sono stati e continuano ad essere infatti oggetto di studio da parte di molti linguisti e glottodidatti italiani e stranieri che indagano il tema della comunicazione microlinguistica in molte aree disciplinari: aziendale, economica, giuridica, medico-scientifico, storico-artistica, tecnica, turistica - solo per citarne alcune - e le prospettive legate all' insegnamento delle microlingue nelle diverse aree tematiche.

Le variazioni della "lingua" presenti nella microlingua rispetto alla lingua comune, considerate dal punto di vista linguistico e glottodidattico, proiettano la riflessione su quale tipo di comunicazione connoti gli ambienti specialistici e, quindi, su dicotomie quali: "microlingua" e "macrolingua", "educazione linguistica" "educazione microlinguistica"; "educazione microlinguistica" che include tra le proprie mete la socializzazione e l'auto-promozione e "istruzione microlinguistica", tesa a conseguire obiettivi pragmatici.

Un focus particolarmente significativo della riflessione è costituito dal rapporto fra "microlingua" e "macrolingua":

"Le microlingue scientifico-professionali sono una varietà di lingua, uno cioè dei sottosistemi che costituiscono, intrecciandosi e non giustapponendosi, il macrosistema linguistico." (ibid.:119).

In merito alle parole chiavi della ricerca sopramenzionate faremo d'ora in poi frequenti riferimenti in questo capitolo, a *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento* (Balboni, 2000), sposando la filosofia del linguaggio che ne sta alla base:

"Il primato della pragmatica nella formalizzazione del linguaggi (...) descrivere che il risultato sulla lingua con la pressione di un gruppo sociale ristretto, il che

porta come conseguenza l'identificazione di una lingua restricted per dirla con Firth (o microlingua come preferiamo dire noi in italiano) all'interno della macrolingua "(ibid: p 20)

Questo studio di Balboni risulta essere una sintesi preziosa della discussione scientifica che altri autori quali Cambiaghi (1988), Cortelazzo (1990), Dardano (1995), Freddi (1988), Gotti (1992), Porcelli (1990) solo per citarne alcuni- avevano condotto in precedenza e una prospettiva sicura rispetto alla quale collocare gli studi successivi fino ad arrivare al panorama di ricerca attuale nell'ambito della glottodidattica italiana.

1.2. Natura, fondamenti e finalità delle microlingue scientifico-professionali

Negli studi italiani sulle microlingue non compare un quadro terminologico univoco che ci permetta di definire il concetto che ad esempio la lingua tedesca denota con il termine "Fachsprache"; si parla di "lingue speciali", di "lingue o linguaggi settoriali", di "lingue di specialità", di "lingua per scopo speciali/specifici"; di "linguaggio settoriale", di "lingua specialistica", di "lingua funzionale".

Si è scelto di non approfondire in questa sede la discussione terminologica e di utilizzare, d'ora in poi, la denominazione "microlingue scientifico-professionali" proposta da Balboni (2000) consolidata da tempo in ambito glottodidattico in contrapposizione alle denominazioni proposte da altri studiosi² ritenendo che la denominazione proposta da Balboni abbia contribuito a dare una svolta decisiva sul piano scientifico, epistemologico e didattico all'annosa questione sul termine da adottare fra i tanti proposti.

La denominazione elaborata da Balboni indica, infatti, a nostro parere, in modo chiaro, la relazione biunivoca e il legame linguistico-cognitivo fra microlingua e settore scientifico-disciplinare, dal momento che come egli sostiene si può parlare di

² (cfr: Sabatini, 1999; Gotti, 1991, 2005)

microlingue solo all'interno di settori scientifico-professionali e che l'adozione di una specifica microlingua permette agli "addetti ai lavori" di identificarsi e riconoscersi nel gruppo di lavoro settoriale microlinguistico di appartenenza. Il possesso della microlingua e del suo stile retorico-formale permette a tecnici, esperti e specialisti di essere accettati dalla propria comunità scientifico-disciplinare.

Balboni osserva che non solo la dimensione pragmatica testimonia le peculiarità della "microlingua", ma che è "l'intera struttura della "lingua" nel suo insieme a subire modificazioni: la fonologia, il lessico, la morfosintassi, la strutturazione testuale, tutti elementi che differiscono quando si affronta un testo di lingua d'uso comune e uno di microlingua".

L'Autore fa inoltre notare che la forma microlinguistica permette un'immediata identificazione da parte degli addetti ai lavori e degli utenti in generale per l'evidente integrazione al suo interno di codici verbali e non verbali, di formule, grafici e figure.

Ma è nel chiarire lo scopo dell'uso della microlingua che Balboni imprime una svolta decisiva alla comprensione delle caratteristiche proprie del sistema microlinguistico, identificandone gli scopi autentici ed essenziali: "garantire una comunicazione il meno ambigua possibile" e "indicare l'appartenenza alla comunità scientifico-professionale".

Come l'Autore precisa la microlingua può essere indagata infatti da due diverse angolature:

a) la prospettiva linguistica, b) la prospettiva glottodidattica.

La prima è finalizzata alla descrizione formale delle microlingue scientifico-professionali, in relazione ad aspetti linguistici, sociolinguistici e pragmalinguistici; la seconda studia le modalità di acquisizione delle microlingue scientifico-professionali e delle possibili risposte didattiche alle problematiche da esse presentate: modelli, relazione docente-apprendente; teoria curricolare, modelli operativi, glottotecnologie avanzate.

1.3. Caratteristiche formali e linguistiche della microlingua

La peculiarità e specificità delle microlingue e il loro rapporto con la lingua d'uso comune è un tema molto complesso, indagato in molti studi e ricerche in ambito linguistico. Al di là delle filosofie e degli approcci utilizzati, gli studiosi concordano sul fatto che la microlingua presenta specifici tratti linguistici e formali non riscontrabili nella lingua comune, peculiarità che attengono nella loro essenza alla precisione, all'esattezza, alla non ambiguità del termine di riferimento, alla neutralità emotiva, alla scienza, alla tecnica non solo in termini formali ma anche epistemologici e cognitivi.

Basti pensare, ad esempio, al linguaggio della medicina che sceglie termini differenti a seconda degli attori dell'atto comunicativo: se un medico deve comunicare ad un paziente che è afflitto da una particolare malattia, utilizzerà parole per lui semplici, comprensibili, rintracciabili per analogia anche nella lingua standard; nella comunicazione inerente allo stesso caso userà con un collega, invece, termini specialistici, che risulterebbero probabilmente incomprensibili al paziente.

1.3.1. Le varie dimensioni: testuale, sintattica, lessicale, fonologica, extralinguistica

Coonan (2002) ha affrontato spesso, nei suoi studi sull'approccio e sulla metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), la riflessione sul testo nella dimensione delle microlingue disciplinari, ribadendo che esso costituisce l'unità minima della comunicazione e che una qualsiasi produzione linguistica può qualificarsi come testo se è:

prodotta per uno scopo comunicativo:
coerente al suo interno, con il contesto,
coesa. (Coonan, 2002:10)

La varietà e l'eterogeneità dei testi ha occupato molti studiosi³ nel tentativo di fornire una possibile classificazione dei testi esistenti, classificazione che li riassume tutti e, insieme, li distingue gli uni dagli altri; tipologie diverse quali testi espositivi, descrittivi, narrativi, argomentativi, regolativi, ecc.

A loro volta i testi presentano generi testuali diversi per tipologia: saggi, articoli, recensioni, *abstract* ecc., nei quali si evidenzia l'alternanza dell'aspetto *descrittivo* centrato sulle (relazioni di spazio), *narrativo* (disposto lungo la linea del tempo) *espositivo* di concetti e *argomentativo* circa le relazioni tra concetti, *regolativo* dei comportamenti, *estetico* (focalizzata sulla forma del messaggio).

I livelli rispetto ai quali la "lingua" presente nei testi microlinguistici differisce dalla lingua comune risultano essere quindi:

a) La dimensione testuale.

Per la descrizione delle caratteristiche comuni ai testi di microlingua segnaliamo le indicazioni rilevate da Porcelli (1990) e riepilogate da Balboni (2006):

- sono strutturati in paragrafi brevi, con titoli e sottotitoli;
- hanno note a piè di pagina;
- presentano ampie citazioni, di solito evidenziate da corpo e giustezza, derivate da altre fonti;
- includono riquadri con dati o annotazioni complementari;
- sono ricchi di grafici, figura, tabelle, diagrammi;
- hanno spesso in appendice un glossario dei termini tecnici;
- presentano un indice analitico per consentire una rapida ricerca tematica attraverso le parole chiave;
- presentano una bibliografia o una lista dei riferimenti bibliografici alle opere citate nel testo. (Porcelli:1998, pp. 10-11)

³ Si vedano Altieri Biagi 1974, Berrutto1987, Gotti 1991

In un'opera successiva Balboni, tenendo in considerazione l'evoluzione delle microlingue rispetto al panorama delle risorse tecnologiche avanzate parla di una dimensione “*ipertestuale*”

Nelle microlingue la dimensione è da sempre implicitamente *ipertestuale* e i testi scientifici di oggi sono sempre più ipertesti in progress, mutando di forma con ogni nuovo testo che viene “*linkato*” al loro interno (Balboni, 2006: 233)

Possiamo riscontrare gli elementi sopraesposti, prendendo in esame varie tipologie di testi presenti in riviste specializzate, in manuali scientifici di medicina, ingegneria, architettura, arte, in molti testi presenti nelle pagine web dei vari settori dell'economia, del turismo, dell'arte, ecc.

Gli esperti dei linguaggi dell'economia, delle aziende, del turismo, della tecnica, della medicina, dell'industria, possiedono e dominano sempre in modo più approfondito la comunicazione tramite ipertesti informatici presenti in molte pagine web, testi caratterizzati da elementi quali: non linearità, sequenzialità, architettura delle conoscenze complessa, strutturata e basata su un sistema complesso, coeso e coordinato di informazioni. Il testo microlinguistico scientifico e professionale si sostanzia spesso di ipertesti e materiali multi e ipermediali creati per lo scopo pragmatico inerente il singolo settore disciplinare e per tale motivo sono supportati spesso da figure, foto, suoni, animazioni e testo linguistico che ne favoriscono la comprensione, sopperendo alla mancanza di ridondanza caratteristica dei testi microlinguistici.

I professionisti, gli esperti scientifici sono facilitati nella divulgazione, nella condivisione e co-gestione delle conoscenze e dei contenuti dei loro lavori quanto più sono in grado di padroneggiare la tipologia testuale che caratterizza i testi microlinguistici.

Il “tipo” testuale rende evidente la struttura *profonda* del testo nelle sue varianti di genere.

Oltre ad una varietà di testi esiste infatti anche una pluralità di generi; a tal proposito Balboni indica i generi più comuni presenti nel discorso scientifico professionale quali *l'abstract*, la relazione, il saggio, la recensione, le istruzioni ecc. (Balboni 2006)

A queste osservazioni Coonan aggiunge:

L'organizzazione delle informazioni si collega a un ulteriore aspetto testuale della comunicazione quella del genere. Il genere si contraddistingue per le convenzioni retoriche che le sono proprie: la lettera, la poesia, l'articolo di giornale, l'annuncio pubblicitario, l'intervista, il dibattito, la telefonata, la relazione, il testo didattico ecc., sono tutti tipi di generi caratterizzati da regole formali precise che li rendono facilmente riconoscibili. (...)

Lo specialista del settore scientifico-disciplinare, per comunicare ha quindi a disposizione vari tipi testuali definiti *generi* a carattere *descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo*.

Un discorso a parte riguarda il *genere estetico* che per sua natura risulta inadeguato allo scopo pragmatico, funzionale alla comunicazione microlinguistica (Coonan, 2002:11).

Nelle aziende, negli ambienti accademici e di ricerca, negli istituti professionali e tecnici le forme di realizzazione linguistica si configurano nelle tipologie testuali sopramenzionate e se tali testi non rispondono alle regole di genere non sono considerati testi scientifici dalla *discourse community*

I testi che ignorano o trasgrediscono le regole di genere non vengono letti o ascoltati, quindi sul piano pratico non esistono (Balboni, 2006: 235)

b) La dimensione sintattica:

I testi microlinguistici hanno una loro sintassi specialistica, caratterizzata nella maggior parte dei casi da brevità, sinteticità, chiarezza; ad esclusione dei testi giuridici che per le loro peculiarità richiederebbero una trattazione a parte.

Senza voler entrare in aspetti di linguistica applicata possiamo menzionare gli aspetti linguistici che Balboni ha indicato (ibid.: 2000), facendo riferimento a sua volta a studi di altri Autori quali Porcelli (1990) e Gotti (1991), che con vari approcci si sono occupati della dimensione sintattica del testo microlinguistico.

In sintesi quanto emerge in modo chiaro dagli studi e dalle ricerche in ambito linguistico è che la sintassi del testo di microlingua predilige particolari forme di sintagmi, di proposizioni e di frasi quali la coordinazione, la nominalizzazione, l'elisione di articoli e preposizioni, il sintagma nominale estremamente sintetico, l'eliminazione delle frasi relative, la pre-modificazione, il sintagma verbale, la spersonalizzazione e la passivazione.

Per comprendere meglio queste caratteristiche nella loro specificità rimandiamo ai molteplici esempi relativi alla lingua italiana, inglese e tedesca che Balboni porta a sostegno dell'elencazione, in questo sede solo accennata.

c) La dimensione lessicale:

La dimensione lessicale, come precisa Balboni è forse quella a cui hanno dedicato maggiore attenzione la maggior parte di linguisti, traduttori e glottodidatti, nella convinzione che la padronanza di tale dimensione possa favorire e accelerare l'apprendimento della microlingua scientifico-professionale.

Dardano (1995), lessicografo attento alle varie prospettive dalle quali sono state studiate le microlingue scientifico-professionali, auspicava che gli studiosi affrontassero con un approccio integrato le varie prospettive lessicale, testuale, pragmatica e indagassero non solo i termini scientifici, ma anche il loro funzionamento .

Una caratteristica fondamentale, come indica Balboni (ibid.: 2000), è la densità semantica legata all'uso di un lessico specifico, le cui caratteristiche dipendono dal singolo settore professionale .

La denotazione non ambigua, tendenzialmente stabile, utilizzata come mezzo di riconoscimento tra membri della comunità scientifica rende possibile che in una comunicazione microlinguistica si possa attribuire un solo e preciso significato a un dato termine.

Nell'analisi delle microlingue, un aspetto vistoso è quindi l'uso di un lessico molto preciso, non ambiguo. La parola, intesa come unità minima nel lessico della lingua comune (o macrolingua) assume nel passaggio alla microlingua la valenza di termine, ossia un'unità lessicale denotativa, priva di connotazioni individuali- le connotazioni risultano a volte ambigue, incerte, quindi inadeguate a un uso microlinguistico. Talvolta una parola può diventare termine – cioè un'unità lessicale, priva di connotazioni culturali e soggettive- In altri casi, invece, un termine sviluppatosi autonomamente all'interno della microlingua entra a far parte dell'uso della lingua comune attraverso processi di analogia o estensione semantica assumendo nuovi significati.

Non affrontiamo in questa sede il processo di creazione del lessico grazie a elementi greco-latini e di formazione di neologismi al quale Balboni ha dedicato alcune pagine interessanti del suo lavoro, descrivendo la generazione di nuovi termini con il ricorso a elementi greco-latini, metafore, ad altre lingue (ibid., 2000).

d) La dimensione fonologica

La dimensione più sottovalutata, negli studi dedicati alle microlingue, sottolinea Balboni, risulta essere la dimensione fonologica; discriminante invece quando attiene all'utilizzo di premodificazione, prefissi, suffissi, uso di sigle, numeri, formule come sottolinea negli esempi che fornisce, relativi alla lingua inglese. La dimensione fonetico-fonologica presenta comunque, come si può osservare, differenziazioni meno frequenti tra lingua comune e microlingua scientifica professionalizzante.

e) La dimensione extralinguistica

E' la dimensione che permette anche ai non specialisti di riconoscere in modo immediato un testo appartenente all'ambito microlinguistico.

Il layout dei paragrafi, l'uso frequente di schemi, disegni, grafici, di formule alfanumeriche -caratteristiche del linguaggio della chimica, della fisica, della logica, dell'algebra-, di diagrammi di flusso, di icone, di fogli elettronici caratterizzano il testo microlinguistico scritto e quello orale.

1.3.2. L'oggetto della microlingua: la comunicazione non ambigua e lo strumento di riconoscimento

Nella società della conoscenza e dei saperi, complessa e strutturata, è molto importante, riconoscere l'identità culturale e professionale dei soggetti e collocare in modo corretto le persone nel loro ambito di studio e di lavoro ai fini della costruzione dell'identità socio-culturale; altrettanto essenziale è essere riconosciuti e collocati in gruppi sociali precisi e definiti: le microlingue fungono a tale scopo: permettono a chi le usa di identificarsi e riconoscersi come membro di una determinata comunità scientifico disciplinare.

Anche il gruppo sociale utilizza a sua volta la microlingua con scopi specifici in un dato settore scientifico e professionale, connotandosi a livello socio-culturale.

La microlingua di settore specialistico crea, seleziona, adotta termini non ambigui che favoriscono la condivisione dei temi e dei contenuti propri del sapere disciplinare da parte degli specialisti che, attraverso l'uso del linguaggio microlinguistico, si riconoscono come membri di tale gruppo.

1.4. Valenze delle microlingue disciplinari

Approssimazione e polisemia si riferiscono alla lingua comune; esattezza e termine non ambiguo richiamano alla mente la comunicazione microlinguistica. Queste differenze sul piano della lingua e della forma linguistica sono indicate da Balboni (ibid., 2000) come elementi determinanti per comprendere quali valenze assumano le microlingue disciplinari in ambito comunicativo.

1.4.1. Valenza interculturale

L'aspetto interculturale riguarda la capacità di interagire e perseguire i propri fini in maniera adeguata alla "scena" culturale, all'evento in cui ha luogo la comunicazione.

Scienziati, specialisti, esperti, studenti, professionisti dello stesso ambito disciplinare s'incontrano a convegni, congressi, simposi a livello nazionale e internazionale e condividono e confrontano conoscenze, saperi, ricerche, scoperte, progetti, ecc.

In questo tipo di incontri la conoscenza, il sapere, sono veicolati tramite una microlingua specifica e specialistica che permette agli "addetti ai lavori" una condivisione efficace dei contenuti .

I partecipanti, accettati come membri accreditati nel gruppo della comunità scientifica di loro appartenenza, riconosciuti esperti e specialisti della microlingua, possono aggiornare il loro sapere, anche nel caso in cui le filosofie e gli approcci con i quali conducono la ricerca o l'esperimento siano determinati sul piano culturale da visioni a volte divergenti. Pensiamo ad esempio a simposi che vedono la partecipazione di specialisti russi, americani, europei su uno stesso tema. La *Weltanschauung* e la visione culturale dei partecipanti connoterà in modo distinto lo scambio professionale e scientifico, ma la condivisione della stessa microlingua faciliterà agli addetti ai lavori la comprensione dei temi oggetto d'indagine e di studio.

1.4.2. Valenza sociolinguistica

L'appropriatezza sociolinguistica è connotata alla capacità di scegliere la varietà, soprattutto di registro, di stile, idonei agli obiettivi della situazione professionale e/o scientifica al cui interno s'intendono perseguire specifici fini comunicativi.

Tutto ciò è ben indicato da Coonan: (2002)

Il discorso sull'appropriatezza o strutture, quindi, non è sufficiente. Serve conoscere (in termini dichiarativi e procedurali) anche i meccanismi linguistici

della testualità, dei termini di regole grammaticali. Il contenuto disciplinare-professionale è contestualizzato in uno spazio e in un tempo preciso che lo rende unico in tal senso. Nel discorso è rilevante l'appropriatezza socio-culturale. Serve saper produrre la lingua per scopi comunicativi e riconoscere l'importanza del contesto situazionale per le scelte da operare. (Coonan, 2002: 12)

Per rendere più espliciti questi concetti Coonan fa riferimento all'acronimo SPEAKING coniato da Hymes (1974) che descrive il concetto di evento comunicativo in relazione ai diversi fattori che concorrono alla sua realizzazione.

1.4.3. Valenza pragmlinguistica

Nella microlingua l'aspetto pragmatico s'identifica soprattutto con la capacità di agire in un dato contesto in modo adeguato ed efficace, padroneggiandone i codici ed essendo in grado di "fare lingua" o, meglio, di perseguire i propri fini attraverso una comunicazione non ambigua, tramite l'utilizzo di specifiche funzioni referenziali: faticativa, metalinguistica, emotiva, poetica e conativa. Nei testi microlinguistici predominano le funzioni referenziali, regolativa e metalinguistica.

Elencando le macro e micro-funzioni, Coonan sottolinea che l'assunzione da parte della glottodidattica della dimensione pragmatica nel proprio specifico ha ripercussioni non solo a livello dell'elaborazione di sillabo, ma anche a livello di prassi didattica.

Un'ulteriore componente della competenza pragmatica presente nella microlingua è invece la "competenza relazionale", relativa alla capacità del parlante di relazionarsi in modo efficace con il proprio interlocutore.

1.4.4. Valenza cognitiva

Il rapporto di reciproca dipendenza fra scienza, tecnica e linguaggio microlinguistico del settore corrispondente si fonda su un rapporto anch'esso duale fra le conoscenze proprie della scienza che possono essere dichiarative, procedurali e le loro rappresentazioni mentali espresse grazie a precise strutture cognitive.

La microlingua, grazie a un lessico preciso, non ambiguo, denota, definisce il significato (utili in tal senso le liste terminologiche, grazie alle quali l'Unione Europea è in grado oggi di attingere a definizioni univoche nelle varie lingue ufficiali) Le correlazioni in termini di connessioni, conoscenze, natura stessa delle conoscenze sono rese palesi invece da strutture cognitive in grado di rendere esplicite le forme di rappresentazione mentale di cui si servono.

Molte ricerche recenti in ambito traduttologico, studiano, ad esempio, i connettivi quali elementi essenziali alla funzione metalinguistica, nel senso che i tipi di conoscenza e i tipi di relazione che s'instaurano fra concetti essenziali nelle scienze e nella tecnica s'identificano nell'uso preciso di tali forme.

La maggior parte delle ricerche che riguardano il rapporto scienza-lingua afferiscono al mondo manageriale, aziendale, medico; il mondo delle discipline scientifiche. Per inserirsi in modo efficace in questi ambiti è necessario avere sia una conoscenza della macrolingua che della microlingua

La macrolingua e la microlingua sono correlate, "l'educazione linguistica" e "l'educazione microlinguistica" dovrebbero pensare e affinare dei modelli e dei percorsi glottodidattici che possano rendere intellegibili le forme linguistiche e le interconnessioni attive negli ambiti interculturali, sociolinguistici, pragmatici e cognitivi dei due mondi linguistici e educativi.

2. CAPITOLO SECONDO – Didattica delle microlingue dell'italiano

2.1. *Glottodidattica e microlingue*

Quali sono i fattori che caratterizzano la didattica della microlingua laddove microlingua è da intendersi come una varietà di lingua usata tra specialisti ai fini di ridurre e, se possibile, eliminare ogni ambiguità nella comunicazione?

Per rispondere a questa domanda riteniamo essenziale comprendere i bisogni che determinano la richiesta di conoscenza di microlingua.

L'analisi dei bisogni inerisce a piani diacronici e relazionali: i bisogni futuri degli studenti inseriti in percorsi di studio professionali e i bisogni glottomatetici relativi all'autonomia dell'apprendimento e all'imparare ad imparare.

I bisogni e le tecniche didattiche atte a soddisfare tali bisogni si diversificano a seconda delle caratteristiche dei gruppi di apprendimento; nello stesso gruppo di apprendimento possono essere inseriti ad esempio studenti posizionati a livelli gerarchici diversi (si consideri ad esempio un corso che vede in posizione di studente sia il titolare dell'azienda che alcuni suoi tecnici, dipendenti) rispetto a un corso per giovani studenti di Istituto aziendale, o studenti universitari. Pensiamo anche ai bisogni dei docenti, anche questi sono importanti poiché non sempre i docenti hanno ricevuto una formazione specifica nel settore della microlingua. La microlingua stessa presenta esigenze specifiche relative al lessico, alla sintassi, ai generi testuali⁴.

Il curriculum di microlingua può rispondere a questi bisogni, esso indica le mete glottodidattiche atte a favorire l'acquisizione della competenza comunicativa e meta cognitiva microlinguistica. La competenza comunicativa costituisce la meta glottodidattica ed è l'integrazione di

⁴ Si vedano a tal proposito le osservazioni di Balboni 2000, Coonan, 2002.

- a) *Saper fare microlingua*: le varie abilità primarie e integrate utilizzate per comprendere e produrre i testi microlinguistici;
- b) *Saper fare con la microlingua*, saper utilizzare le diverse funzioni e atti comunicati necessari per comunicare nei contesti e nelle situazioni dell'ambito microlinguistico. L'apprendente deve conoscere e usare in modo efficace i registri in relazione ai diversi contesti socio-culturali in cui potrebbe essere chiamato ad agire linguisticamente, deve conoscere le *mosse comunicative* diverse da cultura a cultura;
- c) *Sapere la lingua*, conoscere gli elementi grammaticali distintivi della microlingua;
- d) *Saper decodificare i codici non verbali*, ponendoli in corretta relazione con il testo linguistico (grafici, diagrammi, formule etc.).

La selezione dei contenuti, segue a sua volta, dei precisi criteri di base:

- a) la gradualità del livello di difficoltà,
- b) il controllo della realtà linguistica,
- c) la non ipersemplicificazione,
- d) l'autenticità o la verosimiglianza dei contenuti.

L'utilizzo di tali criteri facilita l'apprendimento, motivando lo studente che, stimolato in modo adeguato, può esercitare un controllo sempre più efficace sui testi.

Come si può allora organizzare l'insegnamento della microlingua?

Il modulo di microlingua rappresenta un'applicazione che permette di articolare la programmazione in blocchi, gestibili in modo agile e flessibile, al cui interno la scansione temporale aiuta ad organizzare gli obiettivi e i contenuti che si possono sviluppare in fasi.

La scuola e le Università italiane organizzano da tempo i contenuti in blocchi autosufficienti, attorno ad un tema, contenuti certificabili e iscrivibili nel curriculum vitae dello studente.

E' bene precisare che programmare per moduli non significa escludere la struttura dell'unità didattica, bensì rivedere quest'ultima dalla prospettiva dello studente e non del docente, in tal modo anziché essere denominata Unità didattica prende il nome di Unità di acquisizione.

Il modulo, della durata nella norma di 30/ 45 ore circa, può essere strutturato in varie unità di acquisizione ed è una porzione del *corpus* di contenuti di un curriculum. Le caratteristiche del modulo sono:

essere autosufficiente per permettere all'apprendente di operare a fine modulo, in modo autonomo;

essere rispondente ad ambiti comunicativi complessi;

essere valutabile e accreditabile nel *curriculum vitae* dello studente;

deve poter prevedere dei raccordi con altri moduli.

2.1.1. La variazione microlinguistica

Le variazioni a cui è soggetta la macrolingua interessano anche la microlingua?

Un contributo interessante è stato dato da Santipolo sulla riflessione relativa alla variazione in rapporto alla microlingua.

Inoltre una volta fissato il rapporto tra significante e significato, sia esso un oggetto reale o un concetto astratto, questo non può essere soggetto a variazione, pena la riduzione o addirittura la perdita della funzionalità della microlingua stessa. Ciò, ovviamente, non equivale a dire che le microlingue sono organismi non soggetti a evoluzione, ma piuttosto che questa avviene secondo ritmi (variazione diacronica) e dinamiche (ad esempio nuove scoperte dello sviluppo tecnologico) differenti rispetto a quelli della lingua comune, e l'approvazione dello status dei quali deve, in ogni caso, passare attraverso un riconoscimento da parte dell'intera comunità scientifica che si avvale di quella microlingua (Santipolo, 2007: 175).

2.2. *Glottotecnologie e microlingue*

La crescita esponenziale dei media digitali che lo sviluppo tecnologico ha messo a disposizione dei fruitori nell'ultimo decennio sta cambiando nella sostanza il modo di comunicare e quindi di socializzare. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) rivestono da tempo un ruolo di primo piano anche nell'apprendimento della lingua straniera e la riflessione sulle tecnologie applicate alla didattica costituisce un tema e un dibattito attuale anche ai fini della discussione sui processi di insegnamento.

Il docente e lo studente avvertono sempre più l'esigenza di saper usare in modo esperto varie risorse multimediali quali siti internet, programmi informatici in vari ambienti di apprendimento (piattaforme per l'apprendimento in rete, forum di discussione, pagine web, guide multimediali ecc.) perché comprendono che esse possono favorire in modo efficace l'apprendimento indipendente e l'autonomia dell'apprendente. Molte delle analisi che affrontano il tema del rapporto con le tecnologie descrivono infatti un fenomeno in cui i giovani risultano fruitori assidui ed esperti delle tecnologie avanzate.

Se consideriamo il panorama degli strumenti tecnologici e informatici utili all'insegnamento linguistico possiamo verificarne oggi un aumento consistente rispetto a un recente passato; non molti anni fa il docente e lo studente avevano a disposizione alcuni tipi di strumenti: videoregistratore, video, laboratorio linguistico, registratore; oggi essi possono disporre anche di computer, rete, lavagna *lim* che consentono l'accesso a svariati testi multimediali

Gli ultimi sviluppi dell'utilizzo delle tecnologie nell'apprendimento/insegnamento delle lingue ci riconducono al paradigma costruttivista⁵, paradigma interessante per aver contribuito a dare una definizione del costruttivismo dal punto di vista ontologico così come ricorda Dolci in Serragiotto 2004.

Varisco (1995) e Calvani (1998) indicano due momenti essenziali nella storia della progettualità didattica:

⁵ Ricordiamo a tal proposito Varisco (2002)

- a) il paradigma costruttivista a partire dagli anni Cinquanta;
- b) il paradigma costruttivista a partire dagli anni Ottanta.

In quest'ultimo le tecnologie sono considerate strumenti che permettono al fruitore di agire attivamente, in modo costruttivo e sociale, in ambienti di simulazione, strumenti potenti per l'espressione, per l'esplorazione e per la comunicazione.

Dolci, riferendosi a Jonassen (1993), elenca le caratteristiche dell'apprendimento significativo: attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, complesso, contestuale, conversazionale, riflessivo⁶, mettendo in risalto l'aspetto attivo di questo uso in relazione alla dicotomie:

la costruzione della conoscenza vs riproduzione; conversazione vs ricezione; articolazione vs ripetizione; collaborazione vs competizione; riflessione critica vs prescrizione.

2.3. La didattica delle microlingue in Italiano

Cerchiamo di focalizzare ora il discorso sulla didattica delle microlingue in italiano in contesti di istruzione formale e in contesti di formazione privata.

In relazione alla didattica della microlingua riteniamo utile richiamare le dicotomie che hanno sostanziato per anni il dibattito attorno a questo tema: *istruzione/educazione*, *istruzione/educazione microlinguistica*; *addestramento/formazione professionale*, *riqualificazione/aggiornamento* e ricordando due definizioni fondamentali proposte da Balboni:

- a) *occupational* insegnamento rivolto a persone inserite nel mondo scientifico;
- b) *educational* insegnamento condotto nelle scuole e nelle università.

Il primo termine è da intendersi come "scolastico" e non come "educativo secondo una prospettiva mirata all'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali in ambito scolastico, termine quest'ultimo che include ogni tipo di istituzione formativa, dalla scuola all'Università, ai corsi professionali delle Regioni e così via.

(Balboni 2000)

⁶ Per una spiegazione dettagliata rimandiamo a Dolci (2004) che sottolinea come le tecnologie rispondano ad usi significativi e produttivi per l'apprendente.

Parliamo di didattica della microlingua in italiano perché non ci occuperemo in questo studio delle microlingue nell'insegnamento della lingua straniera o delle lingue classiche o dell'italiano, ma osserveremo invece un panorama che includa studenti inseriti in ambito scolastico L2:

- a) giovani studenti adulti non italofofoni iscritti in Istituto superiore professionale, aziendale, tecnico in Italia;
- b) studenti universitari, anche in mobilità, iscritti a corsi di laurea specialistica che prevedano corsi di microlingue di vario tipo: economia, diritto, turismo, editoria, ecc. i cui moduli siano in lingua italiana;
- c) studenti non italiani iscritti a corsi di laurea in economia, giurisprudenza, turismo.

In ambito LS

- a) giovani studenti adulti non italofofoni iscritti all'estero in Istituto superiore professionale, aziendale, tecnico;
- b) studenti universitari stranieri iscritti all'estero in Facoltà di Filologia, Romanistica, Italianistica che frequentano corsi di microlingua italiana;
- c) studenti inseriti in corsi organizzati da Enti e Aziende pubbliche e private.

Il più delle volte questo tipo di studente, come ricorda Balboni (2000), è uno specialista o quanto meno uno specializzando di materie specialistiche.

Questi studenti hanno bisogno di acquisire l'italiano per lo studio che richiede lo sviluppo della competenza CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) individuata da Cummins (1981), competenza utile per esprimere concetti, ragionamenti, generalizzazioni e astrazioni, categorie essenziali nella microlingua.

2.3.1. La dimensione linguistica e la competenza linguistica

Rispetto alla dimensione linguistica riteniamo che il Quadro Comune Europeo di Riferimento abbia fornito una definizione chiara di competenze linguistiche più utile alla nostra riflessione:

Competenze linguistiche: la gamma e la qualità delle conoscenze e abilità riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi e altre dimensioni del linguaggio come sistema, indipendentemente dalle variabili sociolinguistiche e pragmatiche. Queste competenze comprendono anche l'organizzazione cognitiva delle conoscenze (reti associative, campi semantici etc.) e la loro accessibilità (attivazione, richiamo, disponibilità). (C. d. E, 2001)

2.3.2. La dimensione extralinguistica

La dimensione extralinguistica annovera molteplici fattori indagati dagli studiosi in relazione al concetto chomskiano di competenza e alla sua accezione più ampia di competenza linguistica.

La dimensione extralinguistica include i codici non verbali che si accompagnano a quello verbale sottolineandolo o modificandolo: la competenza cinesica, prossemica, vestemica e quella oggettuale.

Alcuni studiosi collocano tra i codici extralinguistici anche la dimensione paralinguistica, cioè il tono di voce e la velocità di eloquio.

Lo sviluppo della competenza extralinguistica è essenziale in un approccio comunicativo; per essere sviluppata essa richiede l'uso di materiali autentici, audiovisivi. (Balboni, 1999:41).

2.3.3. La dimensione interculturale

Le finalità di un approccio alla dimensione interculturale prevedono che l'apprendente non rinunci ai valori della propria cultura ma impari ad essere sensibile all'alterità, aprendosi a nuovi vissuti culturali, di cui coglie con rispetto, tramite la comparazione, le differenze e le identifica come valore aggiunto.

Una didattica interculturale si pone come obiettivo lo sviluppo di strategie di mediazione e di interpretazione di contesti socio-culturali diversi.

La competenza interculturale si sviluppa soprattutto tramite il confronto e la discussione dei sistemi di appartenenza, un confronto che evita semplificazioni e generalizzazioni che possano generare errori culturali.

2.4. Modelli operativi per la didattica della microlingua italiana del turismo supportata da proiezioni filmiche

Esistono precisi modelli operativi finalizzati alla didattica della microlingua disciplinare per il turismo, basati su approcci e metodi definiti, condivisi e trasmissibili?

Intendendo per microlingua disciplinare, quella varietà individuata da Balboni (2000)

Abbiamo optato per *microlingua*, accompagnato dall'aggettivo *disciplinare* per indicare la varietà usata nell'insegnamento delle varie discipline, o *scientifica* o *professionale* (spesso uniti) per indicarne l'uso nelle comunità scientifiche o professionali: il prefisso *micro* indica che si tratta di una porzione dell'intero sistema della *lingua* che viene coinvolto dall'uso legato all'argomento scientifico, dalla fonologia fino alla dimensione testuale e semiotica.

Ad una prima analisi dell'offerta didattica di Corsi attivati in Italia e all'Estero non abbiamo rilevato una presenza di modelli operativi adeguatamente finalizzati ad una didattica della microlingua italiana del turismo realizzata con l'impiego di audiovisivi.

Esistono infatti Corsi di turismo orientati all'apprendimento dei concetti e dei contenuti relativi a questo tema che prevedono approccio, metodologia, tecniche e attività tradizionali.

Come riferimento teorico sposiamo l'orientamento pedagogico che interpreta il ruolo del docente come catalizzatore d'interesse, *mentor*, facilitatore, mediatore. Questo orientamento si fonda sull'idea di promuovere l'autonomia degli studenti nell'apprendimento, nell'autoformazione in contesti esterni, aziendali, di renderli consapevoli del proprio processo di apprendimento pensato sia all'interno di un contesto accademico che all'esterno.

Cerchiamo di individuare meglio i profili degli attori della relazione nella didattica della microlingua italiana del turismo supportata da proiezioni filmiche: l'insegnante e lo studente.

3. CAPITOLO TERZO – L’insegnante di microlingua

3.1. L’insegnante di microlingua

La figura dell’insegnante di microlingua di norma è un insegnante di lingua che può avere più o meno competenza professionale nella scienza o nel settore specialistico; in alcuni casi può trovarsi a lavorare in compresenza con un docente esperto specialista della materia, in altri casi con gli studenti che sono esperti del settore.

Per cercare di delineare un profilo specifico di insegnante di microlingua e approfondire la nostra conoscenza sui percorsi di formazione pensati per docenti di lingua straniera e nello specifico di lingua italiana per non italofoeni ci siamo accostati alla lettura dei principali documenti per la diffusione e l’applicazione delle linee guida contenute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento.

L’offerta di formazione per il docente di italiano in Italia e all’Estero è molto ampia e articolata, ci riferiamo non solo ai percorsi del MIUR ma anche a quelli attivati dalle Università italiane che si occupano di formazione dei docenti di lingua italiana. Per i docenti di microlingua italiana, in particolare della microlingua italiana per il turismo, non ci risulta invece siano previsti e quindi attivati corsi di formazione specifici ad eccezione di alcuni percorsi CLIL.

Nel corso delle ricerche in merito alla didattica della lingua per il turismo abbiamo cercato di conoscere l’opinione di docenti in Italia e all’Estero e da questo confronto è emersa in modo costante l’esigenza, da parte degli intervistati, di percorsi specifici di formazione, nello specifico, di microlingua italiana per il turismo.

Fra le molteplici indicazioni contenute nei principali Documenti Europei che si occupano di politiche per la diffusione e l’insegnamento delle lingue ci sono parse interessanti quelle del Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue (PEFIL), a nostro parere rilevanti anche ai fini di una definizione del profilo dell’insegnante di microlingua.

Scriviamo alcune righe su ECML (*European Centre for Modern Languages* / Centro Europeo per le Lingue Moderne) per comprendere quale ruolo significativo esso abbia assunto nella disseminazione delle buone pratiche e nell'assistenza per la loro realizzazione negli stati comunitari membri.

L'ECML realizza progetti di ricerca e sviluppo nel quadro di programmi di attività a medio termine. Questi progetti sono guidati da gruppi di esperti internazionali e si concentrano di solito nella formazione di coloro capaci di disseminarne gli effetti, nella promozione dello sviluppo dei docenti professionisti e nella creazione di reti di esperti. Le pubblicazioni dell'ECML, che sono il risultato di questi progetti, mettono in evidenza la dedizione e l'impegno attivo di tutti coloro che hanno partecipato alla loro realizzazione, in particolare i gruppi dei coordinatori dei progetti.

Il titolo generale del secondo programma a medio termine dell' ECML (2004-2007) è "Lingue per la coesione sociale – Formazione linguistica in un'Europa multilingue e multiculturale". Questo approccio tematico dovrebbe affrontare una delle maggiori sfide che interessa la nostra società all'inizio del XXI secolo, mettendo a fuoco quale ruolo debba ricoprire la formazione linguistica nella promozione della comprensione reciproca e del rispetto fra i cittadini europei. L'ECML, con sede a Graz, è un "Accordo Parziale Allargato" del Consiglio d'Europa, a cui attualmente hanno aderito trentatré paesi. Ispirato dai valori fondamentali del Consiglio d'Europa, l'ECML promuove la diversità linguistica e culturale e favorisce il plurilinguismo fra i cittadini che vivono in Europa. Le sue attività sono complementari a quelle della Divisione per la Politica Linguistica, l'unità del Consiglio d'Europa responsabile per lo sviluppo delle politiche e degli strumenti di pianificazione nel campo della formazione linguistica. Gli esperti del centro hanno dato vita ad un interessante strumento: il "Portfolio Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue" (PEFIL) che è un documento elaborato per i docenti di lingue che intraprendono la propria formazione iniziale

Lo scopo del PEFIL è di portare i docenti a riflettere sulle conoscenze e le competenze necessarie per insegnare le lingue, aiutandoli a valutare le proprie competenze didattiche e suggerendo loro come monitorare i propri progetti,

prendendo nota delle esperienze di insegnamento durante il corso della propria formazione glottodidattica.

Molteplici sono gli scopi del PEFIL:

incoraggiare i docenti in formazione a riflettere sulle competenze che un insegnante mira a raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze;

aiutare gli insegnanti nella loro preparazione per la futura professione in una serie di contesti;

promuovere la discussione sia fra i docenti in formazione, sia fra loro e i loro docenti, formatori e *mentor*;

facilitare l'autovalutazione delle competenze dei docenti in formazione;

fornire uno strumento che aiuti a realizzare un diagramma dei progressi.

Per individuare meglio le caratteristiche che un docente di microlingua dovrebbe avere torna utile la lista dei descrittori, per la precisione 193, di competenze relative all'insegnamento linguistico, inseriti nella sezione per l'autovalutazione. Questi descrittori, raggruppati in sette categorie generali, costituiscono una serie di competenze di base che i docenti di lingue dovrebbero mirare a raggiungere.

Nel documento menzionato viene messo in evidenza che ai docenti di lingue vengono affidati ruoli di fondamentale importanza:

promuovere il valore dell'apprendimento linguistico;

valorizzare le competenze pregresse degli allievi, costruendo su di esse i nuovi saperi;

promuovere la propria crescita professionale mediante l'autovalutazione e la valutazione fra pari, tenendosi anche aggiornati con le informazioni disponibili sul proprio settore;

capire le esigenze dei curricula nazionali e locali e progettare corsi di lingua tenendo conto delle esigenze in essi espresse;

recepire i principi formulati nei documenti europei più rilevanti quali ad esempio il Quadro Comune Europeo e il Portfolio linguistico.

3.1.1. Il ruolo dell'insegnante di microlingua

Il docente di microlingua incontra nella sua prassi didattica molto di frequente studenti esperti sul piano dei contenuti, che non sono sempre altrettanto consapevoli di quali processi vengono attivati nell'apprendimento di una lingua. E' noto che il docente è portato ad instaurare con questo tipo di studente una relazione di collaborazione alla pari, di mediazione, di facilitazione.

Alla luce delle indicazioni fornite dal Quadro Comune Europeo, dal Pefil è ipotizzabile che il docente di microlingua dovrebbe acquisire competenze utili per essere *mentor* e catalizzatore di interesse;

mettere in evidenza il valore e i benefici dell'esperienza degli apprendenti esperti di disciplina;

valorizzare il feedback e i risultati dell'apprendimento degli studenti con eventuali opportuni adattamenti;

apprezzare il valore offerto all'ambiente classe da apprendenti spesso plurilingui, portatori di un ricco bagaglio di conoscenze disciplinari;

riconoscere le competenze in altre lingue di cui potrebbero disporre gli allievi, riuscendo ad aiutarli ad utilizzare queste conoscenze mentre studiano la microlingua della disciplina oggetto di studio.

3.2. La formazione dell'insegnante di microlingua italiana del turismo

Per approfondire il tema della formazione specifica dell'insegnante di microlingua italiana per il turismo ci siamo posti delle domande.

Quale formazione dovrebbe avere un insegnante di microlingua che intenda promuovere conoscenza di carattere turistico tramite l'impiego di audiovisivi?

Quali conoscenze specifiche dovrebbe avere in relazione a principi di glottodidattica, linguistica applicata, psicologia, storia del cinema italiano, critica cinematografica, narratologia?

Quali competenze dovrebbe acquisire per pervenire a un utilizzo efficace dei dispositivi cinematografici finalizzati alla didattica della microlingua italiana del turismo?

Quali conoscenze potrebbero condurlo alla consapevolezza dei processi cognitivi, emozionali attivati nella fruizione cinematografica?

E' noto infatti che la fruizione cinematografica si basa su apporti sensoriali, evocativi e immaginativi attivati dal coinvolgimento dei sensi quali vista e udito. Il coinvolgimento emotivo avviene in seguito a processi di proiezione e identificazione che operano attraverso immagini in movimento e che danno vita ad una produzione fantastica, conscia e inconscia, da parte del fruitore. In questo tipo di produzione dell'immaginario la percezione del tempo e dello spazio subisce alterazioni e modifiche relative a processi individuabili anche all'interno del processo del sogno quali lo spostamento, la condensazione e l'associazione per contiguità.

3.2.1. La formazione del docente di microlingua e le risorse multimediali

L'impiego di prodotti filmici nella glottodidattica e nell'educazione interculturale pone di certo alcuni problemi di natura metodologica, connessi alla selezione e presentazione dei materiali.

Perché e come usare le risorse multimediali nella didattica della microlingua?

Come individuare, selezionare e produrre idee, testi, attività e materiali per l'insegnamento dei contenuti disciplinari e specialistici tramite l'impiego di audiovisivi?

Il contesto, in cui il docente può trovarsi a lavorare, con le risorse e i limiti istituzionali, può di fatto influenzare la possibilità di utilizzare specifiche risorse multimediali, così come la selezione e la progettazione dei materiali appropriati. La rilevanza didattica dell'audiovisivo, la pertinenza interculturale, gli obiettivi e i bisogni degli apprendenti, la loro età, il loro livello di competenza linguistica, le loro motivazioni e i loro interessi possono suggerire l'utilizzo di un certo tipo di risorse e di nuove modalità. Si può supporre che sia bene utilizzare non solo materiali, testi e

attività già pronti, ma anche quelli prodotti dai docenti e dagli apprendenti trovano il loro spazio nel processo di apprendimento, che può avvenire in classe o durante l'apprendimento autonomo.

Una particolare attenzione deve essere prestata alla metodologia con cui si intende operare, metodologia che dovrebbe consistere nell'implementare gli obiettivi di apprendimento attraverso procedure didattiche consapevoli e supportate da principi che derivano dalla conoscenza delle teorie relative alla descrizione della lingua, all'acquisizione e all'uso della lingua. La metodologia può mettere a fuoco il modo in cui i docenti possono attivare le quattro abilità di base: leggere, scrivere, parlare e ascoltare in reazione all'uso dell'audiovisivo su cui si è scelto di lavorare e che, a parere, del docente si presta particolarmente allo sviluppo delle abilità integrate. Lavorare con singole sequenze può favorire l'apprendimento di precisi aspetti del sistema linguistico quali: la grammatica, il lessico e la pronuncia; come ricorda Triolo:

Ricorrere al cinema per la didattica infatti non può risolversi nel mero approccio contenutistico. L'efficacia didattica del cinema dipende in larghissima misura dalla specificità del linguaggio cinematografico, dai suoi tratti peculiari che indichiamo come visivi, sonori e sintattici (di montaggio). (Triolo, 2011, p: 190)

Oltre alla visione dei film possono essere utilizzati anche altri ambienti virtuali di apprendimento in rete, si possono considerare ad esempio: bacheche, pagine web personali degli apprendenti, media narrativi, adattivi (programmi informatici che forniscono feedback, come le simulazioni o i programmi di modelling), risorse in rete, strumenti per le conferenze, strumenti per la valutazione, e-mail, homepage degli apprendenti e assistenza dei tutor.

In questa parte accenneremo ad alcuni aspetti significativi della programmazione didattica dell'insegnante di microlingua del turismo quando essa è supportata dall'utilizzo delle risorse multimediali e in particolare dell'audiovisivo, cercando di rispondere ad alcuni interrogativi:

- a) Perché concentrarsi su uno specifico obiettivo di apprendimento legato alle immagini di paesaggi?
- b) Quali tipologie di filmato o video promozionale del territorio scegliere?
- c) Come proporre un audiovisivo? In forma integrale o in singole sequenze?
- d) Con quali modalità usare le immagini e il sonoro? In contemporanea o no?
- e) Con quali modalità e per quali finalità utilizzare i sottotitoli?

I dati relativi ai questionari di ricerca somministrati ci hanno aiutato ad analizzare le questioni sopraccennate.

Risulta comprensibile che la decisione dipende naturalmente da un insieme di fattori:

dagli obiettivi linguistici, culturali e interculturali del corso di microlingua del turismo;

dal profilo dell'apprendente, dal suo stile cognitivo, dai tempi a disposizione per la fruizione del prodotto filmico.

Il docente consapevole del percorso didattico da attivare e delle mete da raggiungere dovrebbe scoprire come tradurre gli aspetti scelti in obiettivi trasparenti che possano essere compresi e condivisi dagli apprendenti esperti dei contenuti.

La progettazione delle singole attività richiede che i docenti considerino con attenzione il modo più efficace in cui gli apprendenti possono raggiungere i propri obiettivi attraverso i materiali scelti, nel nostro caso gli audiovisivi.

Gli obiettivi possono essere di natura diversa:

- cognitivi relativi alle componenti linguistiche;
- formativi relativi allo sviluppo delle capacità fantastiche e ideative (ad esempio ricordare e inventare sulla scorta del ricordo);
- formativi, relativi all'intelligenza emotiva, (ad esempio riconoscere le emozioni e le loro sfumature);
- formativi relativi all'acquisizione del senso estetico.

Insegnare la microlingua con l'utilizzo di audiovisivi, intesi come ambiente formativo, presuppone quindi che il docente acquisisca specifiche competenze disciplinari e la capacità di tradurre queste ultime in un fare didattico consapevole.

La prima fra queste, espressa come categoria generale, è l'implementazione di un

piano di lezione progettata ad hoc, ovvero la capacità di mettere le attività in sequenza coerente e flessibile e di tener conto delle precedenti esperienze di apprendimento dei destinatari, riuscendo a rispondere adeguatamente alle esigenze comunicative degli apprendenti. Un'esperienza pregressa di viaggio dello studente può essere considerata in questo caso un elemento molto significativo del suo bagaglio conoscitivo.

Anche la glossa didattica del docente assume all'interno dell'azione didattica un grande rilievo.

3.2.2. La formazione del docente di qualità

Grazie ad un'ottica plurilinguistica e pluriculturale auspicata e promossa dall'Unione Europea i bisogni linguistici dei cittadini europei si stanno evolvendo sempre più in termini di quantità che di qualità linguistica.

Le indicazioni contenute nel QCER segnalano che il docente di qualità per assolvere al proprio ruolo, altamente qualificato, dovrebbe acquisire competenze finalizzate a *sapere, saper fare, saper essere*.

Il laboratorio ITALS di Ca' Foscari, nato nel 1996 a Venezia, ha cercato di recepire le istanze della politica europea per la diffusione delle lingue, ponendo al centro della propria ricerca e attività la formazione dei docenti di italiano per stranieri perseguita secondo principi di qualità.

ITALS ha cercato di sviluppare la qualità in tre ambiti. Nella ricerca, nella formazione e all'esterno. Il primo ambito coinvolge non solo la glottodidattica di base, ma anche quella finalizzata alla formazione e alla divulgazione attraverso la scrittura di moduli per i vari corsi e master e di vari materiali didattici. Per quanto riguarda la formazione ITALS ha sempre cercato di avere dei formatori che avessero delle buone basi teoriche accanto ad un'esperienza pratica, come la vita in classe, che è necessaria per il formatore di qualità (...). (Serragiotto, 2010: 109).

Riprendendo alcune riflessioni di Margiotta (2001), l'insegnante di qualità dovrebbe acquisire e potenziare quindi

- a. *saper lavorare in team*
- b. *imparare a cambiare e ad evolversi*
- c. *cogliere il valore delle esperienze*
- d. *avere competenza gestionale*
- e. *garantire il collegamento tra l'istituzione per cui lavora e il paese di cui insegna la lingua*

3.3. Le competenze dell'insegnante di microlingua

Un aspetto che ha animato il dibattito sulla didattica delle microlingue è se il docente di microlingua che lavora con studenti, nella maggioranza dei casi, esperti dei contenuti disciplinari debba essere altrettanto esperto dei contenuti e quindi specialista della materia.

Poichè a lui spetta la definizione degli obiettivi linguistici e interculturali è essenziale che possieda precise conoscenze e competenze metodologiche che lo rendano capace di selezionare contenuti in base ai bisogni degli studenti e rispondenti ai bisogni del mondo del lavoro, in sostanza:

- selezionare materiali autentici;
- organizzare e graduare i contenuti a livello linguistico;
- organizzare i moduli di apprendimento,
- guidare l'apprendente nel percorso di apprendimento e autoapprendimento;
- favorire in lui lo sviluppo di competenze metacognitive e di autovalutazione.

Nella didattica della microlingua per il turismo le esigenze comunicative, l'esigenza di pertinenza lessicale e di chiarezza implicano una selezione molto accurata dei testi e di attività cognitive e metacognitive diversificate al fine di sviluppare in modo graduale ma efficace la competenza microlinguistica.

Per poter decidere se utilizzare il prodotto filmico in un'unica proiezione o in singole sequenze filmiche è imprescindibile che il docente conosca il prodotto

filmico nella sua interezza, in modo approfondito sul piano linguistico ma anche in relazione a principi di testualità, narratologia, semiotica, psicolinguistica.

Nel lavoro con gli audiovisivi la valutazione dovrebbe vertere infatti sulle competenze linguistiche, culturali e interculturali acquisite. E' consigliabile quindi che il docente decida, prima della somministrazione del filmato, quali aspetti valutare, quando e come valutare, come usare le informazioni fornite dal processo di valutazione per favorire l'apprendimento e per migliorare la propria azione didattica.

PARTE SECONDA

Il testo audiovisivo nella didattica della microlingua del turismo

Il testo audiovisivo, in particolare spot pubblicitari, video di presentazione di un territorio, film, ecc, occupano un posto significativo nella didattica della microlingua italiana del turismo.

4. CAPITOLO QUARTO – Rilevanza dell'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica della lingua italiana

Cerchiamo ora di individuare quali potrebbero essere le ragioni che motivano l'utilizzo di un determinato audiovisivo rispetto ad un altro e quali scopi e finalità sottostanno a questi criteri di selezione⁷.

Ogni film è luogo di rappresentazione, innanzitutto estetica, in cui interagiscono codici linguistici, simbolici e culturali secondo strategie di narrazione finalizzate a comunicare allo spettatore un insieme di significati.

Come ben sottolinea Bandirali (2009)

“...i film ci mettono in relazione con mondi più o meno possibili al nostro, e in aggiunta, ci guidano a una riflessione i cui esiti possiamo estendere alla realtà nella quale viviamo.”

Il processo tramite il quale si realizza la comunicazione non è univoco; basti pensare alla dimensione socio-culturale in cui il film viene prodotto e recepito e alla dimensione cognitiva emozionale del fruitore.

⁷ Esiste un'ampia bibliografia relativa a possibili percorsi didattici basati sull'impiego di testi audiovisivi. Si vedano fra gli altri Bosc, Malandra 2000; Cardona, 1998, Spinelli, 2006; Diadori, Micheli 2010; Bargellini, Cantù, 2011; Maddoli, 2004

Come vedremo nella situazione audiovisiva si verificano circolarità e ricorsività nel processo di negoziazione dei significati tra soggetto e testo.

Lo spettatore cinematografico è attivo in questo processo ed è influenzato da una parte dalla situazione contingente, dall'altra dal proprio retroterra culturale. Tante sono le culture, tanti sono i modi di vedere e di costruire significati. (Triolo, 2007:253)

Il cinema considerato come un medium opera una mediazione che è espressione di una complessa dialettica relativa a processi di *encoding/ decoding* (la decodifica del testo).

Il primo si riferisce alla messa in codice, alla traduzione delle intenzioni dell'emittente in stilemi linguistici e narrativi caratteristici di una precisa forma testuale. Il secondo è attivato dal fruitore.

L'audiovisivo, in particolare il cinema, è in grado di attivare anche processi di metacognizione. Per questa particolare potenzialità intrinseca il cinema è stato impiegato come valido strumento didattico ed è entrato sempre più nella sfera di interesse e di studio di ricercatori e insegnanti, il cinema e l'audiovisivo in generale occupano uno spazio di rilievo all'interno della attività didattica di italiano L2-LS in Italia e all'Estero, come si può evincere da una prima analisi di corsi universitari, di programmi degli IIC e dell'Istituzione Dante Alighieri.

Gli Istituti Italiani di Cultura all'Estero dedicano una sezione specifica all'attività di Cineforum con retrospettive di autori famosi o con proposte di film d'attualità e d'avanguardia; anche presso Università e Scuole private esistono programmi di educazione linguistica e culturale supportati dalla proiezione di filmati. Si è potuto osservare che la selezione dei film non avviene secondo criteri specifici condivisi ma è lasciata all'interesse personale dell'organizzatore del cineforum.

4.1. Il testo audiovisivo

La parola audiovisivo può intendere sia lo strumento che il contenuto.

Nel Dizionario di Glottodidattica leggiamo:

Audiovisivo: letteralmente il termine si riferisce ai messaggi che accoppiano una dimensione visiva ed una verbale, legate da meccanismi di *ancorage* oppure di *relais*. Il termine "audiovisivi" soprattutto al plurale, indica una parte rilevante delle tecnologie glottodidattiche: negli anni Sessanta-Settanta esso definiva l'accoppiamento di diapositive e cassetta audio, dagli anni Ottanta il termine "audiovisivi" si riferisce al video. (Balboni, 1999: 9)

Per *testo audiovisivo*, intendiamo all'interno della nostra riflessione, una narrazione cinematografica, ossia un testo che propone in modo sinergico delle immagini in movimento e un sonoro costituito da suono, musica e parlato filmico.

Parliamo di *testo audiovisivo* e non di semplice audiovisivo sulla scorta delle riflessioni condotte da Ballarin.

Si sceglie di utilizzare il termine "testo audiovisivo" perché esso enfatizza l'uso costruttivo del supporto. Non si tratta più di preparare un mezzo per ampliare i contenuti di un'unità di apprendimento, quanto piuttosto di offrire una *tranche* di linguaggi in sé autonoma e compiuta, di un testo specifico che abbia rilevanza dal punto di vista linguistico per lo studente e sia significativo dal punto di vista didattico per insegnante. (Ballarin, 2007: 7)

in riferimento al videoclip, e al film.

Leggiamo in Wikipedia una definizione di film, utile a comprendere alcune componenti fisiche e tecniche di questo medium

Con la parola film (termine inglese che significa "pellicola, membrana") si vuole indicare principalmente, in senso stretto, il prodotto tipico dell'industria cinematografica ovvero quello formato da una sequenza di immagini dette fotogrammi incise su una striscia di poliestere o di triacetato di cellulosa (la pellicola vera e propria) da proiettare ad una velocità tale (24 fotogrammi al secondo solitamente, ma ne bastano 12 per ottenere l'effetto) che possano

rendere l'illusione ottica del movimento tipica del cinema .I sinonimi utilizzati sono pellicola, pellicola cinematografica, opera cinematografica. Essa può essere un lungometraggio, un medio metraggio o un cortometraggio Nei primi anni della storia del film, a causa del fatto che gli apparati di riproduzione erano manuali, attivati dall'operatore con la manovella, la velocità pratica variava da film a film e spesso addirittura da una scena all'altra dello stesso film.” (...) La Fédération internationale des archives du film(FIAF) nel suo statuto dà la seguente definizione di film:

"per film occorre intendere ogni registrazione di immagini in movimento (eventualmente accompagnate da suoni) su qualsiasi supporto esistente (pellicola, videonastro, videoaudio) o da inventare".(...)

È bene evidenziare che la maggioranza degli apparati di proiezione sono al giorno d'oggi realizzati in modo tale che nessuna immagine sia rappresentata sullo schermo per più di due fotogrammi successivi, così da produrre l'impressione della fluidità. Oggi i film sono un'arte, ed anche una fra le più importanti forme di intrattenimento.

4.1.1. Forme e tipi di audiovisivo

Esiste una un'ampia gamma di forme, di supporti, di formati video: trasmissione televisiva, *VHS*, *CD*, *DVD*, *streaming*, cartoni animati, video, videoclip, documentario, cortometraggio, mediometraggio, lungometraggio, film, telefilm, telegiornale, Talk show, Spot e televendite, “self-media” videogame, guida multimediale di ultima generazione etc.⁸

Poiché la nostra riflessione è focalizzata sulla didattica della microlingua del turismo focalizziamo l'attenzione su video e film che propongano rappresentazioni di paesaggi italiani.

⁸ Per una trattazione dettagliata si rimanda a Triolo, 2007

4.1.2. Il video promozionale del paesaggio italiano

Molte città italiane utilizzano oggi forme multimediali di comunicazione e promozionali quali spot, video del territorio e guide multimediali. In molte fiere per il turismo in Italia e in convegni dedicati ad esso sono previste proiezioni di audiovisivi che rappresentano paesaggi, località e ambienti italiani.

L' ENIT (Ente Nazionale Italiano per il Turismo) ha prodotto e diffuso nel 2007 un video promozionale dell'Italia, ricco di filmati relativi alle Regioni italiane, corredati da una descrizione sonora degli aspetti più rilevanti che le contraddistinguono e ha chiesto alle Ambasciate italiane per tramite degli Istituti Italiani di Cultura di promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana anche tramite tale prodotto filmico.

Nel 2007 abbiamo utilizzato questo video nel Corso di Lingua e cultura Italiana dell'Istituto per la traduzione e interpretazione della Università Karl Franzens di Graz, corso che fra i contenuti prevedeva la conoscenza delle regioni italiane: lingua e varietà regionali e dialettali, usi e costumi, tradizioni e feste.

Da quest'esperienza ha preso forma una delle domande essenziali della nostra indagine:

Quale è la natura del rapporto fra immagine mentale e immagine concreta del territorio e come l'immagine rappresentata dall'audiovisivo può favorire nell'apprendente processi meta cognitivi ed emozionali che lo conducono in seguito alla volontà di conoscere con i propri occhi il territorio oggetto di studio.

4.1.3. L'importanza dell'uso di audiovisivi autentici

Che cosa s'intende per materiale autentico e quindi audiovisivo autentico? Nel dizionario di Glottodidattica si legge la seguente definizione:

Materiale usato a scopo didattico ma che in origine non aveva tale finalità: articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità, ecc..L'uso di questo tipo di materiale era già previsto dal Metodo diretto e dal *Reading Method*, ma è

diventato particolarmente rilevante nell'ambito dell'Approccio Comunicativo. Ciò è dovuto sia alla natura di questo approccio, sia al fatto che negli ultimi anni la frequenza dei viaggi all'estero, la diffusione planetaria dei mass media e il perfezionamento delle tecniche di registrazione hanno reso i materiali autentici facilmente reperibili. (Balboni, 1999: 9)

L'importanza di utilizzare audiovisivi autentici risiede a nostro parere nel fatto che essi hanno la capacità di attrarre l'attenzione dello studente in modo molto forte rispetto a un audiovisivo che lo studente percepisce creato per scopi didattici.

L'audiovisivo autentico attiva nel fruitore processi di attenzione concentrazione, motivazione e memorizzazione.

Vediamo in quale rapporto sta l'attenzione rispetto alla percezione, alla motivazione e alla sfera emotivo-affettiva:

L'attenzione è quel sistema che regola l'attività dei processi mentali, filtrando e orientando la percezione verso le informazioni rilevanti, in modo da rispondere in maniera adeguata alle richieste ambientali, avremo anche un'idea della connessione di questo sistema con quello motivazionale, affettivo ed emotivo, essendo uno degli scopi dell'attenzione quello di sintetizzare il nostro passato (ricordi) e il nostro presente (sensazioni) dandoci il senso di continuità dell'esperienza, e con il comportamento, in quanto modula esigenze interne e ambientali. (A. A. V. V. 2003: 35)

4.2. L'audiovisivo e la didattica dell'italiano L2-LS

Molti sono gli interrogativi che ci hanno occupato nel tentativo di analizzare la relazione che intercorre fra utilizzo di audiovisivi e didattica dell'italiano L2-LS.

Quale ruolo assume l'impiego di audiovisivi nelle relazioni interne all'atto didattico?

Come interagiscono gli stimoli sonori, verbali e iconici nella strutturazione della competenza linguistica e interculturale?

Il materiale audiovisivo integra al suo interno una pluralità di codici (iconico, visivo, orale, sonoro ecc.) proprio come avviene nella vita quotidiana; offre agli studenti

campioni di lingua e cultura molto più prossimi alla realtà di quanto non sia possibile fare, ad esempio con un testo scritto:

Ricordiamo che gli studi sulla percezione umana confermano che l'83% delle sensazioni arrivano al cervello attraverso la vista, mentre tutti gli altri sensi (olfatto, udito, tatto e gusto) convogliano solo il 17% delle sensazioni: il messaggio visivo è quindi prevalente su tutti gli altri. (Celentin, 2007b : 27)

La lingua italiana presente nei dialoghi, negli atti comunicativi delle sequenze filmiche con le variabili regionali, dialettali, gergali può essere considerata un modello di interazione linguistica efficace per apprendenti adolescenti e giovani universitari?

I materiali audiovisivi autentici presentano stralci comunicativi destinati a *parlanti nativi*. Non hanno come scopo finale l'insegnamento della lingua a studenti stranieri, bensì la trasmissione di informazioni, emozioni, contenuti. Questo li rende interessanti e motivanti per lo studente, in quanto si sente equiparato ad un madrelingua (...) (Celentin, 2007b: 39)

Ricordare in breve i tratti salienti dello sviluppo delle risorse multimediali quali radio, televisione, cinema può aiutarci a comprendere come esse abbiano contribuito in modo sostanziale allo sviluppo della cultura e della lingua italiana standard in Italia e nel mondo, come questo contributo sia oggi sempre più evidente.

Il cinema in particolare è uno dei mezzi comunicativi utilizzati sia in contesti privati, in autoapprendimento che in contesti istituzionali e formali. La rapida diffusione, dal 1991 ad oggi, delle trasmissioni via satellite e di internet ha contribuito ad aumentare in modo sostanziale la disponibilità di prodotti audiovisivi e il cinema è diventato uno strumento particolarmente funzionale allo sviluppo di competenze comunicative e interculturali.

Fino al 1861 non esisteva omogeneità linguistica: in ogni regione si parlava un dialetto, se non addirittura un idioma, diverso e poco comprensibile ai non nativi del luogo. A quei tempi l'italiano era ancora in prevalenza se non in modo esclusivo lingua scritta, esso doveva rispettare canoni linguistici difficilmente comprensibili

anche ai semi-analfabeti e inoltre la bassa tiratura della stampa imponeva costi elevati che la maggior parte della popolazione non poteva ovviamente concedersi. La radio, il cinema e la televisione negli anni 50 contribuiscono a diffondere a livello nazionale la lingua italiana.

Con la fine della Seconda guerra mondiale il paese intraprende una lenta ripresa economica, il cinema, che descrive l'evoluzione dello stile di vita della popolazione italiana soprattutto sul piano sociale costituisce un importante momento di aggregazione sociale e di condivisione dello stile di vita italiano rappresentato nei film.

La televisione propone innanzitutto programmi di intrattenimento, il cinema s'identifica invece sempre più con il cinema neorealista che descrive paesaggi e contesti italiani, identificabili dalla maggior parte dei fruitori: con l'arrivo della guerra i sogni di rinascita degli anni '30 si infrangono e una volta terminato il conflitto. I registi di questo filone cinematografico rappresentano le classi meno abbienti dell'Italia con i drammi economici e morali del dopoguerra. L'Italia a partire dalla metà degli anni 50 conosce un momento di benessere economico che si esprime in profondi cambiamenti nello stile di vita. I film di questo periodo regalano l'immagine di un'Italia, imprenditrice, protagonista del boom economico. Due generi caratterizzeranno questo periodo: il *cinema d'autore* e la *commedia all'italiana*. Emblema del *cinema d'autore* è Luchino Visconti con *Il gattopardo* (1963) e *Rocco e i suoi fratelli* (1960), mentre in seguito arriva sulle scene del cinema italiano il regista, attore e scrittore Pier Paolo Pasolini che dà origine tra gli anni '60 e '70 ad un cinema ironico e alternativo. Fellini con *La dolce Vita* (1960) descrive invece un'Italia spensierata le cui caratteristiche saranno riprese poi in *Amarcord* (1973) e in *Satyricon*. Negli anni sessanta vengono prodotti film grazie ai quali molti attori conquisteranno una fama nazionale e internazionale, si ricordi a tal proposito *Il sorpasso* (Risi, 1962) con Vittorio Gassman, *Pane e Cioccolata* (Brusati, 1974) con Nino Manfredi, *Ieri, oggi e domani* (De Sica, 1963) con Sophia Loren e Marcello Mastroianni e *Il medico della mutua* (Zampa, 1968) con Alberto Sordi

4.2.1. Didattica e testualità filmica

Ogni singolo atto di comunicazione linguistica veicola un testo.

Per anni il concetto di testualità è stato legato ai caratteri di unicità, coerenza e compattezza; oggi grazie anche al contributo nei nuovi mezzi multimediali, vi è maggiore attenzione al legame che il testo instaura con il proprio contesto di apparizione. Come esiste una testualità nel testo letterario altrettanto esiste la dimensione della testualità nel film.

L'interpretazione e l'analisi del testo filmico rimandano a elementi di cultura interpretativa contemporanea, secondo la quale i testi sono intesi come insiemi formali e significanti che hanno incorporato la complessità. (Bertetto, 2006)

Ballarin (2007) in un discorso inerente la didattica della lingua e l'impiego di differenti tipi di testo audiovisivo fornisce un elenco dei tipi di testo

Video telefonata, teleconferenza, film, annunci pubblici, annunci pubblicitari, discorsi pubblici lezioni, riti (cerimonie religiose e civili), testi di intrattenimento (spettacoli, canzoni), dibattiti, dialoghi, colloqui di lavoro.

4.2.2. L'uso didattico delle sequenze filmiche

E' preferibile far vedere allo studente un film nella sua versione integrale o "a puntate", quindi tramite un impiego di sequenze filmiche selezionate?

Come è possibile didatticizzare una sequenza o un Film⁹?

Non ci si può avvalere di rigidi schematismi che implicino precise istruzioni per l'uso. Sarebbe impossibile infatti descrivere un utilizzo univoco e rigido delle immagini filmiche, in quanto il loro uso è variegato.

Per poter utilizzare in modo efficace la singola sequenza filmica è in ogni caso, necessario comprendere e decidere quale processo di lettura e relativa costruzione di significato si vuole attivare.

⁹ La collana dei *Quaderni di Cinema*, "L'Italiano al cinema", "Cinema e Didattica dell'italiano" sono solo alcune delle proposte pubblicate negli ultimi anni.

La costruzione di significato richiede la collaborazione dello studente in termini di motivazione, Celentin spiega perché il momento della fase di presentazione della sequenza sia rilevante:

Una volta individuato lo spezzone che si vuole impiegare nel lavoro in classe è molto importante curare la fase della presentazione, Con essa infatti l'insegnante "si gioca" la motivazione degli studenti, cioè la parte più difficile di tutto l'operare didattico. (Celentin, 2007 b: 46)

Il processo di costruzione di significato può riguardare infatti diversi ambiti: interculturale e transculturale, linguistico, semiotico, psicologico etc.

La scelta delle sequenze è strettamente connessa alla molteplicità di piste di lavoro e di percorsi educativi che possono essere progettati a partire dalla tematica privilegiata. Molte sequenze infatti rivisitano gli eventi da punti di vista diversi, secondo una pluralità di prospettive e di riferimenti, quali le rappresentazioni di genere, le appartenenze generazionali, i sistemi valoriali e culturali. (Bargellini, Cantù, 2011: 39).

L'apprendente a contatto con il parlato filmico è esposto a differenti varietà linguistiche, quando il messaggio verbale sonoro è accompagnato da immagini egli può essere facilitare nell'attività di comprensione. Anche in caso di presentazione di situazioni comunicative complesse utilizzando gli audiovisivi le immagini aiutano a mantenere elevata la motivazione e l'interesse dello studente.

Se la selezione riguarda invece un percorso di tipo linguistico, l'insegnante potrà focalizzare l'attenzione sull'italiano standard e sui vari repertori, considerando deviazioni linguistiche e regionalismi, oltre a far leva esplicitamente su strutture grammaticali e funzioni linguistiche presenti nei testi per introdurre e approfondire argomenti di natura linguistica, ovviamente in base al livello di competenza comunicativa degli studenti. (Serragiotto, 2011: 251)

E' utile sottolineare comunque che l'utilizzo di singole sequenze filmiche rispetto alla proiezione integrale dell'audiovisivo consente al docente di articolare in livelli

diversificati di apprendimento l'insieme delle componenti della comunicazione linguistica e dei modelli culturali.

4.2.3. Il film nella classe L2-LS

La varietà dei media audiovisivi oggi accessibile è molto ampia: trailer, cortometraggi, lungometraggi; la rete offre, come è noto, molteplici possibilità di scelta. Anche non abusando di *Youtube*, e puntando a una produzione selezionata di qualità, si possono sfruttare risorse di progetti, corsi e festival che gravitano attorno al mondo dei filmati e che costituiscono una sorta di archivio virtuale molto vario e di buona qualità. La scelta del filmato o meglio delle sequenze dell'audiovisivo su cui lavorare richiede a nostro parere un'analisi attenta

Si potrebbero suggerire alcuni criteri quali:

- tematica: si tratta forse dell'opzione più complessa, essa deve ricadere su filmati ricchi di immagini di paesaggi; la tematica del filmato dovrebbe risultare all'apprendente significativa e accattivante.
- lunghezza: le sequenze non dovrebbero essere superiori ai 15 min. e non inferiori ai 5 minuti. Zandrini fornisce alcune indicazioni in merito alle caratteristiche intrinseche della sequenza

L'uso della sequenza filmica, dove per sequenza s'intende quello che comunemente si definisce uno spezzone di film, implica una scelta connessa alle caratteristiche intrinseche alla stessa, che non dipendono dal contesto in cui si intende usarla.

Ci si aspetta che una sequenza sia sufficientemente lunga da permettere allo spettatore di calarsi all'interno della narrazione, ovviamente senza conoscere ciò che viene prima e ciò che viene dopo (...) la lunghezza della sequenza può variare anche di molto : è preferibile evitare le sequenze troppo rapide che non permettono allo spettatore di immedesimarsi. L' immedesimazione è un concetto importante attraverso cui si può introdurre la seconda caratteristica fondamentale nella scelta della sequenza: la densità emotiva. (Bargellini, Cantù, 2011: 85)

Numero di battute del parlato filmico: sarebbe preferibile un numero non troppo basso ma nemmeno troppo alto, l'attenzione dovrebbe poter essere ben distribuita; essendo un lavoro di glottodidattica non possiamo avere un film con dialoghi brevissimi o magari con una voce narrante fuori campo monotona e impersonale.

Se si analizza la lingua del cinema italiano si possono osservare la sua evoluzione nel tempo, le varietà linguistiche che la caratterizzano: dialetti, varietà regionali, italiano standard, italiano colloquiale, formale e informale, linguaggi giovanili, sottocodici, gerghi.

In considerazione di tali variazioni quando si opera nella dimensione linguistica è consigliabile optare per un insieme di sequenze sulle quali sia possibile approfondire lessico, strutture, forme presenti nella microlingua realmente in uso, considerando bene i tempi complessivi a disposizione.

4.3. “Media Education” e didattica della lingua italiana

4.3.1. “Media Education”

Il termine “Media Education” attiene a tutto ciò che è legato all'impiego e sfruttamento dell'audiovisivo come ambiente educativo, in cui attivare il processo educativo. In questa ottica il cinema non è considerato strumento per la didattica ma è percepito come ambiente in cui si attivano e si producono processi cognitivi e di costruzione dei significati.

Il rapporto fra “Media Education” e didattica è ben espresso da Triolo

Secondo l'approccio noto come “Media Education”, diffuso a partire degli anni ottanta e ripreso in Italia da studi recenti il medium audiovisivo cessa di essere di essere un accessorio per la didattica e diventa esso stesso oggetto di indagine: non si tratta più di educare con i media, (media come strumento) ma ai media e nei media (media come ambiente. (Triolo, 2004: 8).

Da qui deriva l'esigenza di formare il fruitore, sia esso docente o studente, promuovendo competenze non sul cinema, ma mediante esso.

Maddoli (2004) nella prefazione alla sua opera osserva come il cinema, pur nella simulazione, rappresenti una finestra aperta sulla realtà socio-culturale comunicativa degli italiani, sull'autenticità.

In questa ottica i mass media assumono un ruolo essenziale per la diffusione della lingua e della cultura, riuscendo a condensare i saperi, le percezioni e l'immaginario.

4.3.2. “Media Education” e lo sviluppo della competenza linguistica

Le immagini rappresentate permeano di significato gli atti comunicativi, permettendo all'apprendente di attribuire significato e senso a quanto vede e sente.

Lo studio del sonoro filmico permette di accedere al lessico nella sua ampiezza semantica, di poter offrire spaccati delle numerose lingue degli italiani, intese come varietà, registri, stili, codici e sottocodici.

Il sonoro filmico permette inoltre di accedere ad un lessico portavoce di modelli culturali e a stereotipi peculiari al parlato in italiano.

4.3.3. “Media Education” e lo sviluppo della competenza interculturale

L'apprendimento linguistico in chiave interculturale è finalizzato a favorire, ampliare e rafforzare tutti quei processi di mediazione culturale biunivoca che si instaurano naturalmente durante un contatto con un paese straniero che fonda la sua identità su una base culturale diversa da quella italiana. Triolo osserva:

Nell'educazione interculturale il medium audiovisivo può rivelarsi l'ambiente ideale per la promozione di relazioni positive con le altre culture e il cinema si presta per diverse ragioni come strumento per comprenderle:

- In primo luogo perché è la nostra finestra sul mondo e ci permette di viaggiare da fermi.(...)
- In secondo luogo, il film ci consente di pescare dal nostro immaginario le immagini che nel tempo si sono depositate e le mette a confronto con le nuove.(...)
- In terzo luogo, il cinema ci spinge alla negoziazione dei significati: noi siamo indotti a scendere patti con quanto vediamo e negoziamo il significato in base alle nostre

conoscenze. Un' immagine o un film possono essere più o meno significativi a seconda del nostro background. (...). (Triolo, 2007: 255)

L'esperienza didattica relativa a corsi di microlingua italiana del turismo ci ha fornito varie occasioni per osservare il rapporto tra “*native speakers*” e “*intercultural speakers*” proprio nel campo della didattica italiana del turismo.

I corsi tenuti dal 2004 al 2012 si fondavano su un lavoro di visione, comprensione guidata attraverso la forma della comprensione del sottotitolato per scopi didattici. La visione dei filmati mirava infatti a favorire il potenziamento delle competenze comunicative.

Il sottotitolato risulta essere uno strumento particolarmente utile all'adattamento didattico delle peculiarità della traduzione in termini di interculturalità. L'interculturalità, se ricondotta all'apprendimento degli adulti, non può essere considerata come un percorso fortemente guidato e incanalato in metodi che non prevedano l'autonomia dell'apprendente, poiché esso si scontrerebbe con una identità personale già strutturata, inserita e consapevole di un universo culturale ampio. Non possiamo prescindere infatti da conoscenze pregresse a volte caratterizzate da luoghi comuni che in età adulta sono presenti sia nei confronti di altre culture che nei riguardi della propria. Un percorso di apprendimento linguistico interculturale per apprendenti adulti è preferibile sia finalizzato a fornire una serie di strumenti che servano a favorire la curiosità che ognuno ha per “l'altro”, di conoscere più a fondo la realtà culturale che è patrimonio intrinseco della lingua studiata; da qui la necessità di suggerire degli strumenti atti alla decostruzione sistematica dei luoghi comuni o preconcetti che rendono difficile i processi di mediazione. E' preferibile evitare tutti gli approcci troppo semplicistici per fare in modo che il lavoro interculturale non sfoci nella mera ricerca delle differenze fra la propria cultura e quella della lingua studiata¹⁰.

È necessario pensare a percorsi didattici che si distinguano per creatività e complementarità dei processi di apprendimento e che favoriscano le competenze

¹⁰ Per un approfondimento su prospettive per la formazione interculturale e un'interculturalità attiva si vedano Triolo (2004), Bargellini, Cantù (2011).

comunicative e interculturali. Nella comprensione dei sottotitoli ad esempio è evidente la necessità di porre in relazione fra loro due codici non omogenei, grazie a immagini. Le immagini in questo processo di apprendimento agiscono però su due livelli: favoriscono lo stimolo di un approccio più semplice e promuovono processi di fissazione delle informazioni e dei concetti.

4.3.4. “Media Education” e lo sviluppo della competenza della microlingua del turismo

Come può l’ambito della Media Education favorire le competenze della microlingua del turismo?

Una delle caratteristiche peculiari al cinema è la verosimiglianza. La fotografia viene definita da Oliver Holmes come “specchio dotato di memoria”; il cinema conserva tale caratteristica tramite la quale è possibile vedere riflessa la realtà. Il cinema è una finestra aperta sul mondo, sui paesaggi di questo universo:

In questo senso se si pensa a una vera finestra di una casa o a un finestrino di un treno, anche nella realtà capita di poter modulare in modo quasi istantaneo il proprio sguardo all’esterno verso un paesaggio, oppure di scorgere l’ambiente interno che ci circonda(...). (Marangi, 2004:271)

L’audiovisivo, il cinema inteso come medium, può essere esperito dal fruitore come “spazio simulatore”, per così dire, un treno all’interno del quale si visitano con la mente i luoghi rappresentati nel film.

Utilizzando uno strumento quale è l’audiovisivo, dotato di un alto grado di verosimiglianza, il fruitore è in grado di attuare una proiezione percettiva che fa sì che l’immagine del paesaggio possa essere percepita come reale.

5. CAPITOLO QUINTO – La dimensione linguistica e culturale della microlingua del turismo

Il turismo comprende molti ambiti che possono attengono a diversi aspetti: legislazione turistica (istituzioni e funzioni), ambiente e infrastrutture, imprese e ricezione turistica, agenzie di turismo e professioni turistiche.

L'evoluzione del turismo e delle normative comunitarie, nazionali, regionali e locali ampliano di continuo gli orizzonti legati alla conoscenza del lessico turistico.

I termini utilizzati in ambito linguistico denominano varie realtà che sul piano culturale non sono sempre immediatamente decifrabili da un parlante non italofono.

L'esperto di microlingua italiana del turismo dovrebbe essere in grado di utilizzare il lessico della microlingua con neutralità emotiva, con precisione semantica e con un lessico specifico

In generale i procedimenti per la composizione del vocabolario di microlingua del turismo sono gli stessi che si attivano per le microlingue in generale e sono:

- a) rideterminazione semantica dei termini della lingua comune,
- b) termini mutuati da altri linguaggi,
- c) prestiti e calchi da lingue straniere, neologismi derivati da altri termini, acronimi, sigle, abbreviazioni e simboli.

La conoscenza della microlingua italiana per il turismo è un requisito imprescindibile per lo svolgimento delle professioni collegate a questa sfera e acquisirne la padronanza offre una chiave d'accesso alla comprensione degli elementi caratteristici del sapere condivisi dalla comunità degli "addetti al lavoro".
"chi è il reale destinatario"?

5.1. Definizione di turismo

Cosa s'intende per turismo?

La definizione del concetto e del termine "turismo" non è, come ben si può comprendere, univoca e ovvia.

Secondo la definizione dell'OMT, Organizzazione Mondiale del Turismo (World Tourism Organization) un dipartimento delle Nazioni Unite, «un turista è chiunque viaggi in paesi diversi da quello in cui ha la sua residenza abituale, al di fuori del proprio ambiente quotidiano, per un periodo di almeno una notte ma non superiore ad un anno e il cui scopo abituale sia diverso dall'esercizio di ogni attività remunerata all'interno del paese visitato. In questo termine sono inclusi coloro che viaggiano per: svago, riposo e vacanza; per visitare amici e parenti; per motivi di affari e professionali, per motivi di salute, religiosi, pellegrinaggio e altro; "chiunque compia un tour, un giro, per poi tornare a casa è un turista".

Un altro riferimento interessante in merito alle possibili definizioni di turismo è quella che nel 2005 la *World Tourism Organization delle nazioni Unite* (UNWTO) ha fornito nella *Carta etica del turismo e dell'ambiente*, secondo tale definizione il turismo è un diritto dell'uomo e uno strumento di pace e di giustizia sociale.

Conquiste, esplorazioni, desiderio di scoperta, commerci, curiosità, molteplici sono le spinte motivazionali che hanno influenzato nel tempo e nello spazio individui e gruppi nel loro desiderio di viaggiare. Oggi si parla di nuove forme di turismo: culturale, sostenibile, etico, responsabile, non riscontrabili in passato. A ogni forma di turismo corrisponde uno stile di vita, di pensiero, esigenze e necessità individuali e collettive distinte e non ultime esigenze e bisogni linguistici.

Come può essere percepito il turismo?

Il turismo viene vissuto da molti come vacanza, divertimento, impiego del tempo libero da godere nell'ambito di attività sportive e ricreative, nell'apprezzamento delle bellezze naturali ed artistiche, nella conoscenza degli usi e costumi di altre popolazioni e di ciò che di diverso si può conoscere dal punto di vista culturale, ambientale, enogastronomico, artistico.

Basta scorrere l'indice di un testo sul turismo per comprendere come il fenomeno del turismo non sia riconducibile ad un'unica forma, si parla infatti di turismo di massa, sociale, d'élite, congressuale, termale, nautico, accessibile, sostenibile, etc.

Per la nostra riflessione sulla relazione tra microlingua del turismo e utilizzo di audiovisivi riteniamo utile focalizzare il nostro interesse sul turismo culturale e in

particolare sulla tipologia di turismo vissuto dallo studente in mobilità nel paese di accoglienza.

Nel corso degli anni esso si è trasformato in un fenomeno di massa, un fenomeno sociale complesso in cui confluiscono aspetti antropologici, culturali, sociali, psicologici, linguistici.

Il fenomeno è compiutamente evidenziato in un parere del Comitato economico e sociale della Comunità europea che, definendo il concetto di turismo, precisa che

“Il turismo non rappresenta unicamente un’attività circoscritta agli agenti di viaggio, ai trasportatori, agli alberghi ecc., esso è anche un’attività umana e culturale che riguarda la qualità della vita e le condizioni della vita della popolazione in generale e in particolare quelle dei membri delle comunità locali e degli abitanti delle zone che ospitano i turisti. L’attività designata come turismo può pertanto contribuire alla modifica del sistema di vita e alla comprensione reciproca tra le popolazioni.” (Archimede- Del Castillo, 1992 p. 56)

5.2. La comunità degli addetti al turismo

Chi parla la lingua italiana del turismo? In quali ambiti viene utilizzata?

Se ne fa uso

- organizzazioni del turismo internazionali, nazionali, regionali, provinciali e locali;
- società italiane e/o estere di grandi dimensioni;
- PMI turistiche
- Imprese turistiche che operano con mercati esteri ;

utilizzano questo tipo di lingua ed esempio:

- funzionari aventi compiti manageriali amministrativi;
- dipendenti dell’Unione Europea,
- Operatori(a vario titolo) delle imprese turistiche,
- Soggetti appartenenti ad associazioni pubbliche e private

5.3. La dimensione culturale e interculturale del turismo

Esiste un legame chiaro tra percorsi di studio della lingua per il turismo e forme di integrazione professionale?

Come può il turismo favorire processi di apprendimento che valorizzino il capitale umano?

Come può il turismo favorire la comprensione di nuovi contesti culturali e sociali tramite una rete di relazioni grazie alle quali sia possibile progettare un percorso di vita in una dimensione differente da quella nota?

5.4. La dimensione linguistica della lingua italiana del turismo

Nella variegata e complessa offerta turistica relativa al Paese Italia compare intrinsecamente ad essa legata anche la complessità linguistica che caratterizza l'ambito turistico.

Definizioni, norme, comportamenti, usi e costumi diventano note al parlante non italofono grazie a produzioni linguistiche che annoverano termini molto diversi da regione a regione.

Basti pensare all'uso dei termini utilizzati in due Regioni diverse quali Trento e Sicilia per definire un determinato concetto di territorio; il termine "maso" ad esempio non troverebbe corrispondenza nella concezione dello stesso spazio in Sicilia proprio perché la natura sociale e poi giuridica diverge in queste due realtà

5.4.1. Il turismo culturale

Il concetto di turismo culturale nasce a partire dagli anni 90' del XX secolo e rappresenta in un certo senso il desiderio di tornare alle origini, ovvero la volontà di recuperare alcuni contenuti caratteristici delle forme di viaggio del XVII secolo. I viaggiatori del *Grand Tour* avevano spesso alle spalle una preparazione classica e storica che li orientava anche nei loro itinerari, caratteristica questa che si perderà con l'avvento del turismo di massa, che avviene del XIX secolo e che oggi si cerca di recuperare attraverso la promozione di un turismo definito "culturale".

L'Organizzazione Mondiale del Turismo definisce il turismo culturale nel modo seguente:

Esso è «il movimento di turisti, interamente o parzialmente motivati da un interesse per la storia, l'arte, la scienza o le tradizioni e gli stili di vita di un popolo o di una regione.» La definizione dell'OMT ci indica che ad attirare il popolo dei turisti culturali, non è solo un interesse specifico per la visita di monumenti, chiese, musei e siti storici ed archeologici, ma anche una motivazione più ampia che spinge a cercare di vivere il fascino della cultura di un popolo.

In questo senso rientrano negli interessi di questo tipo di turista non solo opere d'arte e architettoniche, ma anche tradizioni, gastronomia, artigianato e quell'insieme di elementi socio-culturali che caratterizzano un'area.

Il turismo culturale cerca di avere una dimensione "diffusa" e quindi può essere concorrente alla conoscenza di tante realtà che hanno interessanti "patrimoni", a volte meno note dei percorsi turistici più famosi.

Ad oggi le attrattive storico-culturali risultano essere tra i primi fattori del flusso turistico, bisogna però sottolineare che non è sufficiente disporre di un patrimonio culturale di rilievo per poter attrarre la domanda culturale, ma è necessario valorizzare i beni artistici e culturali tenendo presente sia le aspettative della domanda che le logiche del mercato turistico.

La definizione richiama quindi una delle forme attuali di turismo e sottintende una maggiore attenzione agli aspetti culturali delle iniziative turistiche.

Dopo una prima fase di turismo "selezionato" in base al censo ecc., negli ultimi decenni si è sviluppato il turismo di massa che ha modificato nella sostanza i contenuti tradizionali del turismo. I turisti di oggi si muovono molto più celermente ma hanno spazi temporali più ristretti da dedicare al viaggio. Anche le caratteristiche culturali dei nuovi viaggiatori (impiegati, tecnici ecc.) sono ovviamente molto diverse dei viaggiatori di decenni addietro. Tale situazione, accompagnata alla forte evoluzione del settore turistico, ha ovviamente connotato in modo diverso una parte del turismo.

La definizione di "turismo culturale" tenta quindi di recuperare alcuni dei vecchi contenuti del turismo colto e fruito da persone che avevano tempo e denaro per raggiungere le mete desiderate.

In diverse Università si tengono corsi e master dedicati al "turismo culturale" con l'intento di abbinare nei nuovi operatori turistici preparazione tecnica e culturale.

5.4.2. I tipi testuali del turismo

Il turismo prevede in ogni caso un viaggio, uno spostamento da un luogo ad un altro, una fase di accoglienza, ospitalità, che può essere gratuita o a pagamento. In quest'ultimo caso la ricettività prevede una regolamentazione.

Norme, regole, statuti, ordinamenti, contratti, denominazioni, acronimi costellano l'ambito del turismo. I testi legislativi applicati al turismo sono di varia natura, molti prevedono contratti fra enti pubblici e enti privati, fra enti privati e cittadino. Per questo molti testi sono di carattere giuridico:

- normative comunitarie,
- documenti,
- accordi internazionali,
- legislazione turistica,
- diritto costituzionale,
- diritto commerciale,
- legge quadro,
- contratti di organizzazione e intermediazione turistica,
- convenzioni internazionali,
- legislazione turistico regionale
- diritto comunitario o direttamente applicabile in tutti gli stati membri.

6. CAPITOLO SESTO – Il cineturismo: una nuova forma di “didattica del territorio”

Esiste una didattica del paesaggio? Nel nostro caso del territorio italiano? Se sì come può essere realizzata?

Una forma innovativa di didattica del territorio può essere a nostro parere attivata grazie anche a un nuovo fenomeno culturale legato ai set in cui sono stati creati film molto famosi e alle pagine web dei siti relativi ai luoghi italiani

6.1. Ischiafilmfestival e la definizione di cineturismo

Chi di noi non ha sognato almeno una volta di visitare un luogo visto in un film al cinema? “Il cineturismo” è una delle tendenze più innovative di turismo di cultura affermatosi negli anni più recenti, grazie alla creazione di agenzie turistiche specializzate nel proporre *tour* guidati alle mete in cui siano state girate scene di film famosi. Un nuovo fenomeno turistico e culturale che scaturisce dal desiderio delle persone di visitare i luoghi che sono stati teatro di ripresa di un film al fine di conoscere in modo diretto, con i propri occhi, ciò che hanno visto rappresentato nelle sequenze.

L'*Ischiafilmfestival* è organizzato dall'Associazione *Art movie & Music*. nasce con l'intento di conferire un riconoscimento artistico alle opere, ai registi, ai direttori della fotografia, ai scenografi che hanno promosso “*location*” italiane, e ne hanno rappresentato la realtà umana, storica e sociale, contribuendo così a promuovere la cultura, le tradizioni e le bellezze, facendo nascere nello spettatore il desiderio di visitare i luoghi per provare in prima persona le emozioni provate durante la visione del film. L'*Ischiafilmfestival* si propone anche come spazio di studio, ricerca e di confronto sul cinema legato al fenomeno del Cineturismo.

6.2. Contesto di riferimento

La definizione di cineturismo, *movie turism*, *movie induced torism* o *movie tours* nasce in ambito anglosassone e definisce appunto tale forma di turismo di nuova generazione. Questa tendenza, come già accennato, nata intorno alla metà degli anni novanta nei paesi anglosassoni ha avuto molto successo negli Stati Uniti e conosce ora anche in Italia una discreta diffusione. Si ricordino a tal proposito i fenomeni recenti di tour a Procida, Salina per il film *Il Postino*, Porto Empedocle (Agrigento) per la serie del Commissario Montalbano.

Alla luce di questa nuova tendenza nel 2003 l'Ischia Film Festival ha realizzato un convegno intitolato: *Quando i film trainano il turismo*, in questo contesto è stato utilizzato per la prima volta il neologismo *cineturismo*.; prima di questo periodo si parlava infatti solo di Turismo Cinematografico. Il direttore artistico dell'*Ischia Film Festival* Michelangelo Messina ha coniato per primo questo termine.

Il cineturismo è un fenomeno grazie al quale il paesaggio assume un ruolo centrale nell'opera audiovisiva; in tal senso il turismo non è considerato solo attività destinata agli operatori turistici ma è considerata sfera d'interesse per studi orientati alla didattica del paesaggio.

Pensiamo ad esempio ai numerosi film di Pieraccioni in cui la Toscana assume un ruolo di assoluta preminenza. Al di là di eventi e fatti narrati, le colline, il sole della Toscana comunicano allo straniero una serie di emozioni, voci, colori, sensazioni. Il *Cineturismo* diventa pertanto una nuova forma originale e affascinante di viaggio alla scoperta dei luoghi che sono stati immortalati dai più celebri registi, per poter ammirare e godere di ciò che ha emozionato sul grande schermo.

Anche l'Università Ca' Foscari di Venezia contribuisce a promuovere l'interesse degli studenti per il cinema. Nel 2011 nasce la prima edizione di *Ca' Foscari short film* una rassegna veneziana dedicata ai cortometraggi; il primo festival in Europa concepito, organizzato e gestito interamente da una Università: una rassegna di retrospettive, omaggi, scoperte e workshop. Significative per la riflessione su

cinema e paesaggio ci sono parse le parole di Roberto Silvestri all'inaugurazione dell'evento: "(...) in Italia le scuole di cinema crescono e le Regioni stanno destinando sempre più risorse al cinema, ma siamo comunque vittime di un paradosso: in un paese dal grande patrimonio come il nostro, col quale si potrebbe vivere benissimo se lo sapessimo preservare, c'è un attacco costante alla bellezza, compreso il non creare una situazione ottimale per gli studenti e il non investire nella valorizzazione dei talenti."

Il film quindi può essere sempre considerato l'inizio di un viaggio, un viaggio attraverso una cultura dove assumono significato volti e voci narranti; un viaggio che ci conduce in un universo ricco di luoghi, di avvenimenti, emozioni.

6.3. *Borsa del turismo*

In seguito all'evento dell'*Ischia-film-festival* del 2003 ha visto la luce nel 2005 la prima Borsa Internazionale delle *Location* il cui obiettivo è creare un punto d'incontro tra la domanda e l'offerta legate a questo nuovo fenomeno culturale. L'ultima edizione, molto recente, si è svolta ad Ischia nel 2012.

6.4. *La didattica del paesaggio e una interpretazione del cineturismo*

Nel vasto panorama di applicazione delle tecnologie informatiche all'arte, alla rappresentazione del paesaggio e del territorio, le guide multimediali, i video promozionali rappresentano oggi un tipo di prodotto molto innovativo che conosce una diffusione crescente. Camminando per le città s'incontrano spesso persone, soprattutto giovani, che utilizzano gli strumenti multimediali per accedere ad una conoscenza che prima era accessibile solo tramite guide su supporto cartaceo e /o tramite la spiegazione di accompagnatori e guide turistiche. Alla confluenza del mondo tangibile e degli universi multimediali si sviluppa il turismo che si basa sulle contaminazioni tra reale e virtuale, con ristoranti che vengono "taggati" e dotati di informazioni accessibili in ogni momento, cartine tematiche da scoprire su Google Maps, luoghi da leggere con gli strumenti della realtà aumentata, musei da visitare prima con il proprio computer e poi di persona.

6.5. Ruolo del paesaggio del cinema italiano nella didattica

Perché usare il paesaggio in didattica?

Il paesaggio è un'esperienza, non un oggetto autonomo, e studiarlo significa studiare una cultura, il suo modo di costruirsi lo spazio, di rapportarsi a se stessa, quel rapporto fra il noto e l'ignoto che abitualmente chiamiamo mondo (Bernardi, 2002: 16).

In questa parte cercheremo di comprendere innanzitutto il concetto di paesaggio nel cinema attraverso la definizione di Bernardi

Propongo di utilizzare il paesaggio come modello di una *situazione visiva*, dentro il film e fuori dal film, una forma della relazione vedente-visto, dove soggetto e oggetto vengono entrambi modificati da questa relazione (Bernardi, 2002:105).

e il ruolo che esso riveste nel cinema italiano, un ruolo molto significativo per quanto concerne la capacità conoscitiva del soggetto che guarda il paesaggio. Come Bernardi ricorda lo sguardo s'identifica con un atto conoscitivo:

Nel cinema, paesaggio significa non solo rapporto fra personaggio e spazio, fra uomo e mondo, ma anche rapporto fra diversi livelli di sguardo; c'è l'osservatore, che è un personaggio, e la cinepresa, che osserva l'osservatore. Si articola un gioco più complesso di punti di vista, e quando tale rapporto si propone come confronto fra due sguardi, fra due punti di vista, il paesaggio cinematografico diventa punto di partenza per una riflessione non solo sul cinema, ma implicitamente anche sull'atto del guardare inteso come atto conoscitivo (Bernardi 2002:16).

Anche Triolo indaga il ruolo della didattica del paesaggio e rihama alla mente l'esperienza che ogni soggetto vive rispetto alla visione di paesaggi al cinema.

Del resto le prime esperienze interculturali le abbiamo fatte tutti al cinema: abbiamo visitato paesi lontani che ora coabitano nel nostro immaginari: abbiamo appreso abitudini ignote, improvvisamente familiari, suoni e linguaggi prima estranei, ora cari, abbiamo vissuto guerre ed esplorato città “aperte” e baracche dei film neorealistici; ci siamo inoltrati in foreste incontaminate e smarrite nei più vasti deserti, abbiamo solcato oceani e cieli. Il cinema ha contribuito, come nessun altro mezzo di comunicazione, alla dissoluzione di ogni confine geografico e culturale (Triolo, 2004:8).

7. CAPITOLO SETTIMO – Il ruolo della memoria nell'apprendimento della microlingua italiana del turismo

7.1. La memoria

Il concetto di memoria occupa un ruolo significativo nella nostra riflessione sui processi che permettono allo studente di interiorizzare un'immagine mentale legata alla rappresentazione di un paesaggio. La definizione di Galimberti presente nel *Dizionario di psicologia* ci aiuta a comprendere cosa si intende per memoria

Capacità di un organismo vivente di conservare tracce della propria esperienza passata e di servirsene per relazionarsi al mondo e agli eventi futuri. La funzione in cui si esprime la memoria è il ricordo (Galimberti,1992:569).

L'autore descrive vari tipi di memoria, *la reintegrazione* che è in grado di localizzare nello spazio e nel tempo passato l'evento ricordato; *la rievocazione* che permette di ricordare qualcosa senza riferimenti circostanziati al proprio passato, *il riconoscimento* che ci permette di identificare un oggetto, una persona, una situazione come familiare, nota; *il riapprendimento* che consente la ripetizione di un'esperienza acquisita in precedenza.

Processi che ci risultano chiari se pensiamo alla nostra attività continua di ricordare, importante sarà tenere a mente la classificazione dei tipi di memoria per la lettura e la comprensione delle domande di ricerca. .

La memoria quindi è una componente della cognizione umana e funzione cognitiva fondamentale per l' apprendimento e l'acquisizione della lingua.

Negli ultimi trent'anni molti studiosi hanno ipotizzato l'esistenza di differenti sistemi presenti nella memoria umana. Oggi la ricerca sull'organizzazione cognitiva della mente umana chiarisce come tale sistema risulti collegato a quello dell'organizzazione neuronale dei sistemi che sono alla base delle diverse funzioni cognitive, il cui risultato è lo sviluppo di un'area di ricerca nota come neuroscienza

cognitiva. Le neuroscienze cognitive della memoria umana cercano di comprendere come registriamo, manteniamo e recuperiamo le informazioni.

7.2. Tipologia di memorie

La memoria non è da considerarsi come un sistema indifferenziato, si possono distinguere infatti diverse componenti della memoria. Un modello conosciuto è quello proposto da Atkinson e Shiffrin (1968) che descrivono tre elementi fondamentali che caratterizzano il sistema della memoria:

1. Memoria sensoriale;
2. Memoria a breve termine;
3. Memoria a lungo termine.

Studi condotti sui processi di memorizzazione dell'input hanno evidenziato che solo una minima parte di questi vengono immagazzinati nella memoria, la memoria iconica permette di trattenere gli stimoli per un periodo assai breve, dopo vengono trasferiti alla memoria a lungo termine. Soprattutto gli input verbali sono destinati all'oblio. La memoria a breve termine trattiene le informazioni per un lasso molto breve. Nella memoria a lungo termine vengono iscritte le informazioni che saranno in seguito recuperate, nel momento in cui saranno d'interesse.

Un ulteriore sistema di memoria viene identificato con la memoria di lavoro o *working memory* che appartiene alla memoria a breve termine. Essa è il tipo di memoria tramite la quale è possibile svolgere una serie di attività cognitive complesse, come il ragionamento, l'apprendimento, la memorizzazione a lungo termine delle informazioni.

Secondo la definizione di Baddeley la memoria di lavoro

È un sistema per il mantenimento temporaneo e per la manipolazione dell'informazione durante l'esecuzione di differenti compiti cognitivi come la comprensione, l'apprendimento e il ragionamento (Baddeley, 1986: 46).

Anche la distinzione in memoria a breve e a lungo termine introdotta da A.M. Melton nel 1963 risulterà significativa per il nostro studio. Melton ipotizza l'esistenza di due processi di immagazzinamento delle informazioni che si depositano nella memoria a breve termine dove sono soggette a una rapida dissoluzione, se non vengono ripescate dalla ripetizione per una successiva conservazione nella memoria di breve termine o grazie ad un processo di integrazione nelle strutture.

7.2.1. La memoria visiva e le immagini

Una delle capacità più stupefacenti della nostra memoria è “rivedere” le immagini con la mente, immagini che non sono più dinanzi a noi. L'immaginazione sa produrre una rappresentazione che è fondata sulla percezione e al contempo è distinta da essa.

Quando guardiamo un'immagine mentale, molte sensazioni sono simili a quelle che si manifestano nell'atto di percepire qualcosa. Molte ricerche postulano che le immagini possiedano una struttura che riflette la struttura degli oggetti rappresentati e che questo influenzi il modo in cui tali rappresentazioni “funzionano” nella nostra testa.

Come possiamo definire un'immagine mentale?

La definizione più generale e accettata da studiosi e esperti è che si tratti di un tipo di rappresentazione; una specie di modello dell'elemento che rappresenta, una configurazione di simboli creati, usati e interpretati dagli esseri umani per comunicare.

Si possono distinguere due tipi di immagine mentale, una che viene creata nella memoria attiva, l'altra la rappresentazione immaginativa, che si riferisce alle informazioni immagazzinate nella memoria a lungo termine e che servono per

formare l'immagine. La rappresentazione immaginativa costituisce un elemento essenziale al nostro ragionamento.

7.2.2. La memoria uditiva e il parlato audiovisivo

Il pubblico addestrato alla lettura dell'immagine cinematografica non è spesso altrettanto educato a una corretta decodifica consapevole del suono. Il suono registrato è riprodotto nella sua integrità, i tagli di montaggio non sono riconoscibili e risultano pertanto impercettibili, questo porta lo spettatore-ascoltatore a confondere spesso suono reale e suono riprodotto. Occorre un'educazione all'ascolto, soprattutto nel caso di uno spettatore straniero che può iniziare, riconoscendo e isolando i diversi elementi di cui si compongono i dialoghi.

Molto spesso nel film, la parola si unisce alla musica; il dialogo quando è un brusio di sottofondo di voci percepite in modo confuso e indistinto diventa rumore d'ambiente. Nell'analisi acustica di una sequenza o di un intero film, è importante riconoscere nel continuum sonoro la presenza o l'assenza della parola; altrettanto rilevante è, a nostro parere, conoscere le funzioni che la musica assolve all'interno dell'audiovisivo all'interno del processo di significazione.

La musica all'interno del testo filmico può assolvere a molteplici funzioni: descrittiva, evocativa- allusiva, narrativa, ritmica, produttiva, emotiva; funzioni che ci consentono di intuire la ricchezza e la complessità espressiva che la componente musicale può apportare al processo di significazione innescato da ciascun audiovisivo.

Funzione descrittiva: la selezione dei brani musicali che compongono la colonna sonora può avvenire, tenendo presente in maniera particolare l'esigenza di comunicare una "descrizione dell'ambiente o degli ambienti in cui si colloca l'evento (collocandola ad esempio temporalmente in una data epoca).

Funzione evocativo- allusiva: la canzone nel film anche in caso di audiovisivi non propriamente basati su una predominanza dei materiali musicali, viene assegnato un posto considerevole all'esecuzione o alla riproduzione di un brano cantato.

Per funzioni narrative s'intende quando la musica non si sostituisce di per sé al racconto, per lo più svolto dalle immagini e dal parlato, ma lo rinforza. Si pensi ad esempio alla nozione di *leit-motiv* inteso come "tema dominante", utilizzato alla reiterazione costante di un'atmosfera e di un'impronta che possono caratterizzare l'intero audiovisivo.

Funzione ritmica: il ritmo può essere determinato tanto dalla successione degli eventi che vi hanno luogo quanto dalla scansione che il montaggio crea tra le varie inquadrature e tra le sequenze oppure, più spesso, dall'interazione di entrambi i fattori. Un ulteriore elemento in grado di accentuare la scansione ritmica di una narrazione cinematografica è la componente musicale.

Funzione produttiva. Una funzione grazie alla quale gli aspetti musicali possono essere utilizzati in modo complementare e dialettico rispetto all'immagine e al montaggio, e non in modo solo integrativo.

Funzioni emotive.

La musica è in grado di indurre nell'ascoltatore reazioni emotive: l'accostamento fra musica e immagini suscita effetti che toccano in modo profondo la sfera sensoriale e percettiva.

E' noto infatti che la capacità di memorizzare il contenuto sonoro di una sequenza è legata all'attribuzione di senso che lo spettatore -ascoltatore riesce a dare. La comprensione del contesto tramite la decodifica delle immagini potrebbe risultare quindi di ausilio nell'attività di memorizzazione del sonoro.

7.2.3. Il rapporto sonoro-immagini

Per analizzare il tipo di relazione che esiste fra sonoro e immagini in movimento sono di aiuto le osservazioni di Diadori, Micheli che indicano tre possibili combinazioni:

- le immagini sostituiscono il sonoro e sono esse stesse fonti primarie di messaggi significativi: in questo caso il linguaggio gestuale costituisce un codice alternativo che può sovrapporsi, contraddire o sostituire quello verbale.

- il sonoro è complementare alle immagini in cui la voce narrante prende in rassegna i personaggi che compaiono sullo schermo e ne traccia una breve descrizione fisica e caratteriale.
- il sonoro è parallelo alle immagini, in cui le immagini servono solo a contestualizzare il messaggio sonoro verbale, senza fornire significati aggiuntivi (Diadori-Michele: 2010: 153).

7.3. Funzione glottodidattica e interculturale della memorizzazione dell'immagine del paesaggio

Memorizzare il paesaggio permette allo studente di richiamare alla mente al momento del bisogno caratteristiche dell'oggetto, nel nostro caso, il paesaggio che possono essere utilizzate in modo concreto secondo esigenze specifiche legate anche allo studio e alla professione.

Ci riferiamo in questo momento, ad alcune applicazioni in didattica, riportate in appendice, che abbiamo sperimentato nel 2007 presso l'Università Karl Franzens in un Corso di *Sprache und Kultur II* e in un corso di microlingua del turismo.

Nel primo corso gli studenti hanno preso visione dell'audiovisivo dell'ENIT "Italia" che proponeva lo studio delle Regioni italiane tramite immagini, sonoro, sottotitolato. Numerose erano le informazioni relative ad aspetti fisici, naturali, urbani, extraurbani rispetto al territorio italiano.

Rispetto a questa esperienza si è potuto constatare che gli studenti, grazie ad un'esposizione sia in aula che in autoapprendimento riuscivano a collegare in modo più efficace le immagini del territorio ai termini specifici della microlingua del turismo e quindi ad acquisire maggiori competenza linguistica, culturale e interculturale. Con alcuni di questi studenti è stato possibile, in seguito, mantenere un contatto, di persona, con Skype o per e-mail. Molti hanno comunicato di essere riusciti a implementare le conoscenze legate ai paesaggi studiati in professioni connesse al turismo verso l'Italia.

7.4. L'Immagine

Il termine immagine è stato impiegato negli ambiti più disparati: in psicologia, in medicina, in neurolinguistica etc.

Il Dizionario di psicologia propone:

“Rappresentazione di qualcosa in sua assenza.” (Galimberti, 1992:467)

una definizione per noi significativa perché nei video e nei film per la didattica del territorio è proprio nel raccordo fra rappresentazione e elemento assente che intravediamo la possibilità di costruzione di conoscenza.

Per impiegare in modo consapevole le immagini è necessario comprendere che esse sono codici visivi strutturati su tre parametri

I codici che interessano il canale visivo sono costituiti dall'iconicità (qualità della rappresentazione) dalla fotografica dell'immagine e dalla mobilità (movimento dell'immagine) (Triolo, 2011:191).

Qual è allora il rapporto fra immagine e immagine mentale?

Ce lo indica Gagné

Le immagini mentali sono una forma di rappresentazione della conoscenza che conserva costanti alcuni degli attributi fisici di ciò che rappresenta (Gagné, 1989:83).

La seconda ci permette di intuire la relazione fra immagine di un luogo visto nell'audiovisivo e il ricordo di esso immagazzinato nella memoria del soggetto che vede per la prima volta con i propri occhi lo stesso luogo.

7.4.1. La memoria a breve termine, a lungo termine e l'immagine del paesaggio italiano nella didattica

Come conserva, ripescia e elabora la memoria le immagini mentali immagazzinate?

Le immagini mentali sono rappresentazioni: le rappresentazioni mentali presenti nella memoria di lavoro e nella memoria a lungo termine. Nella prima le rappresentazioni vengono manipolate, mentre nella memoria a lungo termine vengono prodotte nuove composizioni, alcune buone, altre meno buone. “La memoria a lungo termine è come una biblioteca nella quale sono immagazzinate le informazioni”(Gagné, 1989: 83).

8. CAPITOLO OTTAVO – Cultura e civiltà nella didattica della microlingua italiana del turismo attraverso il video

Nella didattica della microlingua italiana del turismo con l'impiego di video è fondamentale promuovere la capacità di porre in un rapporto dialettico il piano delle competenze, linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche, ecc. con quello della maturazione di una maggiore consapevolezza nella gestione dei processi cognitivi ed emotivi. Processi quest'ultimi che favoriscono la comprensione dei messaggi, ovviamente non solo rispetto agli audiovisivi ma anche rispetto al proprio modo di essere e di confrontarsi con gli altri.

Se la didattica dell'italiano deve considerare la pluralità di registro, di varietà regionali etc., anche la didattica della microlingua italiana del turismo supportata dall'audiovisivo, non può esimersi dalla considerazione e dall'analisi di queste variabili.

Il complesso della varietà regionali dell'italiano caratterizzano infatti ambienti, situazioni, personaggi.

8.1. Lo sguardo del cinema sul paesaggio italiano

In film dell'ultimo ventennio sono state scritte molte pagine di filmati cinematografici che celebrano quanto di più affascinante sia caratteristico della geografia del paesaggio italiano. Grazie allo sguardo possiamo cogliere quanto di meraviglioso in esso esiste. Se pensiamo quindi al cinema come finestra sul mondo, è necessario comprendere come sollecitare la dinamicità dello sguardo e quale relazione intercorra fra i diversi livelli di sguardo possibili:

- a) Lo sguardo del personaggio dentro il film,
- b) Lo sguardo del regista, della cinepresa ossia lo sguardo del film,
- c) Lo sguardo dello spettatore sul film. In questo è lo spettatore che crea il mondo narrativo, ricevendo dal film il mandato di immaginarlo

Nel cinema il paesaggio significa rapporto fra sguardo e elemento immaginato: il cinema come la pittura, è una scuola dell'occhio, al saper vedere.

Utilizzando i film per proporre immagini di paesaggio italiani è bene tenere presente il modo di guardare, il rapporto tra paesaggio e racconto.

8.2. Lo sguardo mediato da modelli culturali

Molti registi contemporanei usano il cinema come uno strumento per mostrare non il mondo, ma l'uomo che guarda il mondo; lo sguardo quindi interpreta di volta in volta una determinata concezione del mondo.

La prospettiva interculturale proposta da Bargellini, Cantù (2011) intuisce che lo sguardo può essere mediato da modelli culturali interiorizzati dagli apprendenti e pone come obiettivi prioritari:

- cogliere l'aspetto legato ai processi e alla natura poliedrica dell'identità personale, dei ruoli, delle appartenenze e delle biografie;
- facilitare un approccio conoscitivo alle diverse realtà culturali e storiche; sostenere un percorso di decentramento e di superamento degli stereotipi come categorie interpretative;
- acquisire competenze comunicative interculturali;
- guardare al cambiamento e alla trasformazione come parti integranti della società.

Zendrini sottolinea il ruolo dello sguardo:

Soprattutto in contesti multiculturali è la molteplicità dello sguardo dei singoli studenti ad essere arricchente rispetto ai contenuti proposti dal docente. L'intercultura si fonda su una conoscenza dinamica della cultura (...) Si tratta di una cultura che valorizza le persone come individui e nel modo irripetibile in cui vivono gli aspetti identitari, l'appartenenza, e il percorso migratorio (Bargellini, Cantù, 2011:87)

8.3. Lo sguardo mediato da modelli percettivi

Lo sguardo può cogliere di una rappresentazione elementi di volta in volta diversi come ben sottolinea Marangi

Un repertorio audiovisivo incentrato sullo stesso evento scatena spesso una ridda di interpretazioni e di ipotesi esplicative che in molti casi non hanno tanto a che fare con l'evento in sé, ma con la sua percezione e con una complessa rete di attribuzioni di significati che afferiscono non solo all'oggetto rappresentato e alle modalità di rappresentazione, ma anche all'universo del fruitore, inteso sia nell'accezione di soggetto singolo- con una propria visione del mondo e una ben precisa individualità psicologica, biografia ed esperienziale- che nella dimensione di soggetto sociale(...). (Marangi, 2004: 256).

9. CAPITOLO NONO – Didattica della narrazione del “viaggio” attraverso l’audiovisivo

Che relazione c’è nel cinema tra paesaggio rappresentato e conoscenza del luogo reale? Perché il regista utilizza il paesaggio come sfondo o come sorta di “personaggio” e quale ruolo assume questa rappresentazione nell’apprendimento della lingua italiana per uno straniero?

Il cinema ci accompagna in un viaggio molto speciale perché offre la possibilità di “vedere” la narrazione , una narrazione che è immagine e immaginario, lingua, suoni, rumori, colori e gesti (Bargellini, Cantù, 2011: 37).

L’opera cinematografica è un discorso, una narrazione che, attraverso suoni e immagini in movimento, allestisce un mondo possibile dove si svolge una storia. Per analizzare la storia è importante comprenderne gli elementi costitutivi, un insieme di contenuto, struttura, formazione, organizzazione del racconto.

Sandro Bernardi ci fornisce una definizione di paesaggio che coniuga a nostro parere cinema e cultura:

“Il paesaggio è un’esperienza, non un oggetto autonomo, e studiarlo significa studiare una cultura, il suo modo di costruirsi lo spazio, di rapportarsi a se stessa, quel rapporto fra il noto e l’ignoto che abitualmente chiamiamo mondo”
(...)

“Il luogo deve essere pensato direttamente in funzione di chi ne fa uso . Esso è di per sé uno strumento educativo, è come un tassello fondamentale che si inserisce in un mosaico articolato e funzionale di competenze, conoscenze, legami proposte. La cinematografia italiana più recente offre un cospicuo panorama di luoghi.” (Bernardi, 2002: 16)

Come si trasforma la rappresentazione del paesaggio suggerito dai film in una rappresentazione mentale da cui potrebbe nascere in seguito una conoscenza diretta e concreta di carattere turistico e culturale?

Quale paesaggio, quale luogo è rappresentato nell'immagine?

Che rapporto intercorre fra la rappresentazione mentale e la successiva costruzione di conoscenza?

Che ruolo gioca la *rappresentazione immaginativa* e la capacità evocativa nella trasformazione dall'immaginario, quindi quale possa essere il processo dall'evocato al noto?

Morin ci aiuta a comprendere tale relazione chiarendo come il dispositivo cinematografico costituisca il terreno d'intesa tra soggetto e testo filmico.

“E' nel territorio dell'immaginario che la visione soggettiva dello spettatore incontra la qualità oggettive dell'immagine cinematografica. Questo terreno d'incontro è l'ambiente in cui lo spettatore negozia con il testo i suoi significati”.

9.1. La narrazione

Per comprendere il discorso sulla narrazione del viaggio attraverso il cinema è opportuno esplicitare cosa si può intendere per narrazione. Bandirali, Terrone spiegano che:

Il narrare è un atto di comunicazione in cui ciò che viene narrato è la storia (...)
Storia è una struttura governata da un'interazione discorsiva e costituita da una concatenazione di eventi con aspetti problematici e conflittuali che accadono a un personaggio in un determinato mondo. (Bandirali, Terrone, 2009)

Nella narrazione si possono distinguere strutture di profondità, manifestazioni di superficie e forme discorsive. Cortellazzo (1998) scrive in relazione al funzionamento dell'arte di raccontare che “il racconto può essere interpretato come una grande metafora della vita, della difficile lotta che ogni giorno conduciamo per arrivare a ottenere quello che desideriamo”.

Prendendo in esame la tassonomia dei segmenti narrativi possiamo notare che la sintagmatica del testo filmico si esprime mediante due elementi:

La scena è un sintagma descrittivo ossia un' unità, un segmento unitario della narrazione cinematografica che rappresenta interamente un evento, inteso come ciò che accade compiutamente in un certo luogo e in un certo momento, della durata circa di due minuti. Ogni segmento unitario presenta una situazione, azioni e dialogo inteso come atto di parola.

La sequenza che è invece un segmento unitario caratterizzato da elissi interni e dalla durata molto inferiore. Sarebbe molto importante indagare le potenzialità delle sequenze filmiche e le possibili strategie di utilizzo di esse nella creazione di percorsi didattici, considerando quale processo di lettura e di costruzione di significato si può ottenere a vari livelli: interculturale e transculturale, semiotico, linguistico, psicologico, prossemica, pragmatico.

I vantaggi dell'utilizzo della sequenza filmica è dato dal fatto che studiandone un impiego ad hoc è possibile:

- articolare gli interventi didattici a vari livelli di apprendimento linguistico,
- presentare contenuti specifici, *topics*,
- esporre il fruitore alla rappresentazione di vari modelli culturali, promuovendo una trasposizione dei relativi impliciti culturali.

9.2. Il "viaggio"

Pagine intense di letteratura hanno per oggetto il viaggio.

Nella nostra riflessione ci occupiamo del viaggio in ambito turistico, considerato dal punto di vista dell'acquisizione delle conoscenze relative ai luoghi, agli ambienti naturali e fisici, alle realtà urbane ed extraurbane, ai codici di comunicazione verbale e non verbale utili alla realizzazione e descrizione del viaggio. Chi decide di intraprendere un'esperienza di viaggio viene a contatto con paesaggi di volta in volta diversi e molto spesso necessità di informazioni e di conoscenze linguistiche e culturali.

9.2.1. Il viaggio e gli ambienti multimediali

La Rete “parla” di viaggi e nuovi modi di viaggiare nascono in Rete. Il turismo è il settore che, più di altri, ha anticipato e continua ad anticipare l'evoluzione delle dinamiche di comunicazione che Internet ha generato. La Rete, attraverso blog, recensioni, *social network* e applicazioni mobile, ha modificato comportamenti e aspettative delle persone, rendendo l'individuo sempre più consapevole e autonomo nelle scelte. Oggi si pensa a un viaggio inteso come esperienza condivisa, in cui la tecnologia rende disponibili nuove piattaforme e un raffinatissimo sistema di guide destrutturate, create spesso dagli utenti e dagli utenti stessi personalizzabili a piacimento.

9.2.2. Il racconto del viaggio

Come si può descrivere, raccontare oggi un viaggio? Quali nuove forme di comunicazione preferiscono e utilizzano gli esperti e i nuovi fruitori di turismo?

Il turismo oggi pratica una comunicazione che utilizza le informazioni multimediali con un approccio che implica conoscenze interdisciplinari relative a letteratura di viaggio, scrittura, comunicazione, geografia, antropologia e sistema turistico.

Un viaggio può significare visitare mete più o meno esotiche e poi metterne in luce gli aspetti più interessanti e attrattivi attraverso immagini, testi, video, audio e web. Elementi da mostrare non solo a parenti e amici, (dimensione personale) ma ad altri viaggiatori, a lettori curiosi (dimensione sociali) e anche a chi i viaggi li organizza e ha bisogno di spunti per ideare nuovi pacchetti (dimensione professionale).

TERZA PARTE

10. CAPITOLO DECIMO – Il progetto di ricerca

10.1. La finalità di ricerca

Partendo da una rielaborazione della letteratura relativa all'insegnamento apprendimento delle microlingue, nello specifico, del turismo e della letteratura sulla didattica la presente ricerca si è occupata dell'insegnamento della microlingua italiana L2-LS tramite l'impiego di audiovisivi.

L'investigazione qui descritta intende verificare se l'utilizzo degli audiovisivi in cui compaiono luoghi e paesaggi italiani possa costituire non solo uno strumento tecnologico, ma un ambiente mediale ad alto potenziale per la didattica delle microlingue a studenti stranieri in Italia e all'Estero e quale approccio hanno quest'ultimi con tale mezzo. A seguito dell'analisi degli studi sul rapporto che intercorre tra i giovani e l'uso degli audiovisivi e della raccolta di dati da noi effettuata su questo tema, si è cercato di fare luce sui motivi per cui determinate caratteristiche peculiari agli audiovisivi possano contribuire in modo sostanziale alla costruzione di una rappresentazione, anche tramite le immagini, e in seguito di una conoscenza del Paese Italia.

La ricerca intende indagare:

la percezione da parte di studenti stranieri dell'utilizzo di sequenze filmiche;

l'acquisizione di consapevolezza rispetto ai processi cognitivi e emozionali attivati tramite la fruizione cinematografica.

In particolare cercheremo di comprendere se le sequenze che rappresentano immagini del Paese Italia possono avere innanzitutto delle ricadute positive sulla motivazione ad apprendere la microlingua italiana del turismo in apprendenti che studiano in Paesi vicini all'Italia e che hanno una tradizione di turismo verso l'Italia molto consolidata. In particolare valuteremo se la motivazione a interagire in microlingua italiana del turismo venga potenziata quando gli studenti stranieri incontrano immagini del territorio italiano, meta di turismo in un'esperienza cognitiva e linguistica così coinvolgente come quella offerta da film.

Questo ambito della nostra ricerca cerca di individuare in sostanza quali possono essere le variabili che favoriscono in uno studente straniero la scelta dell'Italia quale paese di studio e di eventuale possibile futura attività professionale.

L'utilizzo di sequenze filmiche nella didattica è molto diffuso anche se l'uso nella prassi didattica è caratterizzato da una pratica che non tiene in debita considerazione a nostro parere le variabili che cercheremo di individuare e i criteri specifici per un uso consapevole e mirato dell'audiovisivo da parte del docente e dello studente.

Per quanto concerne l'apprendimento linguistico, abbiamo visto che l'utilizzo delle sequenze filmiche offre molte opportunità di sviluppo della competenza comunicativa che potrebbero ovviare in parte alla mancanza di esperienza linguistica con nativi

In relazione al profilo docente riteniamo che un uso consapevole, ragionato dei criteri di selezione delle sequenze filmiche selezionate per precisi scopi didattici potrebbe favorire un ambiente particolarmente idoneo per sostenere il processo di acquisizione linguistica e di conoscenza di turismo culturale.

La nostra ricerca cercherà di fornire il punto di vista degli apprendenti rispetto a tale utilizzo; rimane aperta la questione di future indagini in relazione al profilo docente.

10.2. Il metodo

La ricerca, condotta dal 2010 al 2012 si fonda sulle considerazioni che nascono da dati ottenuti tramite la somministrazione di questionari: uno di validazione e uno "standard".

Risulta essere pertanto una ricerca qualitativa il cui scopo, come noto, è la raccolta di informazioni su di un argomento e l'analisi dei dati ottenuti al fine di trarne delle inferenze. La ricerca effettuata per ogni campione è di tipo qualitativo appropriata, secondo molti esperti, per evidenziare le dinamiche sociali, culturali e psicologiche che si instaurano all'interno della classe di lingue, ambiente complesso nel quale operano simultaneamente numerosi fattori diversi

La ricerca è stata effettuata quindi con lo scopo di ottenere informazioni che potessero fornire delle evidenze rispetto alla motivazione da parte di studenti

stranieri ad usare sequenze filmiche per apprendere la lingua italiana, nello specifico la microlingua per il turismo con l'intento di evidenziare rispetto a tale impiego:

1. i criteri adottati per la selezione dei film
2. la modalità di utilizzo degli audiovisivi
3. il contenuto a carattere turistico: sequenze filmiche che propongono paesaggi naturali, fisici, urbani ed extraurbani dell'Italia.

La ricerca ha rispettato un protocollo di procedure concernente

“l'analisi di un problema, la formulazione di un'ipotesi, la selezione degli strumenti, la raccolta dei dati e la loro analisi e interpretazione”(Lucisano, Salerno, 2002:102)

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario semi-strutturato somministrato a 132 studenti stranieri, riportati in forma numerica per essere analizzati poi attraverso un metodo di ricerca, come abbiamo accennato, di tipo qualitativo. L'analisi si è avvalsa, perciò, di quantificazioni, ma solo per supportare con dati le nostre valutazioni di tipo qualitativo. Siamo consapevoli, infatti, che il gruppo di studenti che hanno risposto al questionario non può essere considerato un campione esaustivo del target di nostro interesse -gli studenti non italofoeni- in quanto per la loro selezione non abbiamo utilizzato specifiche tecniche di campionamento. I dati a cui facciamo riferimento in questo studio servono, pertanto, a delineare uno scenario probabile della situazione attuale e delle tendenze emergenti. Le nostre tesi e valutazioni, perciò, pur non essendo generalizzabili hanno l'obiettivo di proporre alcune ipotesi che sono supportate da un numero significativo di dati qualitativi interpretati alla luce della letteratura esistente e della nostra personale esperienza professionale.

10.3. I foci della ricerca: i partecipanti

L'indagine condotta su un campione rappresentato da apprendenti stranieri individua alcuni foci di ricerca.

Per la ricerca si è deciso in una prima fase di selezionare un piccolo gruppo al quale somministrare il questionario di validazione: studenti universitari dell'Università del Litorale, Capodistria, Slovenia, Facoltà di studi umanistici (2011) inseriti in due corsi distinti, rispettivamente *L'italiano settoriale* e *Lingua come capitale umano*: In una fase successiva, nel 2012, sono stati scelti altri due gruppi di studenti, uno in Italia (Portogruaro - Venezia) e uno in Austria (St. Johann in Tirolo), iscritti in un Istituto superiore ad indirizzo turistico.

Un altro target di ricerca è stato rappresentato invece da studenti stranieri, nello specifico adulti e docenti di italiano di madrelingua olandese, iscritti a corsi della *Studiolingua* di Amsterdam, Olanda- (2012). Parallelamente ai gruppi citati è stata implementata un' ulteriore attività di ricerca attraverso l'organizzazione di un gruppo di studenti iscritti allo Sprachenzentrum della Università Friedrich Alexander di Erlangen, Norimberga, in Germania, (2012).

I profili di apprendenti individuati, potrebbero essere identificabili quindi con il giovane adolescente, lo studente universitario in mobilità, lo studente adulto esperto di turismo culturale, il docente e il formatore di lingua italiana.

10.4. Il Profilo dello studente di microlingua italiana del turismo

Ci sono molti studi che cercano di mappare l'offerta linguistica relativa allo studio della lingua italiana¹¹, non conosciamo per il momento invece uno studio che fotografi le caratteristiche dello studente di microlingua italiana per il turismo e che descriva una tipologia di profili possibili.

In studi precedenti sono state fornite alcune indicazioni.

Diadori fornisce un elenco di profili relativi al soggetto che studia l'italiano L2.

¹¹ Per un approfondimento su prospettive per la formazione interculturale e un'interculturalità attiva si vedano Triolo (2004), Bargellini, Cantù (2011).

L'apprendente che segue percorsi di apprendimento di microlingua italiana per il turismo può essere inserito in Italia e all'Estero in.

- corsi istituzionali di studio di Istituti superiori ad indirizzo turistico;
- corsi Universitari specialistici compresi quelli Erasmus;
- corsi di microlingua offerti da Scuole private di lingue straniere;
- corsi gestiti da Enti ed Aziende di promozione turistica;
- progetti di mobilità studentesca.

Proprio in relazione a quest'ultimo profilo è stata condotta una ricerca da due studiosi dell'Università di Cassino, De Carlo, Diamanti. Essa focalizza l'indagine su un particolare profilo di apprendente, fruitore di turismo, lo studente in mobilità, e lo analizza in relazione a vari aspetti identità dal soggetto, motivazioni, aspettative, rapporti con altri soggetti, cambiamenti legati all'esperienza di mobilità vissuta.

L'indagine sopramenzionata ci ha stimolati ad approfondire l'aspetto relativo ai vari profili di studenti stranieri che intraprendono corsi di lingua italiana del turismo in Italia e all'estero.

Nell'ambito delle esperienze didattiche e di ricerca ci è parso possibile identificare le tipologie che di seguito indichiamo.

10.4.1. Lo studente di microlingua italiana del turismo

In seguito alla sempre maggiore globalizzazione e internazionalizzazione dei mercati e degli scambi, anche in ambito turistico, lo studente di microlingua italiana del turismo risulta essere in generale un apprendente plurilingue, con un livello di istruzione omogeneo ed una motivazione intrinseca allo studio della lingua italiana e nello specifico della microlingua per il turismo.

Come sottolinea Balboni

Se si escludono i laureandi in lingue, non sono molti gli studenti che affrontano una lingua straniera a livelli approfonditi con uno scopo comunicativo generale; gli altri studenti si fermano di solito a un livello intermedio e proseguono

approfondendo una microlingua scientifica, professionale, disciplinare per ragioni di lavoro e di studio (Balboni, 2008:121).

E'utile a tal proposito ricordare la distinzione operata da Balboni in relazione alla microlingua scientifica professionale, disciplinare.

La prima è la particolare varietà di una lingua che è utilizzata per scopi scientifici di conoscenza, lingua intesa quindi come varietà che permette di operare delle riflessioni scientifiche rispetto a costruzioni intellettuali caratterizzate da logica scientifica, una lingua che si distingue per fattori quali chiarezza, profondità conoscitiva, precisione dei termini, connessione logica tra le componenti del discorso.

La seconda viene utilizzata in ambiti professionali, per scopi operativi. In essa sono preminenti le funzioni istruttiva e referenziale.

Il terzo tipo di lingua è una lingua ricettiva, utilizzata durante specifici percorsi formativi per apprendere uno specifico argomento scientifico o professionale su testi in lingua straniera.

10.4.2. Lo studente giovane adolescente iscritto in Istituto superiore tecnico e/o professionale ad indirizzo turistico o per le relazioni internazionali in Italia

Questo tipo di studente è in generale un apprendente di italiano come lingua seconda in Italia, ha un'età che oscilla dai 16 ai 19 anni, studia la lingua italiana del turismo come seconda o terza lingua straniera; può essere uno studente straniero del Programma Intercultura che frequenta quindi un anno in una scuola superiore in Italia.

E'interessato all'ambito turistico perché ha operato questa scelta dopo il biennio e considera in generale la conoscenza della microlingua italiana del turismo come elemento decisivo per trovare lavoro. Non necessariamente ha nella propria enciclopedia di conoscenze informazioni pregresse sul Paese di cui studia la lingua.

10.4.3. Lo studente universitario inserito a corsi di microlingua italiana del turismo presso Università italiane

L'apprendente non italofono iscritto a corsi di microlingua italiana del turismo presso Università italiane risulta essere una figura che fra le proprie conoscenze annovera informazioni pregresse sul Paese di cui studia la lingua, a volte ha già effettuato esperienze di stage legate al percorso di studi di scuola superiore e dovrebbe aver già appreso in parte la microlingua italiana per il turismo. Le esigenze comunicative lo spingono a voler ampliare e approfondire questo tipo di lingua.

Fattori quali motivazione, esigenze di comunicazione, interesse, pre-conoscenze linguistiche, stili cognitivi e conoscenze esperienziali risultano di fondamentale importanza per una buona prassi didattica. Nel caso dello studente universitario di microlingua l'attenzione dovrebbe essere superiore dal momento che ci si trova dinanzi ad un profilo adulto e in molti casi come abbiamo accennato sopra esperto di contenuti.

10.4.4. Lo studente universitario iscritto a corsi di microlingua italiana del turismo presso Università straniere

Lo studente universitario iscritto a facoltà all'estero s'iscrive a corsi di microlingua del turismo perché intende sviluppare competenze che completino la propria formazione universitaria e che possano in futuro costituire possibilità di crescita professionale in Italia e può anche detenere conoscenze approfondite del Paese di cui studia la lingua.

10.4.5. Lo studente in mobilità: Erasmus in Italia

Sono studenti universitari stranieri, fra cui molto numerosi sono gli europei nei progetti di mobilità (Programmi Erasmus e Socrates), gli statunitensi nei programmi *Italian study Abroad* e i cinesi del Programma Marco Polo.

Lo studente in mobilità che si pone come obiettivo la possibilità di entrare in contatto con una collettività diversa da quella da cui proviene, è spinto dalla necessità di soddisfare i propri bisogni comunicativi e sente maggiormente l'esigenza di conoscere il sistema di valori della lingua studiata con la precisa finalità di integrarsi più possibile. In qualità di attore sociale, così come viene definito nel Consiglio d'Europa 2002, interagisce in uno spazio reale plurilingue e pluriculturale. Lo studente universitario Erasmus che sceglie l'Italia e la microlingua italiana del turismo ha precise finalità di conoscenza culturale e linguistica, grazie alle quali aprirsi a dimensioni nuove, entrando in contatto con eventi ed esperienze linguistiche socioculturali e interculturali.

L'esperienza di viaggiatore, di turista esperto di cultura rimane solo in parte circoscritta alle esperienze vissute concretamente all'estero: in realtà tale esperienza vive nella mente dello studente, incidendo sulla personalità e sul ruolo socio-professionale rispetto alla società di cui studia la lingua. Si può supporre che corsi di microlingua del turismo supportati da immagini di paesaggi favoriscano ancora prima dell'esperienza di viaggio concreta questo arricchimento personale.

10.4.6. Lo studente adulto turista in Italia per scopi culturali

Questa tipologia è la più vasta, è relativa ad apprendenti comprende una fascia d'età molto ampia: giovani adulti, adulti e anziani che soggiornano in Italia in modo temporaneo o definitivo. Questa tipologia è accomunata da un aspetto: il soggetto evidenzia propensione all'autonomia, alla capacità decisionale e alla curiosità per gli aspetti culturali in genere, possedendo spesso conoscenze ed esperienze pregresse relative al Paese di cui studia la lingua.

La curiosità culturale e lo sforzo di integrarsi nei diversi ambiti linguistici legati alla cultura lo portano a promuovere in modo attivo la propria crescita personale, linguistica, sociale e interculturale. In tal senso s'identifica con il *sogetto con un ruolo sociale* di cui molti Documenti Europei parlano¹².

¹² Si vedano a tal proposito i documenti europei citati in bibliografia

10.5. Il percorso di indagine

Cerchiamo ora di spiegare in breve il percorso d'indagine che ci ha permesso di pervenire ai dati riportati nei grafici. E' stata utilizzata una metodologia d'indagine articolata in attività preliminari e preparatorie complementari e sequenziali.

La prima fase di studio era finalizzata alla ricognizione del singolo contesto e dell'esistente, all'acquisizione di elementi significativi per l'elaborazione degli strumenti d'indagine utilizzati in momenti successivi: questionario di validazione e questionario destinato ai vari profili presi in esame. La seconda fase conoscitiva del contesto riguardava il contatto con docenti di lingua e cultura italiana, referenti per i gruppi selezionati, ai quali è stato chiesto di fornire informazioni sui profili di studenti e di somministrare e raccogliere i dati per la raccolta di informazioni di tipo qualitativo.

Gli incontri con i docenti referenti dei gruppi selezionati hanno fornito elementi qualitativi per l'interpretazione dei dati e quindi sono risultati molto significativi per la ricerca condotta. Le visite preparatorie, concordate con i referenti partner dell'indagine, prevedevano come prerequisito che gli informanti avessero preso visione di film italiani, selezionati ad hoc dai referenti partner. Durante questa fase si è potuto conoscere di persona il target di studenti al quale è stato successivamente somministrato il questionario.

10.6. Il questionario

Per la fase di osservazione sono stati realizzati due tipi di questionari, uno di validazione, somministrato al focus di studenti dell'Università del Litorale, Facoltà di Studi Umanistici, Capodistria in Slovenia e uno successivo per gli altri profili di apprendenti sopramenzionati.

Elemento considerato prerequisito per poter rispondere alle domande era che i partecipanti avessero preso visione di film italiani dell'ultimo ventennio, in cui fossero presenti immagini di paesaggi e ambienti italiani.

Le domande del questionario sono state elaborate anche sulla scorta dell'esperienza didattica personale pregressa, somministrate su supporto cartaceo agli apprendenti.

Lo schema utilizzato in entrambi i questionari per la rilevazione prevedeva una prima sezione anagrafica e una seconda contenente dieci quesiti di ricerca a loro volta suddivisi in ulteriori sottodomande. La sezione anagrafica, composta da dieci domande fornisce un quadro descrittivo dello studente mediante variabili quali età, provenienza, madrelingua, livello della conoscenza della lingua italiana, esperienza di mobilità in Italia (natura e durata), corso di Studi frequentato, altre lingue conosciute oltre la madrelingua e l'italiano. Le domande sono state costruite a risposta chiusa. Il questionario è suddiviso in dieci sezioni totali. I temi di indagine indagati tramite macrodomande sono relativi ad aspetti quali: conoscenze geografiche dirette e indirette dell'Italia, conoscenze pregresse degli apprendenti; generi dei film, immagini di paesaggi contenuti nel testo filmico, ascolto del parlato simulato filmico; il tradotto filmico e i sottotitoli in italiano (Competenze linguistiche) l'autoapprendimento; modelli culturali (competenze culturali); esperienze in Italia (competenze interculturali); esperienza di viaggio in Italia; documentazione per il viaggio : raccolta di informazioni per un eventuale viaggio.

Gli aspetti specifici da noi considerati che accomunano l'indagine in relazione a tutti i profili investigati sono:

interesse; motivazione, consapevolezza, autonomia, capacità decisionale dello studente, variabili indagate in relazione a un'eventuale selezione di film da visionare per intraprendere un viaggio in Italia.

Abbiamo deciso di limitare la nostra ricerca e la rilevazione ad un target di studenti noi noti per precedenti esperienze professionali.

I dati raccolti e analizzati nella nostra indagine possono risultare, con ogni probabilità, di interesse per altri ricercatori e insegnanti che potranno trarre preziosi stimoli per il proprio lavoro. Con la consapevolezza dell'impossibilità di stabilire precise connessioni tra le informazioni che emergono dai risultati della somministrazione dei questionari e i comportamenti di una popolazione più ampia (nel nostro caso, apprendenti non italofoeni quali giovani adolescenti, studenti universitari e adulti che studiano la lingua italiana per motivi culturali) è per questo

che il nostro intento è, più semplicemente, quello di offrire una prima fotografia in merito ad aspetti quali:

- a) percezione che gli studenti hanno dei film utilizzabili per l'apprendimento della lingua italiana;
- b) consapevolezza che lo studente ha rispetto all'utilizzo del prodotto filmico e dei fattori che contribuiscono alla formazione di una rappresentazione e di un'idea del Paese Italia
- c) competenze interculturali che lo studente possiede e che è in grado di sviluppare grazie a una comparazione fra conoscenze pregresse e conoscenze acquisite grazie alla visione dei film.

11. CAPITOLO UNDICESIMO – I Dati

11.1. Un primo sguardo sul questionario di validazione

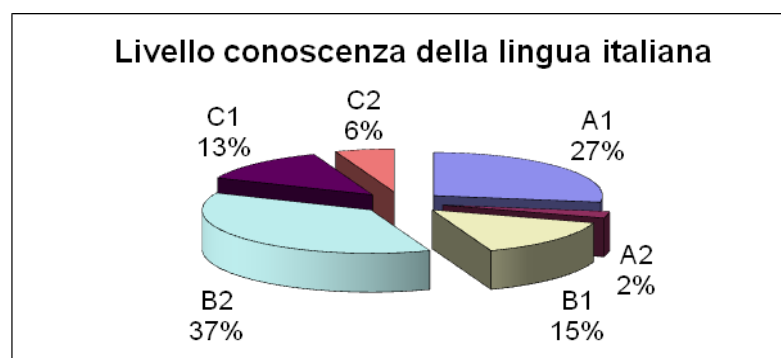
Il questionario di validazione è stato somministrato in presenza della ricercatrice e della docente referente in loco a 15 studenti selezionati per la visione delle sequenze filmiche e per la compilazione del questionario; alcuni hanno incontrato delle difficoltà nel rispondere al questionario di validazione. Per tale motivo è stato concordato con la docente partner di raccogliere in quella fase solo cinque dei questionari somministrati, quelli a cui gli studenti avevano risposto in modo completo e di presentare ad altri dieci studenti in una fase successiva un questionario rivisto alla luce delle criticità incontrate nella compilazione. I dati relativi ai rimanenti dieci questionari degli studenti sloveni sono inseriti e calcolati pertanto nei risultati e quindi nei grafici del questionario standard successivo.

11.2. Il campione

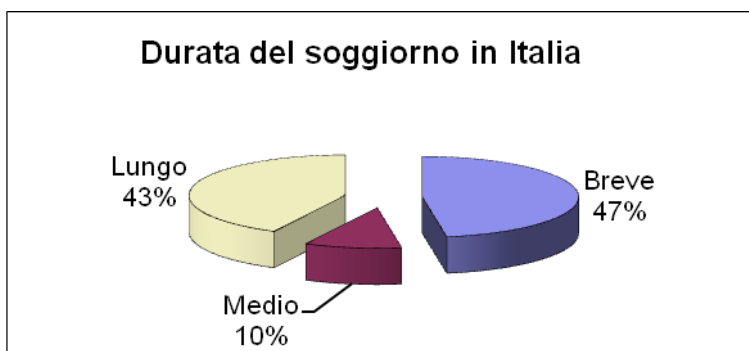
Il campione globale è formato complessivamente da 131 studenti, di cui come già detto cinque hanno compilato il questionario di validazione, gli altri 126 hanno compilato il questionario standard.

11.3. I dati rilevati

DATI PERSONALI

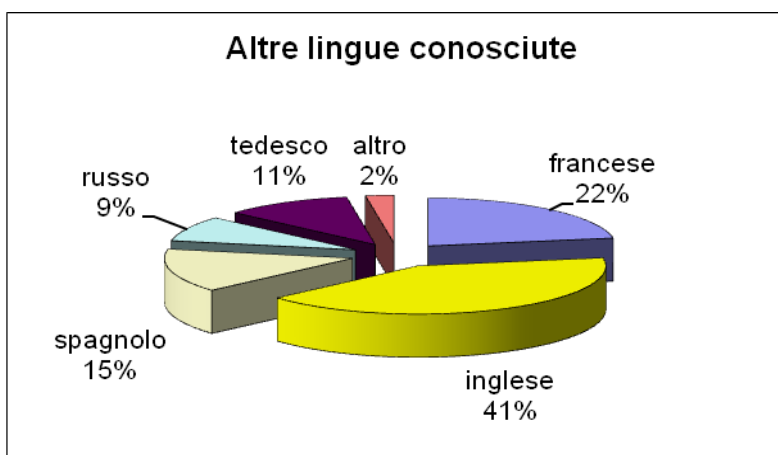


Graf. 1: Livello di conoscenza lingua italiana (certificato) al momento della somministrazione del questionario



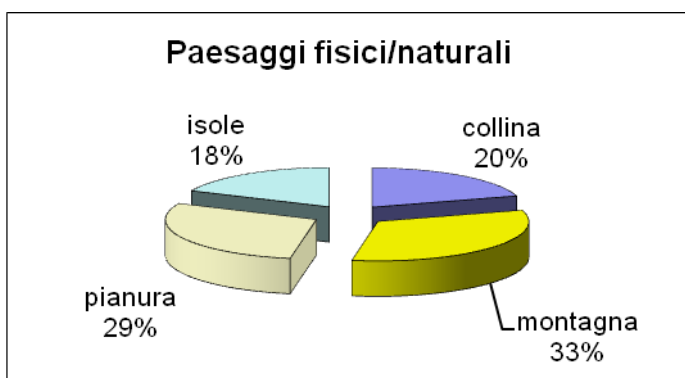
Graf. 2: Permanenza in Italia

Gli studenti risultano essere nella maggioranza plurilingui

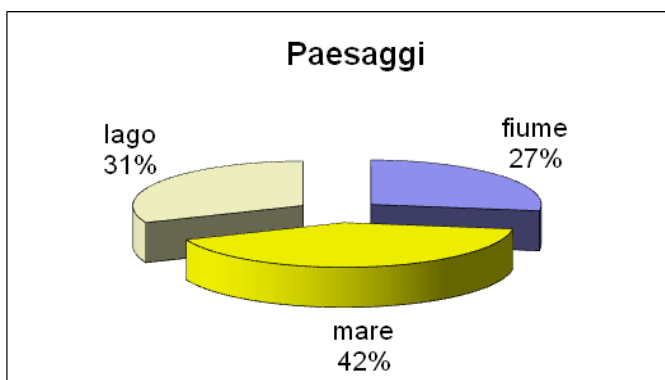


Graf. 3: Altre lingue conosciute

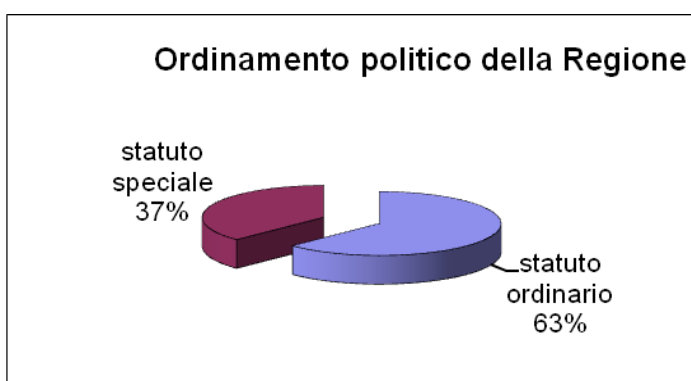
1 - CONOSCENZE GEOGRAFICHE DIRETTE DELL'ITALIA



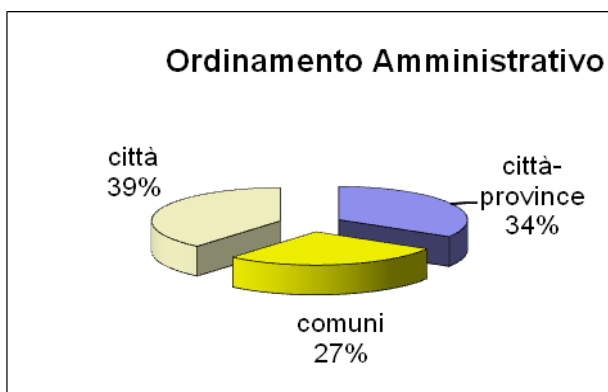
Graf.4: Conoscenza dei paesaggi fisici e naturali tramite esperienze di viaggio



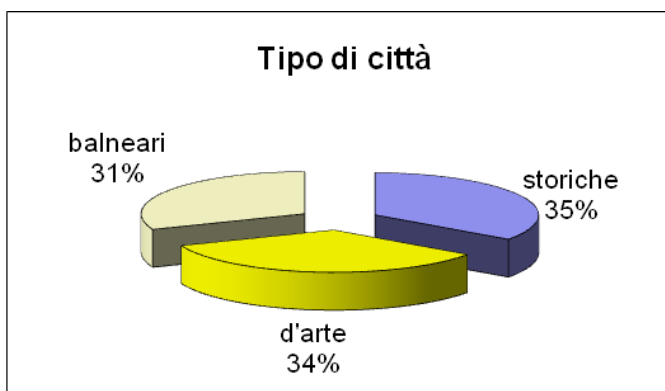
Graf. 5: Conoscenza dei paesaggi fisici e naturali tramite esperienze di viaggio



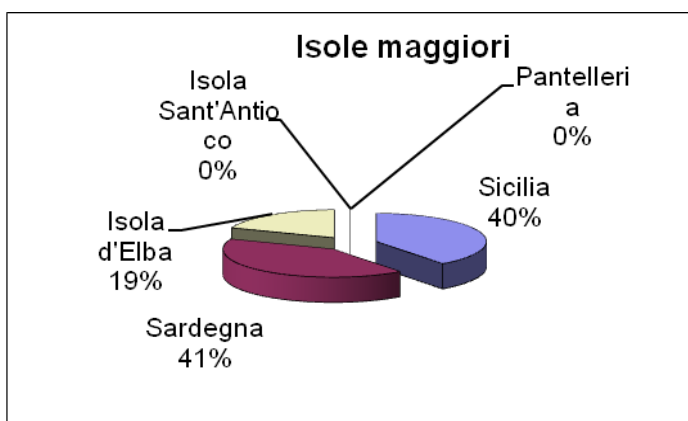
Graf. 6: Conoscenza relativa all'ordinamento politico della Regione



Graf. 7: Conoscenza relativa dell'ordinamento amministrativo



Graf. 8: Conoscenza della natura storica-artistica e balneare

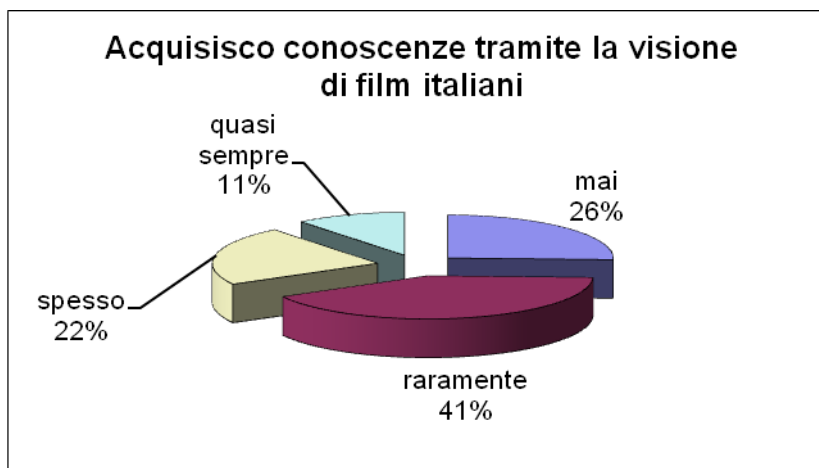


Graf. 9: Conoscenza delle Isole maggiori

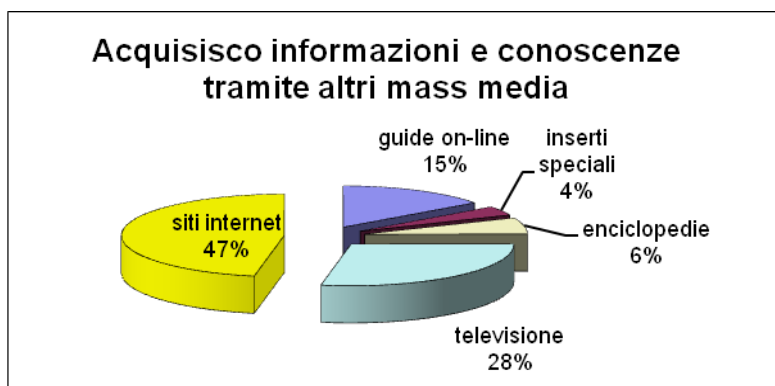


Graf. 10: Livello di competenza linguistica

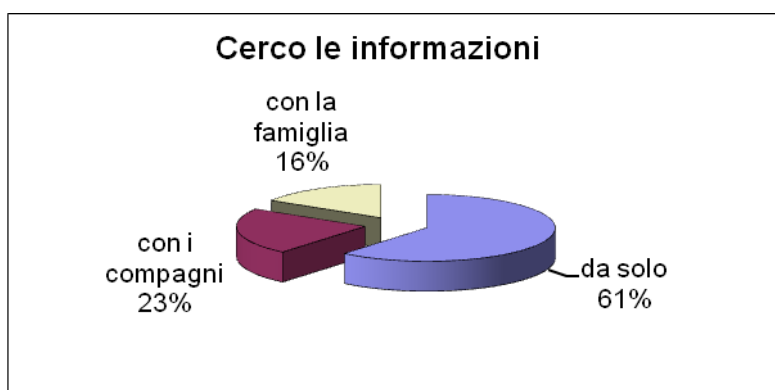
2 – CONOSCENZE GEOGRAFICHE INDIRETTE



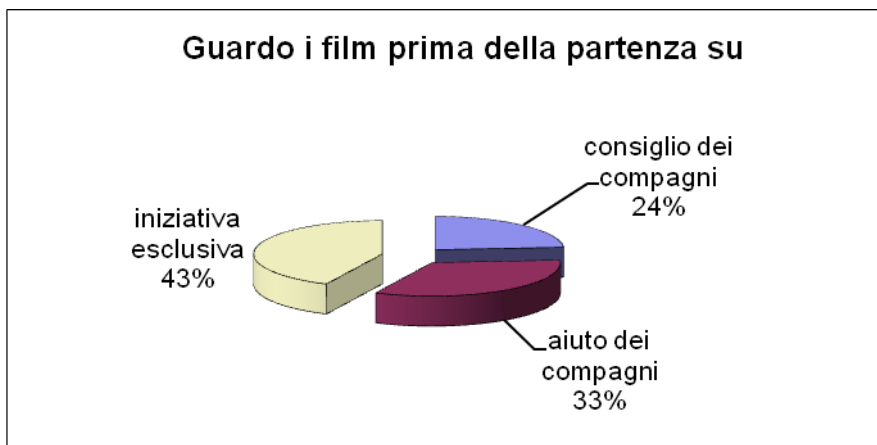
Graf. 11: Acquisizione di conoscenze tramite la visione di film italiani



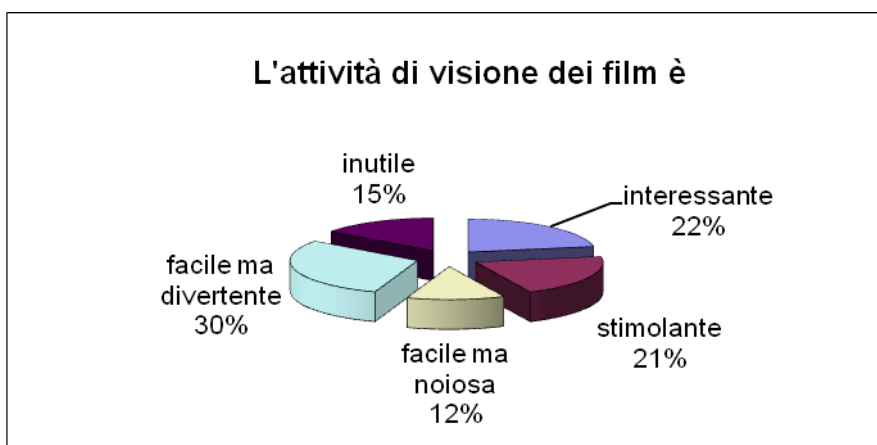
Graf. 12: Acquisizione di informazioni tramite mass media



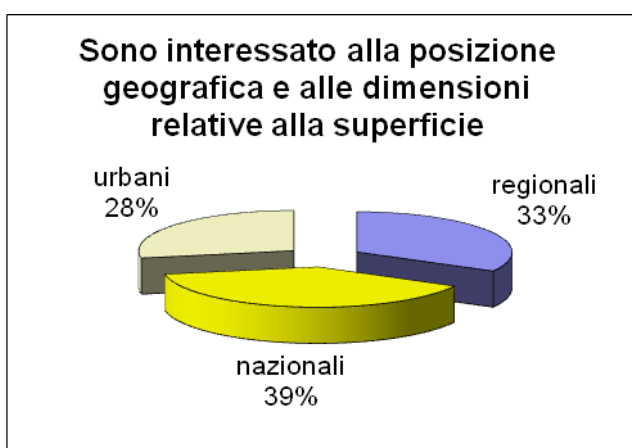
Graf. 13 Ricerca di informazioni in ambito privato



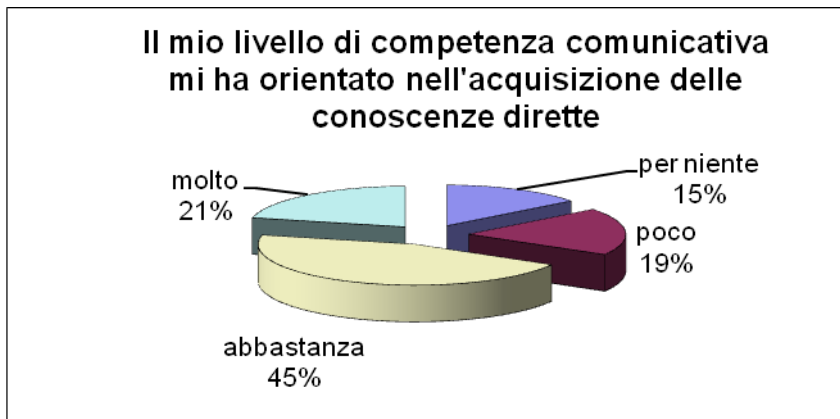
Graf. 14: Consapevolezza del grado di autonomia e capacità di pianificazione



Graf. 15: Gradimento dell'attività di visione del film

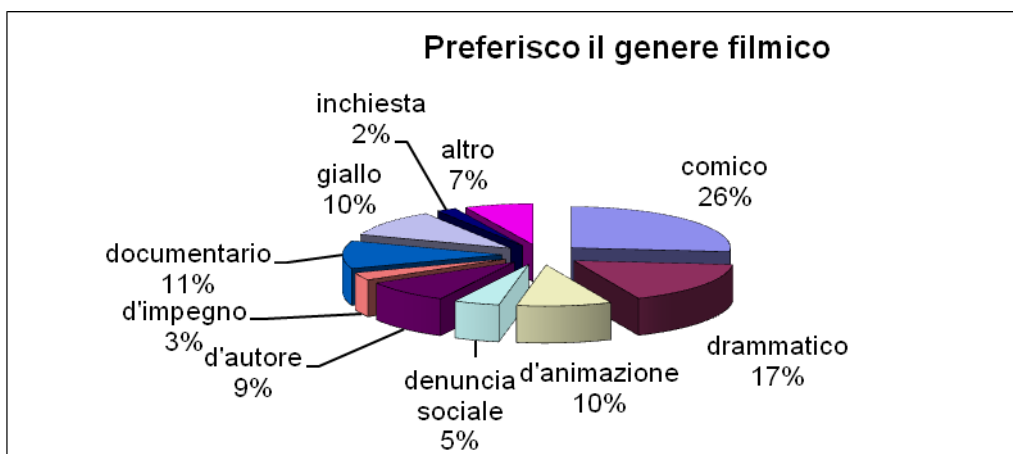


Graf. 16: Interesse per la posizione geografica e per le dimensioni di superficie



Graf. 17: Consapevolezza del livello di competenza comunicativa rispetto all'acquisizione di conoscenze dirette acquisite tramite viaggio, vacanza, stage

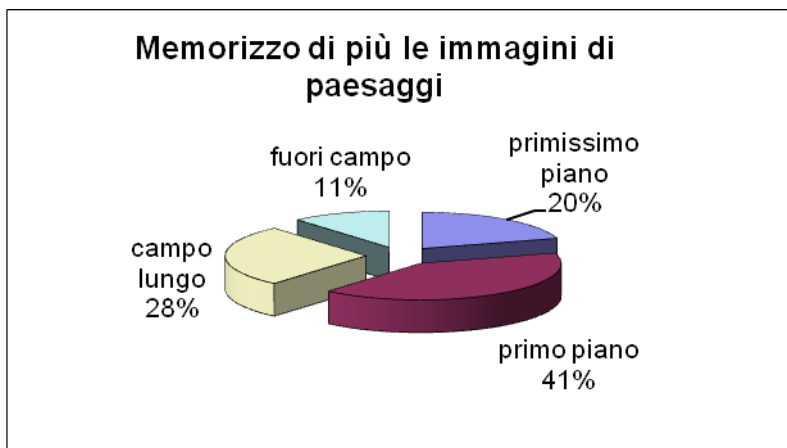
3 - FILM



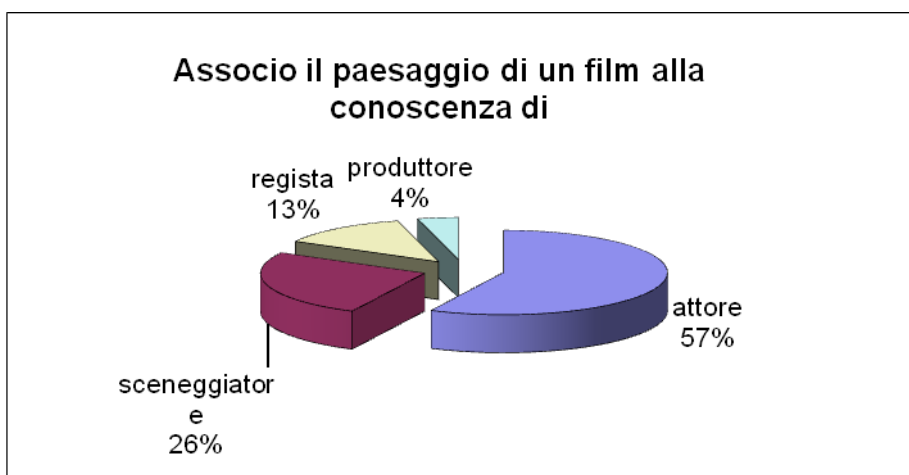
Graf. 18: Preferenze relative al genere filmico



Graf. 19: Consapevolezza di stimoli sensoriali nell'utilizzo della memoria



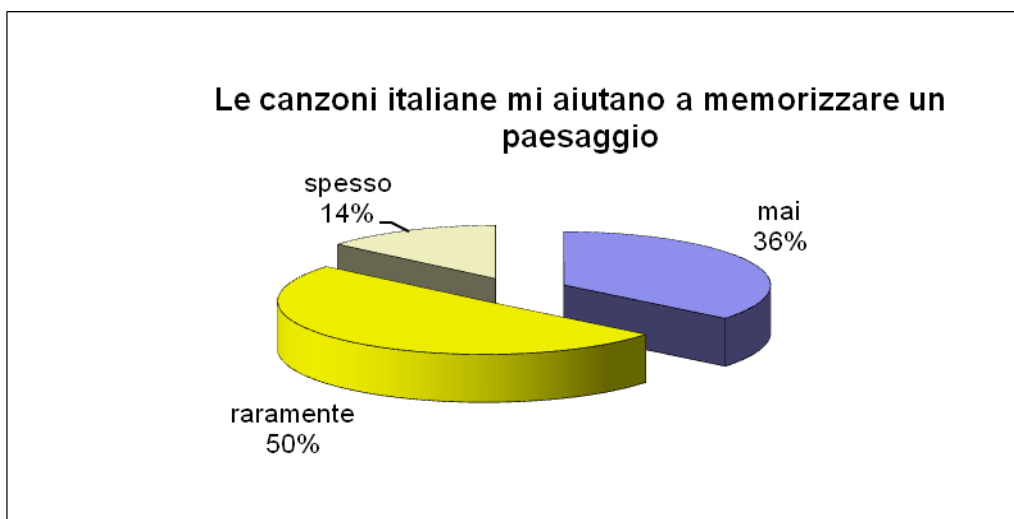
Graf. 20: Conoscenza dei termini di linguaggio cinematografico



Graf. 21: Consapevolezza rispetto ai processi di memorizzazione per associazione



Graf. 22: Conoscenza di film relativi a precisi periodi storici

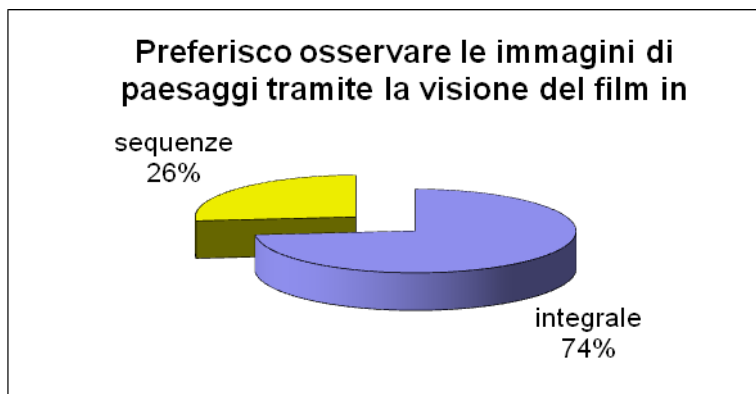


Graf. 23: Utilizzo della memoria rispetto all'impiego della musica, nello specifico della canzone

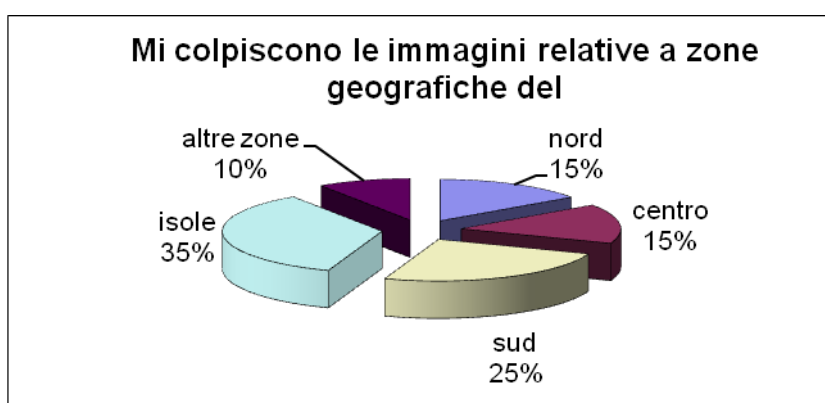


Graf. 24: Relazione fra la consapevolezza della propria competenza comunicativa e la scelta del film

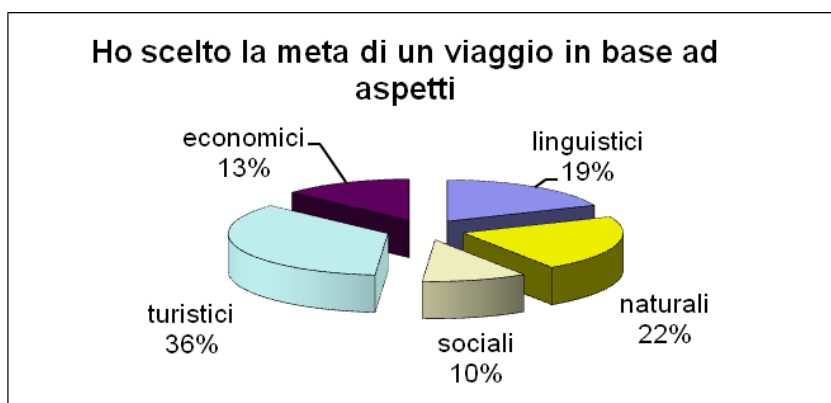
4 – IMMAGINI DI PAESAGGI



Graf. 25: Preferenza rispetto all'impiego del film nella sua interezza o in sequenze



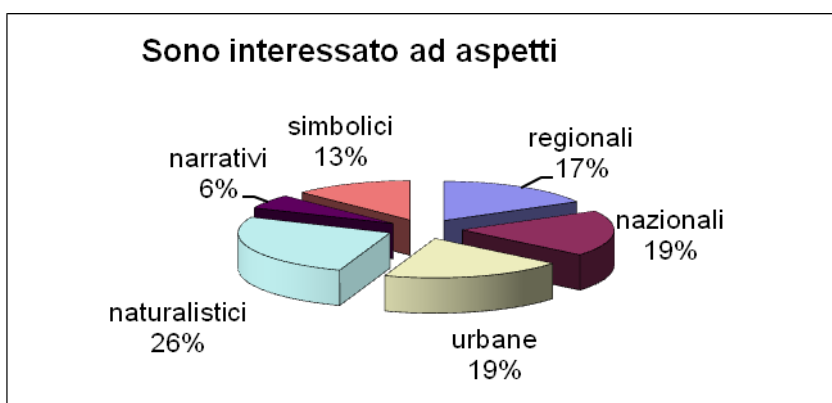
Graf. 26: Aspetti legati alla memorizzazione di immagini relative a specifici paesaggi



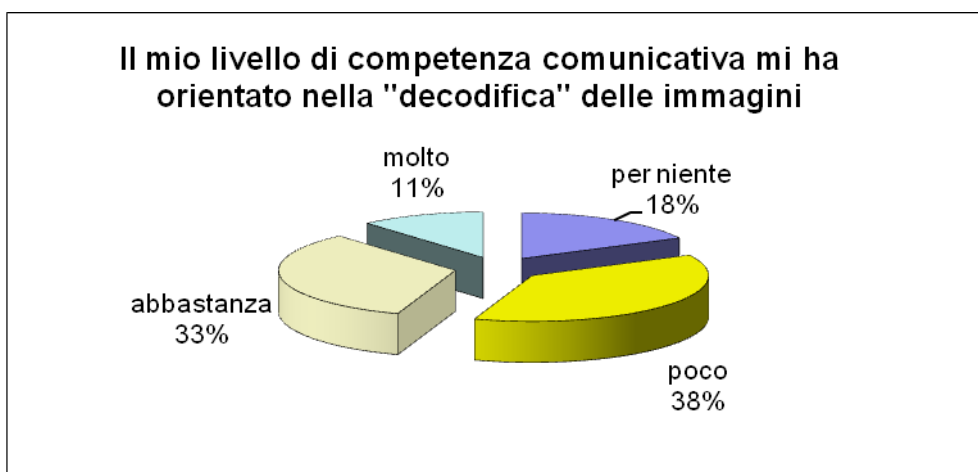
Graf. 27: Criteri di scelta adottati per la selezione della meta del viaggio



Graf. 28: Consapevolezza della relazione fra immagini paesaggistici e aspetti di personalità

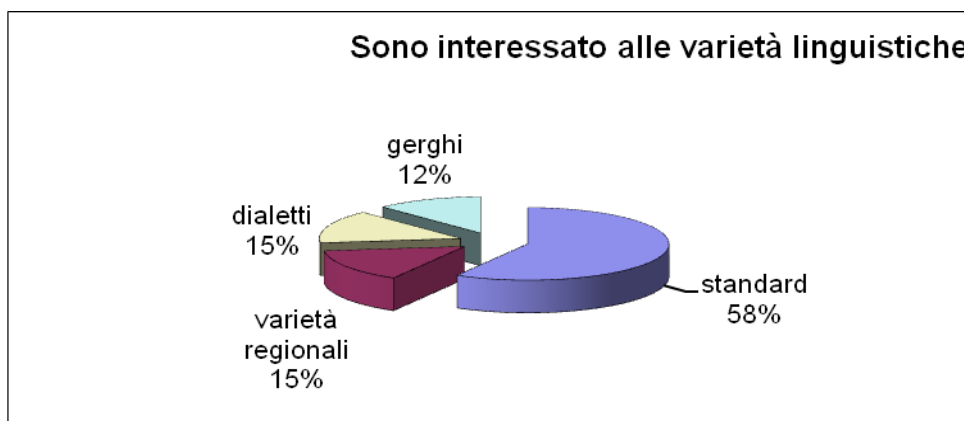


Graf. 29: Interesse per la rappresentazione del paesaggio e per la sua valenza geografica

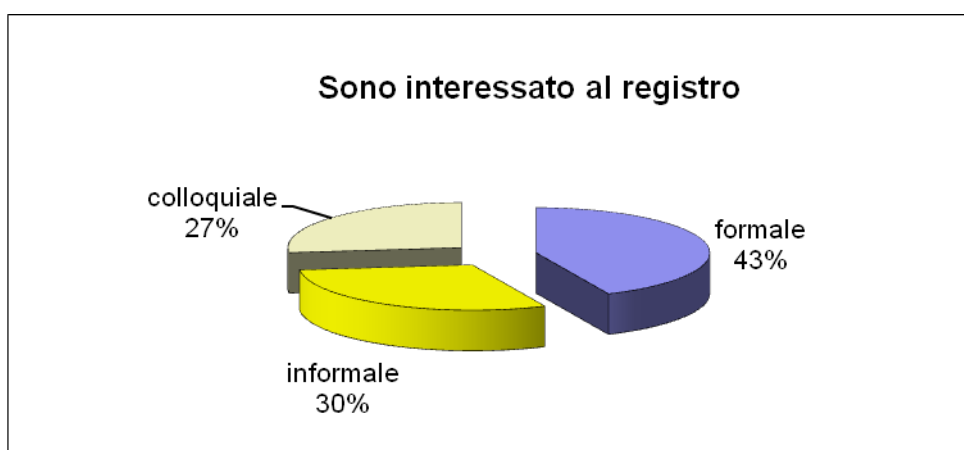


Graf. 30: Consapevolezza della relazione: competenza comunicativa e processi di decodifica delle immagini

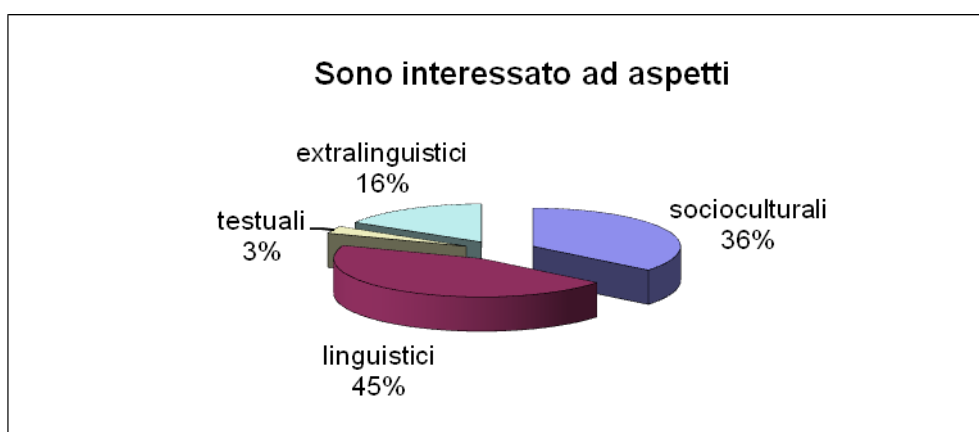
5 – ASCOLTO SELETTIVO DEL PARLATO SIMULATO FILMICO



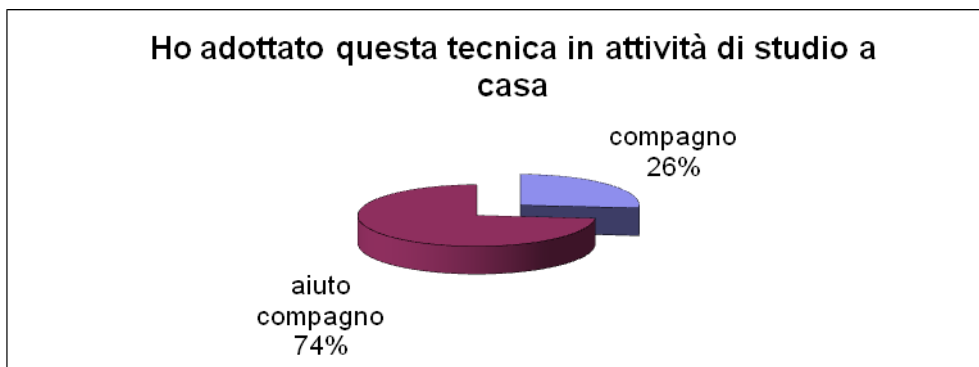
Graf. 31: Interesse per le varietà linguistiche



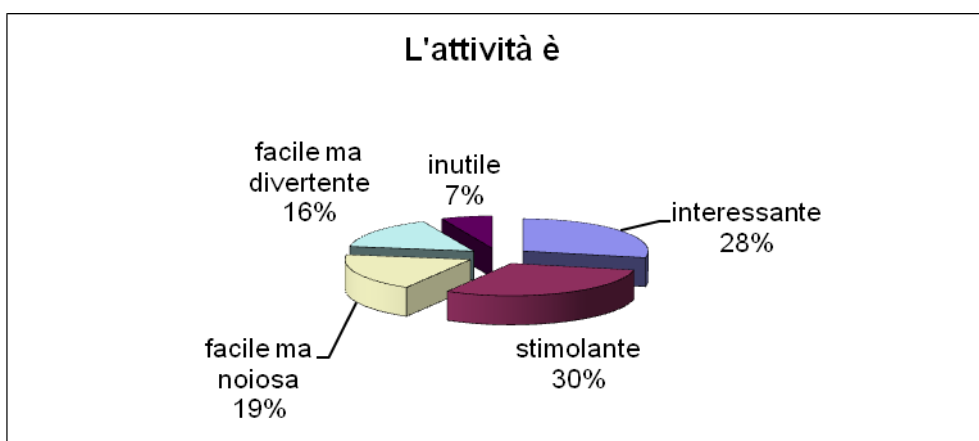
Graf. 32: Interesse rispetto al registro: formale, informale, colloquiale



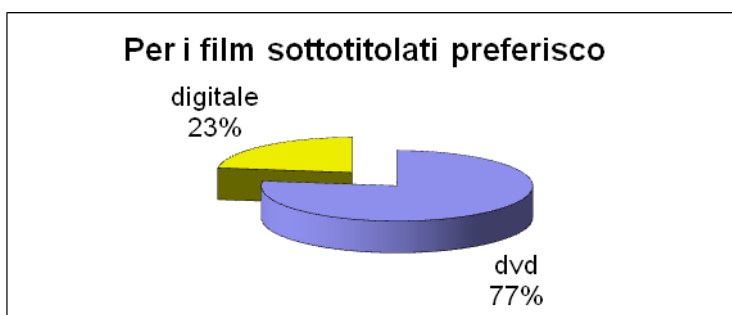
Graf. 33: Interesse per le varie dimensioni di competenza linguistica, extralinguistica e socio-pragmatica culturale



Graf. 34: Studio in autoapprendimento



Graf. 35: Gradimento dello studio in autoapprendimento

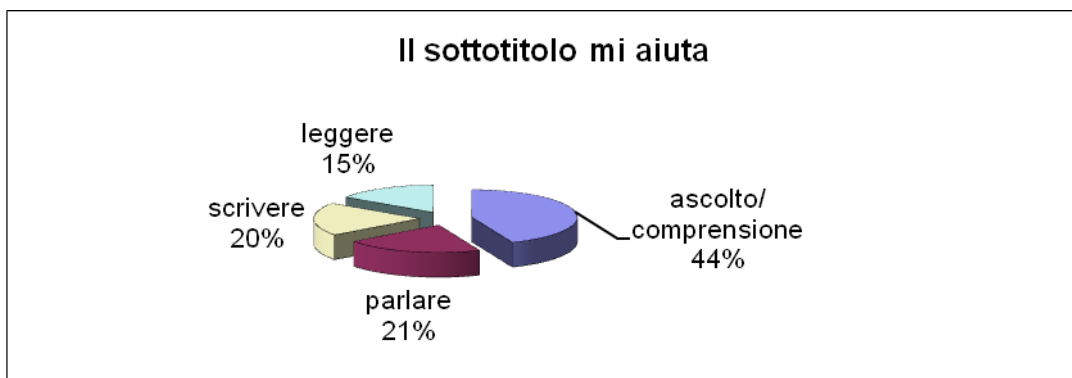


Graf. 36: Preferenza rispetto all'utilizzo del supporto

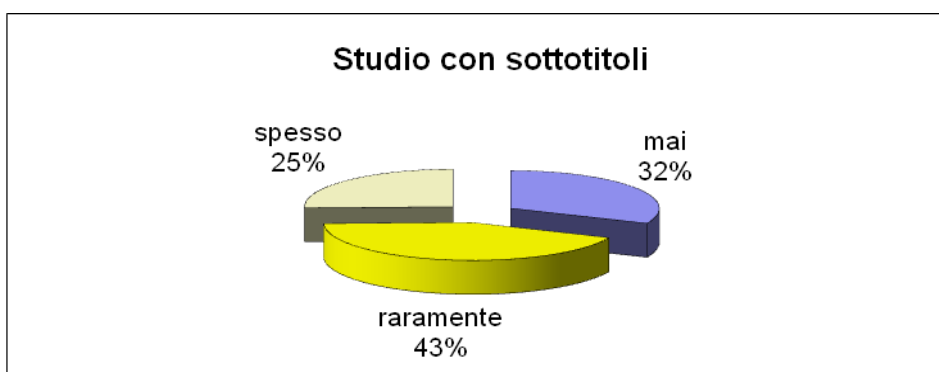


Graf. 37: Consapevolezza del livello di competenza comunicativa rispetto alla comprensione del tradotto filmico

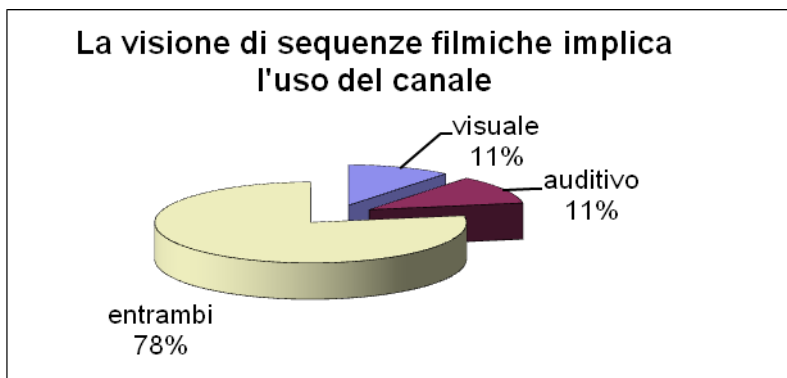
6 – IL TRADOTTO FILMICO E I SOTTOTITOLI IN LINGUA ITALIANA



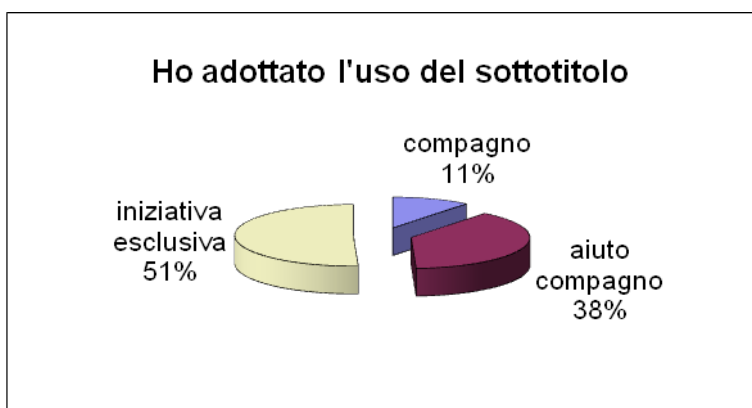
Graf. 38: Consapevolezza del ruolo del sottotitolo



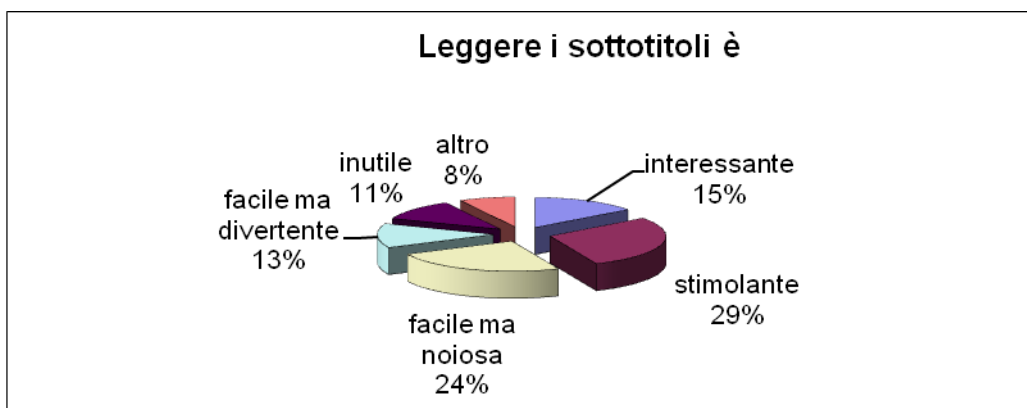
Graf. 39: Preferenza rispetto all'impiego del sottotitolo



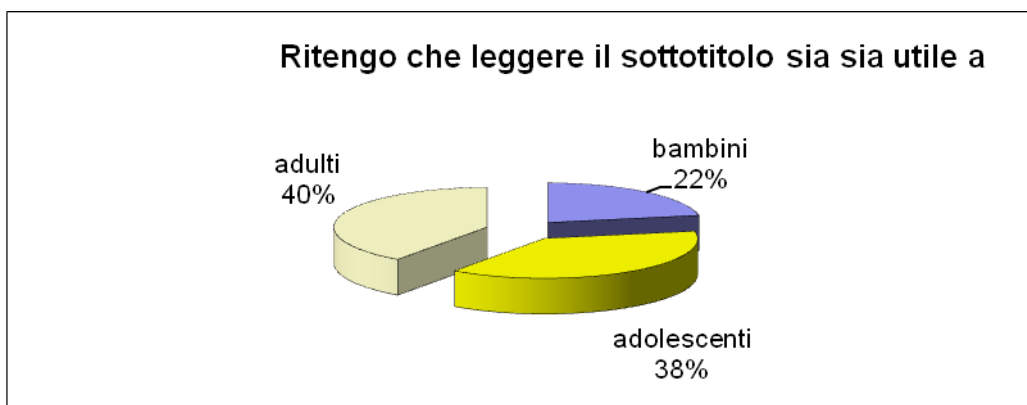
Graf. 40: Consapevolezza del canale sensoriale utilizzato



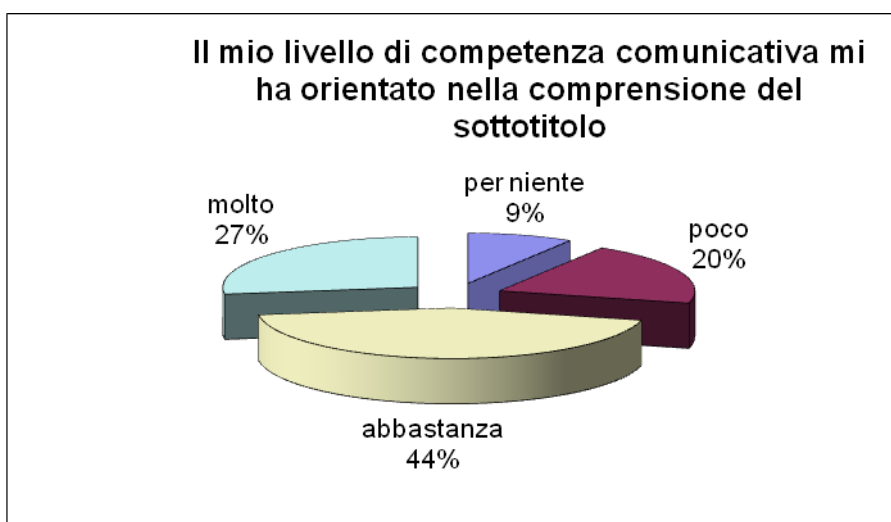
Graf. 41: Dipendenza vs. autonomia nell'uso della tecnica



Graf. 42: Interesse e gradimento utilizzo dei sottotitoli

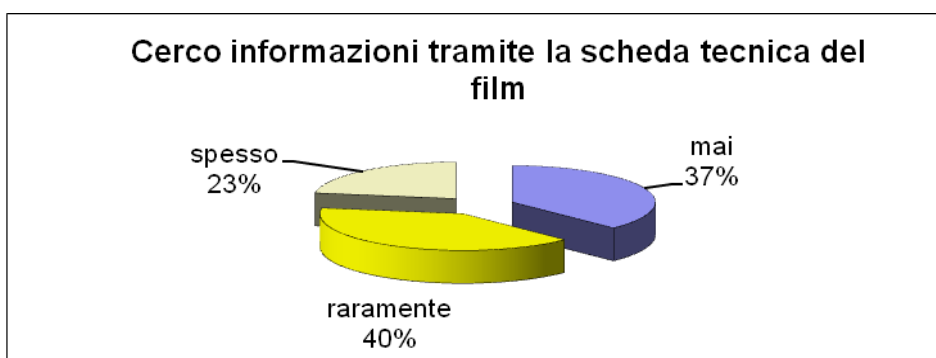


Graf. 43: Consapevolezza dell'utilità della tecnica rispetto ai diversi profili di apprendente

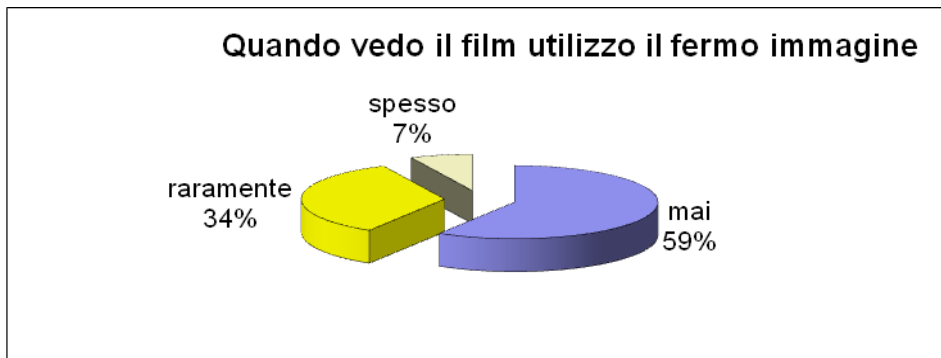


Graf. 44: Relazione tra livello di competenza di comunicativa e comprensione del sottotitolo

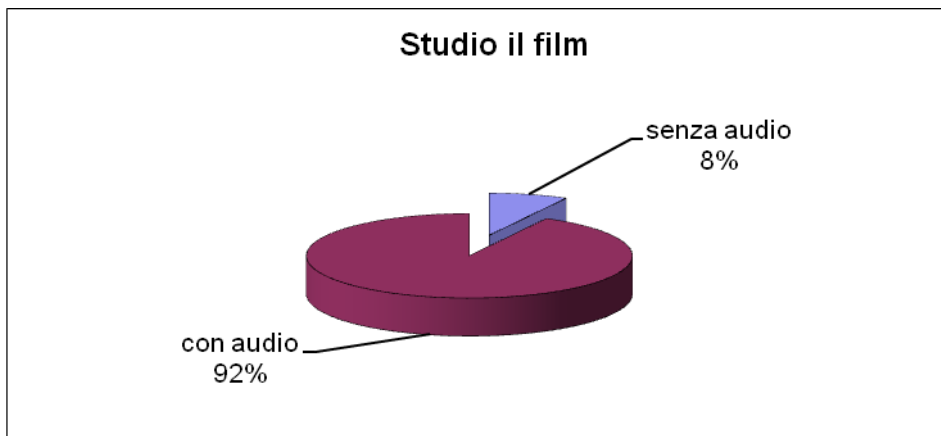
7 - AUTOAPPRENDIMENTO



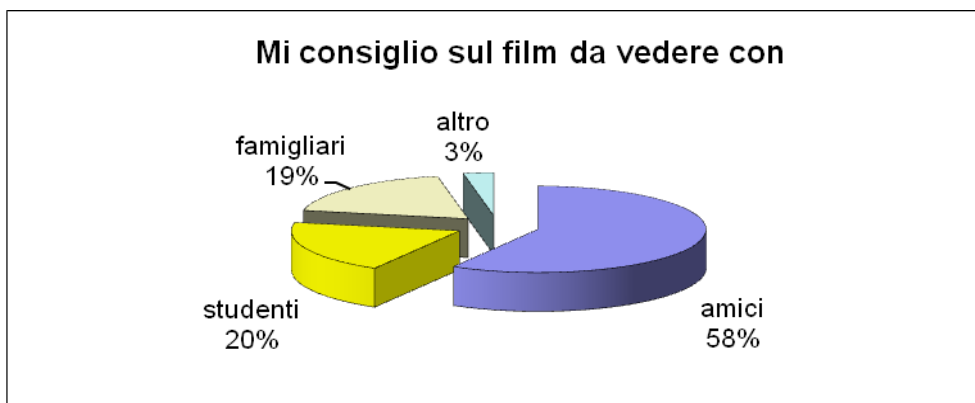
Graf. 45: Ricerca informazioni tramite scheda tecnica del film



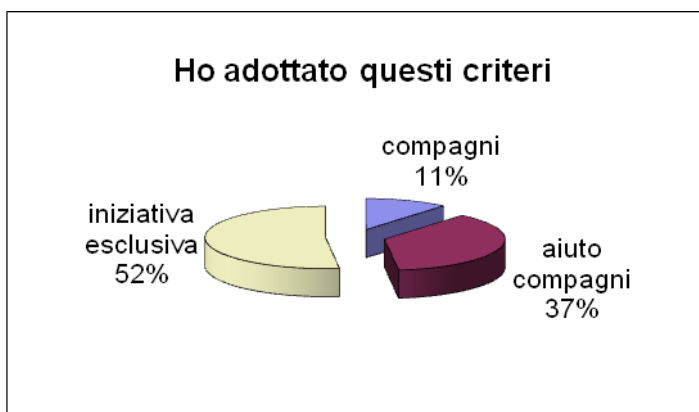
Graf. 46: Competenza d'uso dello strumento



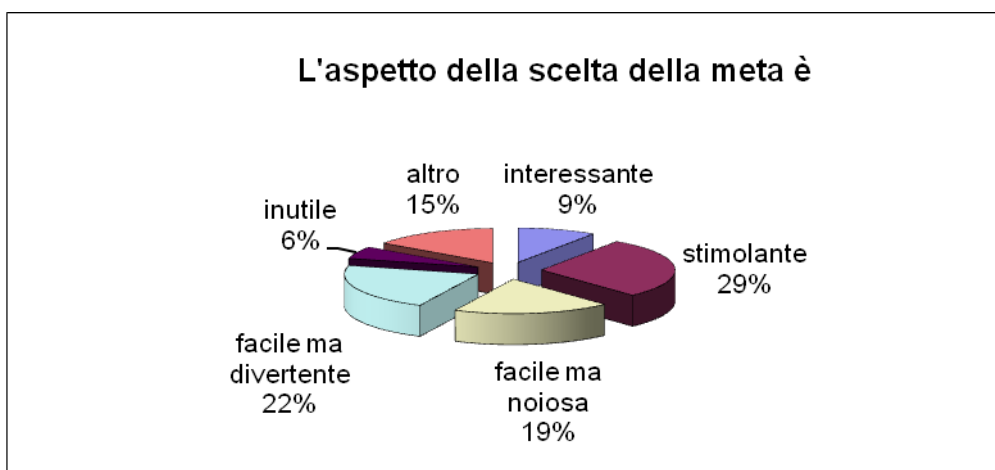
Graf. 47: Relazione canale utilizzato e apporto sensoriale



Graf. .48: Autonomia vs dipendenza



Graf. 48: Aspetto: autonomia nella scelta della tecnica di fruizione

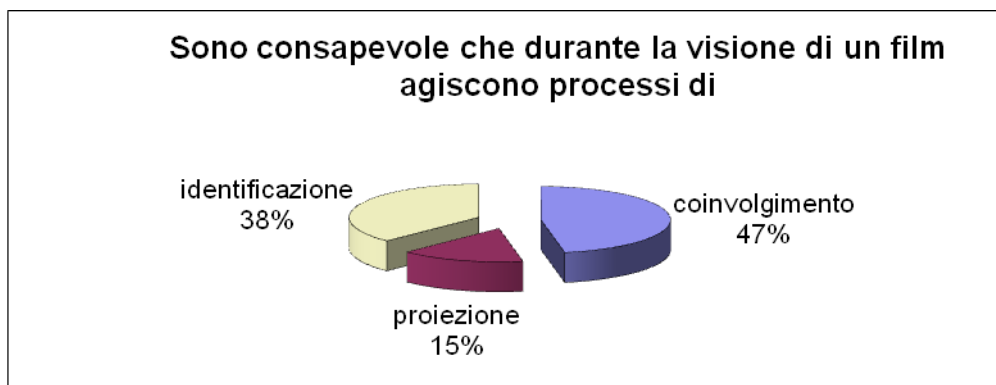


Graf. 49: Interesse rispetto alla selezione della meta

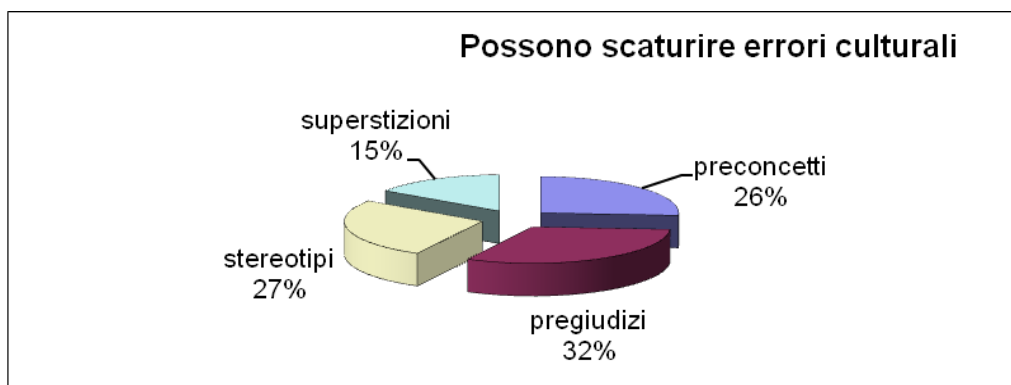


Graf. 50: Competenza metacognitiva

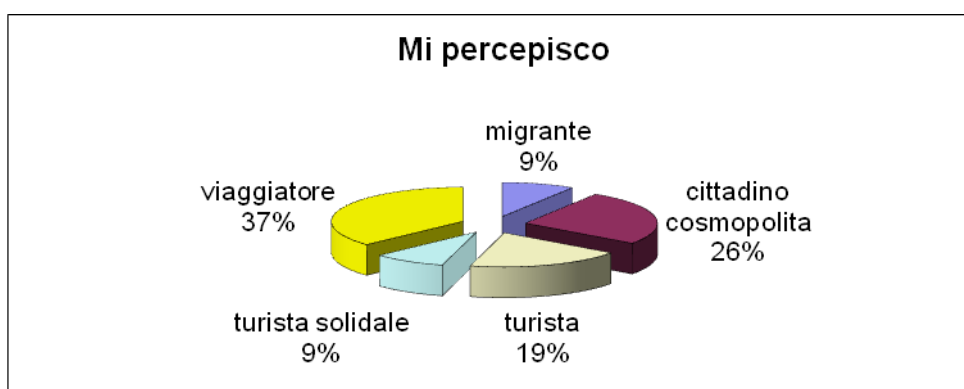
8 – MODELLI CULTURALI



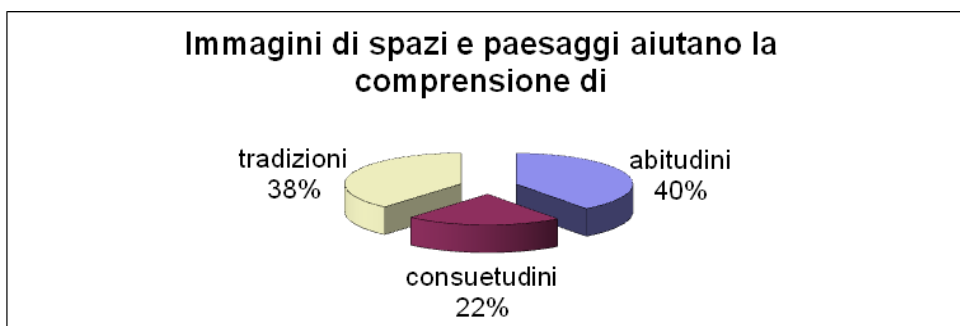
Graf. 51: Consapevolezza dei processi psicologici attivati nella fruizione filmica



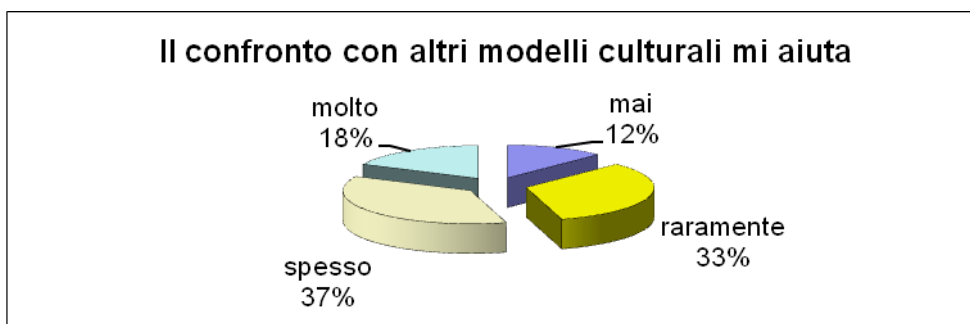
Graf. 52: Percezione e consapevolezza dei modelli culturali



Graf. 53: Consapevolezza di sé

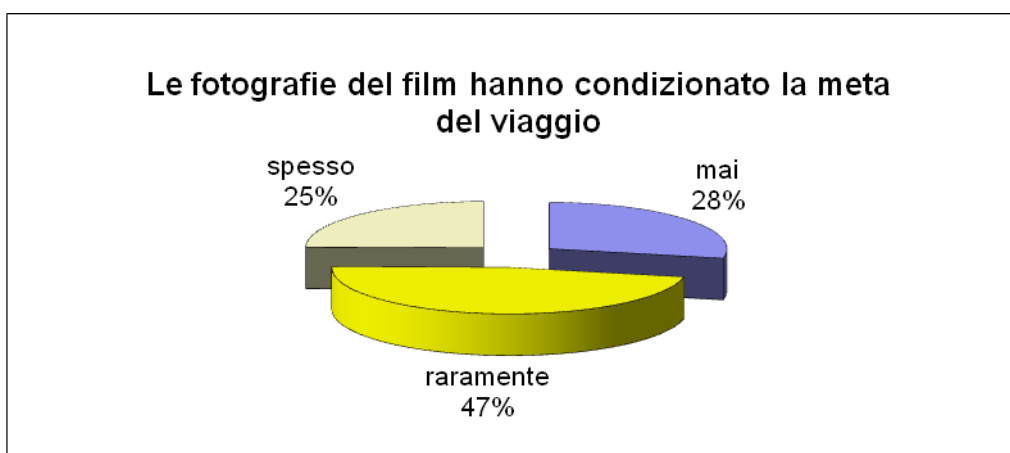


Graf. 54: Relazione tra la rappresentazione di spazi e paesaggi e la comprensione di aspetti culturali

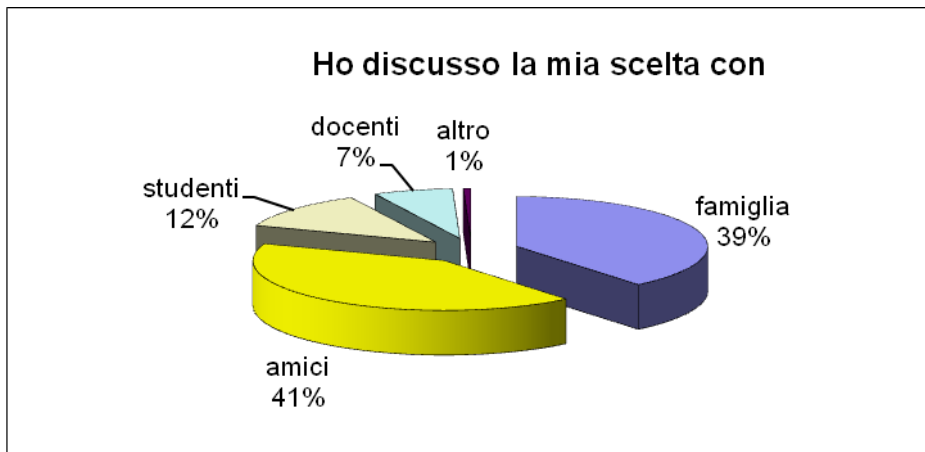


Graf. 55: Consapevolezza dei processi attivati dalla comparazione di modelli culturali differenti

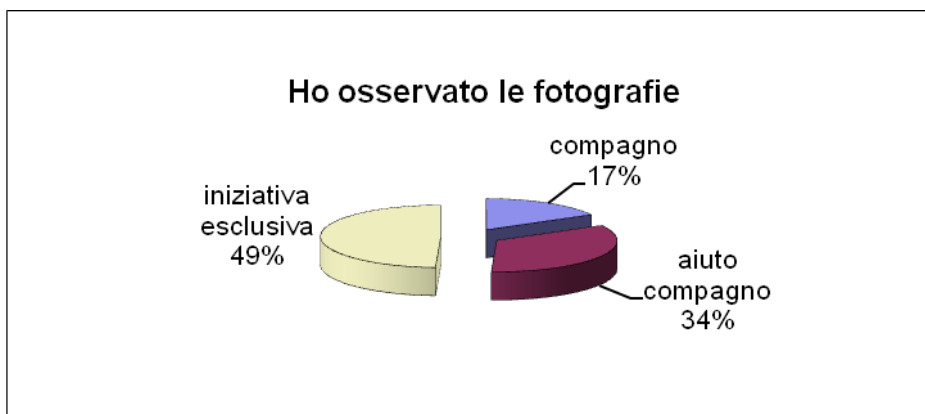
9 – VIAGGIO IN ITALIA



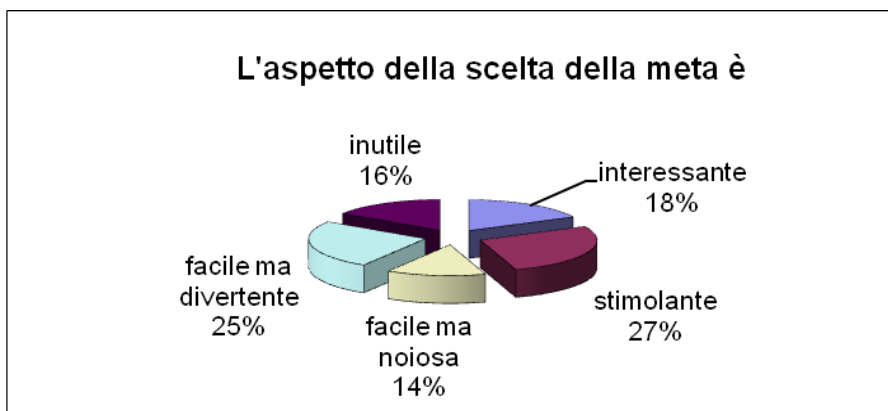
Graf. 56: Autonomia relativamente alla scelta del viaggio



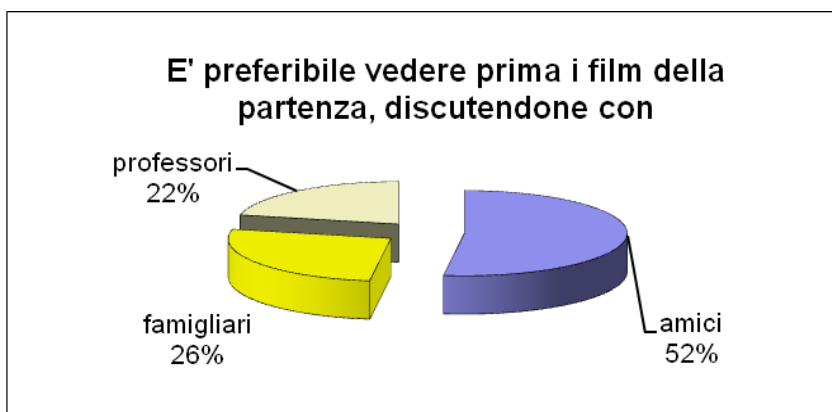
Graf. 57: Autonomia vs condizionamento



Graf. 58: Autonomia vs condizionamento



Graf. 59: Consapevolezza del significato della scelta

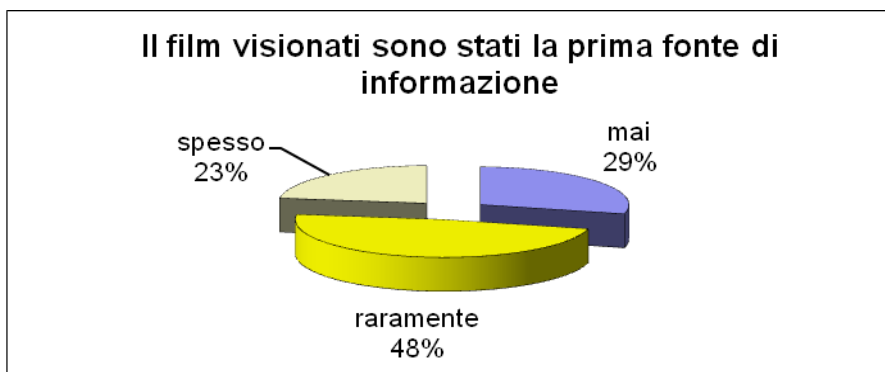


Graf. 60: Riflessione e confronto in ambito privato e pubblico

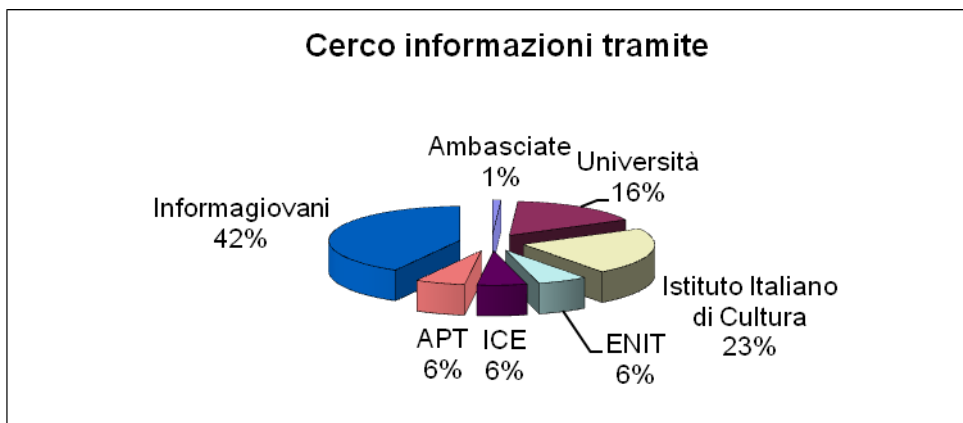


Graf. 61: consapevolezza della relazione competenza comunicativa e scelta della meta

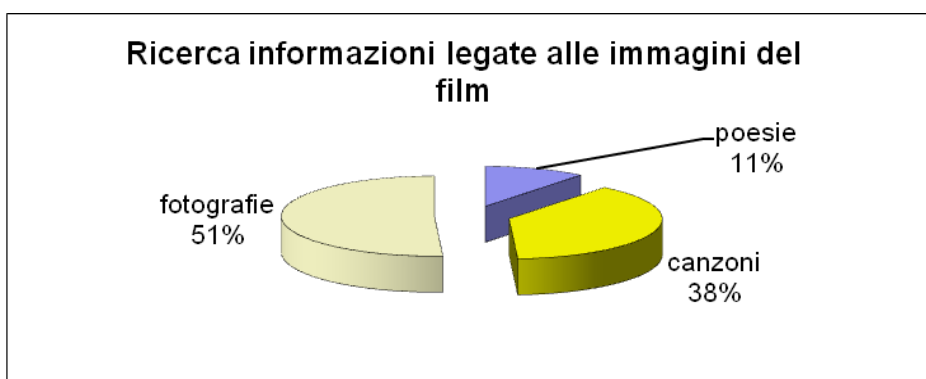
10 – DOCUMENTAZIONE PER IL VIAGGIO



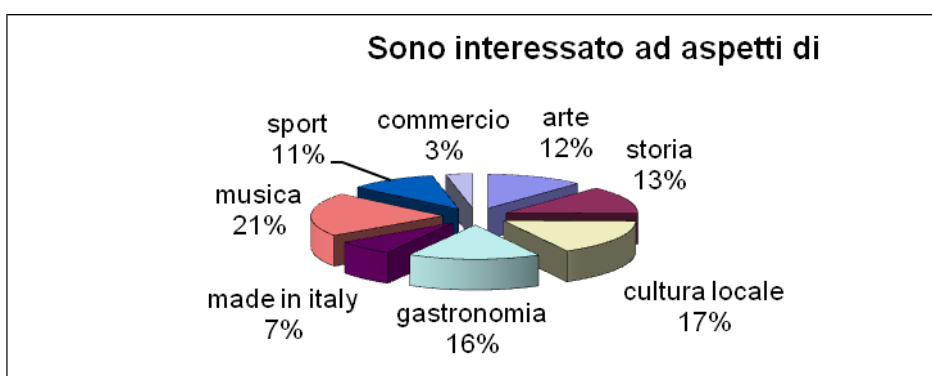
Graf. 62: Utilità del film come fonte di informazione



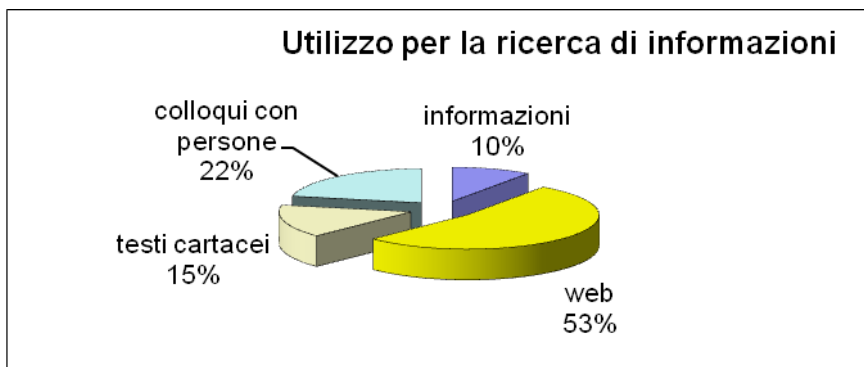
Graf. 63: Conoscenza di ambiti pubblici che erogano informazione



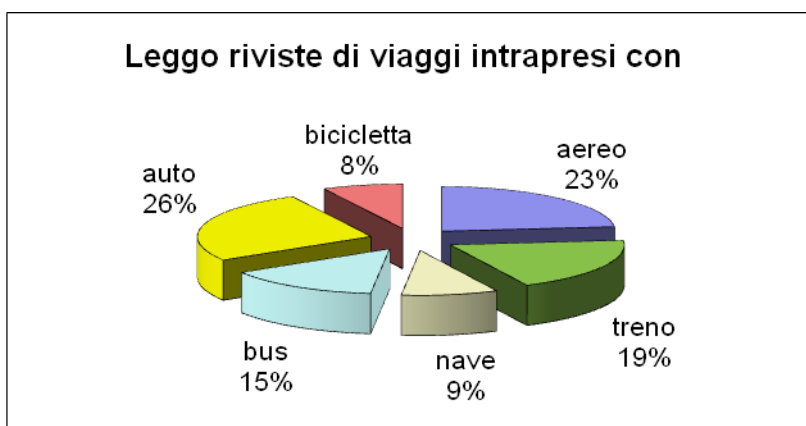
Graf. 64: Desiderio di conoscenza



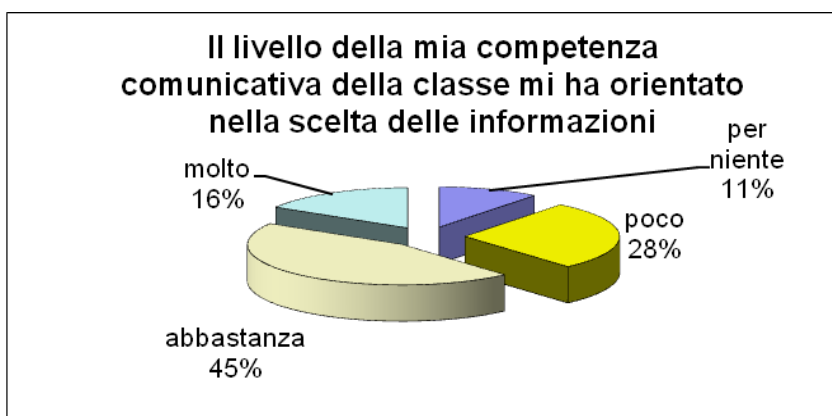
Graf. 65: Interessi per gli ambiti culturali



Graf. 66: Ricerca attraverso diversi canali di informazioni



Graf. 67: Interesse per il mezzo con cui si intraprende il viaggio



Graf. 68: Consapevolezza dell'iterazione fra pari in funzione della ricerca di informazioni.

12. Conclusioni

Abbiamo cercato di offrire una panoramica relativa ad alcuni aspetti connessi alla didattica della microlingua italiana del turismo che prevede come destinatari vari profili di studenti rispetto ai quali sono state evidenziate alcune caratteristiche che li definiscono quali fruitori di audiovisivi.

I dati forniti dagli informanti tramite i questionari, indicati nei grafici sopra riportati, ci hanno aiutato a evidenziare alcuni aspetti che li caratterizzano.

Riportiamo di seguito le domande di ricerca per ricordare quale è stato il nostro punto di partenza di esame in rapporto allo studente:

Il rapporto con testi filmici che propongono rappresentazioni di paesaggi, luoghi e ambienti italiani;

il grado di consapevolezza dei processi cognitivi supportati da attenzione, concentrazione e memoria;

le conoscenze dirette e indirette di luoghi, non luoghi - periferie, realtà urbane e extraurbane- dei possibili ambienti rappresentati nei film,

la consapevolezza della relazione che esiste fra immagine e rappresentazione evocata e il loro desiderio di eleggere il paese straniero, oggetto di studio, quale meta di turismo culturale o di future attività in ambito scientifico-professionale;

il ruolo e il significato attribuito alla comprensione del parlato-simulato filmico in relazione alla capacità di riconoscere la varietà diatopica, diafasica, diastatica;

la percezione dell'uso degli audiovisivi in relazione a fattori quali autonomia, consapevolezza, metacognizione;

il processo di costruzione di una identità linguistica sociale e culturale tramite conoscenze dirette e indirette del Paese,

la consapevolezza di sé all'interno di un ambiente noto e in un Paese straniero di cui studia la lingua.

Per motivi di tempo non siamo riusciti a commentare i singoli dati, la cui semplice lettura può comunque aiutarci a formulare delle considerazioni e ipotesi utili per future azioni di formazione di docenti di microlingua italiana di turismo.

Riteniamo infatti che la didattica della microlingua italiana del turismo a studenti stranieri, che preveda l'impiego di audiovisivi rappresenti una sfida che gli insegnanti possono cogliere in un'ottica di formazione glottodidattica che recepisca principi di scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze dell'educazione e della formazione, scienze psicologiche, scienze della cultura e della società.

Questa sfida richiede specializzazione nella conoscenza della microlingua del turismo, considerata rispetto ai tratti specifici della comunicazione specialistica (microlingua: requisiti funzionali e stilistici); testualità, aspetti morfosintattici (trasformazioni strutturali) aspetti lessicali e terminologici (sinonimi, cambi semantici usi idiomatici, metafore, formule e nomenclature standardizzate). Si conferma così l'esigenza di una competenza di microlingua italiana del turismo che tenga conto dei suoi aspetti macro – e micro e a vari livelli di competenza.

La formazione è indispensabile anche per attivare e utilizzare sistemi di gestione terminologica, “condividere corpora informatici”, revisionare e analizzare gli errori con implicazioni a carattere professionalizzante.

Nell'impiego del testo audiovisivo il docente dovrebbe attivarsi per un *quality management*, per favorire negli studenti in modo autonomo e consapevole

apprendimento di modelli e processi,

una chiara lettura e identificazione dei testi,

acquisizione di precise strategie di analisi del testo filmico.

Servono anche conoscenze tecnologiche e culturali per affrontare il cambiamento

Il testo audiovisivo può rappresentare uno strumento per legare conoscenze, territorio e cultura, per dare forma e sintesi all'intelligenza collettiva.

13. Bibliografia

- AA. VV., 1987, *Video e lingue straniere*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- AA. VV., 2003, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- ATKINSON R. C., SHIFFRIN R.M. , 1968, *Human Memory: A proposed System and its Controll Processes*, in K. W. Spence, J. T. Spence , "The Psycology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory", 2 , New York, Academic Press, pp. 89-125.
- ABRUZZESE A., 2001, *L'intelligenza del mondo: fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*, Maltemi, Roma,
- ARIJON D., 2005, *L'ABC della Regia*, Roma, Audino.
- BADDELEY A.D. , 1986, *La memoria di lavoro*, Milano, Cortina (ed. or. BADDELEY A.D., 1985, *Working Memory*, Oxford. Clarendon Press.
- BALBONI P.E., BALDELLI P., TARRONI E., 1970, *Educazione e Cinema*, Torino, Loescher.
- BALBONI P.E., 1980, "La lingua del turismo", in *Lingue e Civiltà*, n. 1.
- BALBONI P.E., 1991, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., 1996 (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 1999, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET .
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET .
- BALBONI P.E., SANTIPOLO M. 2003, (a cura di), *L'italiano nel mondo. Mete e modi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo, Un'indagine qualitativa.*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., 2004, "La comunicazione interculturale nella classe con immigrati", in M. FIORUCCI (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando.
- BALBONI P.E., (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2006a, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2006b, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2008a, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2008b, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2008c, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino UTET, Università.
- BALBONI P.E., 2009, *Storia dell' educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- BALLARIN E., 2007, "Materiale audiovisivo e glottodidattica" in CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare*, Torino, UTET Università.
- BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A., (a cura di), 2010, *L' italiano a stranieri nei Centri Linguistici Universitari*; Perugia, Guerra.

- BARGELLINI C. CANTÙ S., DIADORI P., 2010 “Viaggi nelle storie: frammenti audiovisivi per la narrazione” in DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., (a cura di), *Progettazione Editoriale Per L'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- BARGELLINI C. CANTÙ S. (a cura di), 2011, *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Milano, Fondazione ISMU.
- BEGOTTI P., 2006, *L' insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra.
- BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia - Welland, Guerra-Soleil.
- BERNARDI S., 1991, *Fare scuola con i film: guida ragionata a 130 film in videocassetta divisi per materia*, Firenze, Sansoni.
- BERNARDI S., 2002, *Il paesaggio nel cinema italiano*, Venezia, Marsilio.
- BERTETTO P. (a cura di), 2006, *Metodologie di analisi del film*, Roma-Bari, Laterza.
- BETTONI C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- BIANCHI C., 2003, *Pragmatica del linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- BRANDIMONTE M. A., 2005, *Psicologia della memoria*, Roma, Carocci.
- BRUNER J., 1992, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri
- BRUNETTA G. P., 1995, *Cent'anni di cinema italiano*, Roma-Bari, Laterza.
- BRUNETTA G. P., 2007, *Il cinema italiano contemporaneo. Da “Lla dolce vita” a “cento chiodi”*, Roma-Bari, Laterza.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAMBIAGHI B., 1988, *La ricerca nell'insegnamento delle microlingue: stato attuale in CLUC, Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, la Scuola, Brescia.

- CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2008b, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Torino Bruno Mondadori.
- CAON F., 2010a, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- CAON F. (a cura di), 2010b, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CARDONA M., "Memoria e lessico: modelli e strategie di apprendimento. Il modello associativo" in *Scuola e Lingue Moderne*, 2000, N.1.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- CARDONA M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.
- CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare*, Torino, UTET Università.
- CASSETTI F., 1986, *Dentro lo sguardo: il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani.
- CASSETTI F., 1994, *Teorie del cinema 1945-1990*, Milano, Bompiani.
- CASSETTI F., 1997, *Analisi del Film*, Milano, Bompiani.
- CASTIGLIONI M., 2008, *Fenomenologia e scrittura di sé*, Milano, Guerini.
- CAVAREO A., 1997, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli Editore.
- CELENTIN P., 2007a, *Comunicare e far comunicare in internet*, Venezia, Università Ca' Foscari.
- CELENTIN P., 2007b, "Applicazioni didattiche del video" in CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare*, Torino, UTET Università.

- CHITI R., LANCIA E., 1993, *Dizionario del cinema italiano. I film*, Vol. 1. Dal 1930 al 1944, e Vol 2 dal 1945 al 1992, Roma, Gremese.
- CHITI R., LANCIA E., ORBICCIANI A., POPPI R., 1999, *Dizionario del cinema italiano. Le attrici*, Roma, Gremese.
- COLOMBO S., 2002, *Il cinema di Silvio Soldini*, Alessandria, Falsopiano.
- CONTINENZA M., DIADORI P., 1997, *Viaggio nel nuovo cinema italiano*, Atene, La Certosa.
- COONAN C. M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.
- COONAN C. M., 2003, “Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2”, in LUISE M.C. (a cura di) *Italiano Lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra, vol.3.
- COONAN C. M. (a cura di), 2006, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull' uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Cafoscarina.
- COONAN C. M. (a cura di), 2008, *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La nuova Italia.
- CORTELLAZZO M., 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- CORTELLAZZO S., TOMASI D., 1998, *Letteratura e cinema*, Roma-Bari, Laterza.
- COSENZA G., 2004 *Semiotica dei nuovi media*, Bari, Laterza.
- D'ALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell' educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

- D'ANNUNZIO B., LUISE M.C., 2008, di *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra.
- DE GIUSTI L., 2008, *Immagini migranti- Forme intermediali del cinema nell'era digitale*, Venezia, Marsilio.
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DARDANO M., 1995, *I linguaggi settoriali e i linguaggi scientifici dell'italiano*,
- VANNINI E. (a cura di) *Atti del Corso di Formazione per Personale Docente della Scuola Secondaria delle istituzioni Scolastiche all'estero*, Siena, Università per Stranieri .
- DE GIUSTI L., 2008, *Immagini migranti- Forme intermediali del cinema nell'era digitale*, Venezia, Marsilio.
- DEL MONTE M. (a cura di) 2010, *Far comprendere far vedere. Cinema, fruizione, multimedialità: il caso "Russie!"*, Terraferma, Crocetta del Montello.
- DIADORI P., 1990, *Senza parole. 100 Gesti degli italiani*, Roma, Bonacci.
- DIADORI P., 1994, *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extra linguistici, glottodidattici*, Roma, Bonacci.
- DIADORI P., 2007, "Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica dell'italiano come seconda lingua?", in *Incontri - Rivista europea di studi italiani*", n. 1.
- DIADORI P., 2007, "Cinema e didattica dell'italiano", in BARGELLINI S. (a cura di), *Viaggi nelle storie - frammenti di cinema per narrare*, Milano, Fondazione ISMU
- DIADORI P., 2008,—Cinema, apprendimento della L2 e pragmatica transculturale, in CLEMENTI M. (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU.

- DIADORI P., 2006, “*L'italiano del cinema*”, in Schafroth E. (a cura di), *Lingua e mass media in Italia. Dati, analisi, suggerimenti didattici*, Bonn, Romanistischer Verlag.
- DIADORI P., “Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica dell’italiano come seconda lingua” in *Incontri Rivista europea di studi italiani*, 1/2007°.
- DIADORI P. SEMPLICI S. (a cura di), 2009, *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l’italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DIADORI P. (a cura di), 2009, *La formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*, Perugia, Guerra.
- DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell’italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DE GIUSTI L. (a cura di) 2008, *Immagini migranti*, Venezia, Marsilio.
- DI GIAMMATTEO F., 1995, *Dizionario del cinema italiano*, Roma, Editori Riuniti.
- DI GIAMMATTEO F., 1994, *Lo sguardo inquieto- Storia del cinema italiano (1940-1990)*, Firenze, La Nuova Italia.
- DI GIAMMATTEO F., *Storia del cinema*, Venezia, Marsilio.
- DUSI N., 2006 *Il cinema come traduzione*, Torino, UTET, Università.
- FALDINI F., FOFI G. (a cura di), 1979, *L'avventurosa storia del cinema italiano 1933-1959*, Milano, Feltrinelli.
- FOFI G., 1984, *Il cinema italiano d’oggi 1970-1984*, Milano, Mondadori.
- FREDDI G., 1988, *Linee per una didattica delle microlingue* in CLUC, *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola,
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica*, Torino, UTET, Libreria.
- GALIMBERTI U., 1992, *Dizionario di psicologia*, Torino, UTET

- GAGNE' D., 1989., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino
- GARDNER H., 1987, *Formae Mentis*. Milano, Feltrinelli.
- GIUSTI M., 2004, *Dizionario dei film italiani stracult*, Milano, Frassinelli.
- GENTILE M. T., 1961, *Cinema e società. Saggi di letteratura educativa nel film*, Roma, Armando.
- LANCIA E., 2001-2002, *Dizionario del cinema italiano. I film*. Vol.6. Dal 1990 al 2000, Roma, Gremese.
- GOTTI M., 1991, *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, Firenze, la Nuova Italia.
- GOTTI M., 1992, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Firenze, la Nuova Italia.
- GOTTI M., 2005, *Investigating Specialized Discourse*, Bern, Peter Lang.
- LAVINIO C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.
- LUCISANO P., SALERNI A., 2002, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Urbino, Carocci.
- LIVOSI M., 2000, *Manuale di sociologia della comunicazione*, Roma, Laterza.
- LIZZANI C., 1992, *Il cinema italiano. Dalle origini agli anni Ottanta*, Roma, Editori Riuniti.
- LOMBARDO D., NOSENGO L., SANGUINETI A. M., *L'italiano con la pubblicità*, 2004, Perugia, Guerra.
- LOTMAN J. M., 1994, *Semiotica del cinema*, Catania, Edizioni del Prisma. 1973, Semiotika Kino i problemi Kino-estetiki, Tallin. Eesti Raamat Edit.,
- LUISE M. C. (a cura di) 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, 3 voll., Perugia, Guerra.

- LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- MADDOLI C., 1996, *Quaderni di cinema italiano*, Perugia, Guerra.
- MADDOLI C., 2004, *L'italiano al cinema*, Perugia, Guerra.
- MANZOLI G., 2003, *Cinema e letteratura*, Roma, Carocci.
- MARANGI M., 2004, *Insegnare Cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Torino, UTET.
- MARGIOTTA, U., 2001, *L'insegnante di qualità*, "Scuola e lingue moderne", 6.
- MARTINI. E., 1999 "Intervista a Gianni Amelio"(a cura) *Gianni Amelio. Le regole e il gioco*, Lindau, Torino.
- MAZZOTTA P., SALMON L., 2007 (a cura di), *La traduzione delle microlingue*, Torino, UTET.
- MAZZOLENI A., 2002, *L'ABC del linguaggio cinematografico*, Roma, Audino.
- METZ C., 1972, *Semiologia del cinema*, Milano, Garzanti.
- METZ C., 1975, *La significazione nel cinema*, Milano, Bompiani, (ed.or. *Essais sur la signification au cinéma*, II, Editions Klincksieck, Paris, 1972).
- METZ C., 1977, *Linguaggio e cinema*, Milano, Bompiani.
- METZ C., 1977, *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma*, Paris, UGE (tr. It. 1980, *Cinema e psicanalisi*, Venezia, Marsilio).
- MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M., 2006, *Il quadro e la gestione della qualità*, in MEZZADRI M., (a cura di), 2006 *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università.

- MEZZADRI M.(a cura di), 2010 *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.
- MORIN E., 1956, *Le cinèma ou l'homme imaginaire*, Paris, Minuit, (tr. It. 1982, *Il cinema e l'uomo immaginario*.Milano, Feltrinelli.
- MOSCARIELLO. A., 2007, *Come si guarda un film*, Roma, Audino.
- PASOLINI P.P.,1972, *Empirismo eretico*, Milano, Garzanti.
- PAVAN E. (a cura di), 2002, *Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere*, "SELM, Scuola e Lingue Moderne" XL.
- PAVAN E. (a cura di), 2005, *Il "lettore" di italiano all' estero*, Roma, Bonacci.
- PINEAUG., L. GRAND., J. –L. LE GRAND., 2003, *Le storie di vita*, Guerini, Milano.
- PIRRO U., 2001, *Il cinema della nostra vita*, Torino, Lindau.
- POLETTI F. (a cura di), 1993, *L'educazione interculturale*, Firenze, La nuova Italia.
- PORCELLI G., (a cura di) 1990, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento: problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET Libreria.
- PROPP V., 1966, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, (ed. or. Morfologija skazki, Academia, Leningrad 1928).
- RIVOLTELLA. P. C. (a cura di), 1998, *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*, Padova, CEDAM.
- SALMON. L., 2003, *Teoria della traduzione. Storia, scienza, professione*, Milano, Vallardi.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.

- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006a, *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006b, *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci.
- SANTIPOLO M., 2007, "Variazioni geolettali dell'inglese microlinguistico e problemi di traduzione" in MAZZOTTA P., SALMON L., 2007 (a cura di), *La traduzione delle microlingue*, Torino, UTET.
- SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di), 2010, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra.
- SEGER L., 1997, *Come scrivere una grande sceneggiatura*, Roma, Audino.
- SEMPlici. S., 2000, "Aspetto tridimensionale nell'insegnamento dei linguaggi settoriali: una proposta per l'insegnamento del linguaggio del diritto", in VERONESI D., (a cura di), *Linguistica giuridica italiana e tedesca / Rechtslinguistik des Deutschen und Italienischen*, Padova, Unipress.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*", Roma, Carocci.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil
- SERRAGIOTTO G., 2003a, "L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano", in Dolci R., Celentin P., *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp 241-253.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2003b, *L'uso veicolare della lingua straniera*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 2.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Università.
- SERRAGIOTTO G., (a cura di), 2004a, *Cedils*, Roma, Bonacci.

- SERRAGIOTTO G., PRNJAT Z., GUGLIELMI L., 2008, “L’apprendimento integrato di lingua e contenuti e le microlingue scientifico-professionali”, in *Società di Linguistica Applicata* (Belgrado), n. 9.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.
- SERRAGIOTTO G., 2010a, “Dalla microlingua al CLIL: percorsi di formazione scolastica all’avanguardia per il mondo del lavoro” in SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra.
- SERRAGIOTTO G., 2010b, “La formazione dei docenti di italiano L2: il ruolo dell’Università di Venezia” in DIADORI P., (a cura di), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*”, Milano, Le Monnier.
- SERRAGIOTTO G., 2011, “Analisi e screening delle attività didattiche proposte dagli sperimentatori” in BARGELLINI C. CANTÙ S. (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l’educazione interculturale e l’insegnamento dell’italiano a stranieri*, Milano, Fondazione ISMU.
- SORLIN P., 1979, *Sociologie du cinéma*, Paris, Aubier Montaigne, 1977 (tr. It. : *Sociologia del cinema*, Milano, Garzanti).
- TITONE R., 1996, *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze multiple e didattica delle lingua*, Bologna, EMI.
- TRICARICO M. F., 1999, *Insegnare i media, Didattica della comunicazione nei programmi scolastici*, GS, Santhià.
- TRIOLO R., 2004, *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*, Perugia, Guerra.
- TRIOLO R., 2007, “interculturalità al cinema” in CARDONA M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare*, Torino, UTET Università.

- TRIOLO R., 2011, “Analisi stilistica delle clip alla ricerca del loro potenziale didattico” in BARGELLINI C. CANTÙ S. (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Milano, Fondazione ISMU.
- TRONCARELLI D. (a cura di), 1992, *L'italiano nel cinema*, Siena, Università per Stranieri di Siena.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VENTINELLI A., 2009 , “Il traduttore di testi giuridici in ambito turistico. Die Übersetzung von Rechtstexten im Tourismusbereich“, in DIADORI P. (a cura di), *Progetto Jura: La formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco* in Collana DITALS Formatori, Roma, Bonacci.
- VENTINELLI A., “La lingua del turismo culturale “in In-IT, 27, pp ISSN 2239 -1895.
- VENTINELLI A., 2011,“ L'ich Erzähler nella novella e nel cinema”, in DALLA ROSA ., DA RIF M.B.,(a cura di), *Un gigante trascurato? 1988-2008: vent'anni di promozione di studi dell'Associazione Internazionale Dino Buzzati* in Collana Quaderni del Centro Studi Buzzati, 6, pp.121-125.
- VENTINELLI A., 2011,“ L'Ich Erzähler nella novella e nel cinema”, in DALLA ROSA P., DA RIF M.B.,(a cura di), *Un gigante trascurato? 1988-2008: vent'anni di promozione di studi dell'Associazione Internazionale Dino Buzzati* in Collana Quaderni del Centro Studi Buzzati, 6, pp.121-125.
- VENTINELLI A., 2011, “Das Kino und die italienische Sprache. Der Einsatz von Filmsequenzen im Fremdsprachenunterricht- Italienisch in der Akademischen Bildung, seine Perspektiven und Wege“ in G. RATA , (a cura di), *Academics Days in Timisoara: Language Education Today*, Cambridge Scholars, Publishing, Newcastle upon Tyne (UK).
- VILLARINI A., 2000, “Le caratteristiche dell'apprendente”, in DI MARCO A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.

14. Sitografia

<http://www.ecml.at>

Sito del Centro Linguistico di Ateneo in cui è possibile prendere visione di attività, nonché del tipo di organizzazione dei corsi e del personale addetto. Per ulteriori informazioni sull'ECML e sulle sue pubblicazioni: European Centre for Modern Languages 1 Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz

<http://www.ecml.at/epostl>

Il documento è disponibile in inglese sul sito

Informazioni e versione in inglese del progetto EPOSTL: <http://www.ecml.at/PEFIL>

Traduzione in francese (PEPELF): <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/>

<http://www.esteri.it>

Sito Ministero Affari Esteri.

<http://www.coe.int/T/E/>

CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge 2001 (trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002). Informazioni sul CEFR e sull'ELP:

<http://www.medmediaeducation.it>

Il Sito dell'Associazione italiana di educazione ai media e alla comunicazione offre materiali didattici, notizie ed attualità e altri siti selezionati.

<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html>

KELLY M., GRENFELL M., *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton 2004 (trad. it. 2007 di P. Diadori: *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento*). Informazioni:

<http://www.unive.it/cla>

<http://it.wikipedia.it>

Portale italiano, Wikipedia.

<http://unwto.org>

Sito ufficiale World Tourism Organization, agenzia specializzata delle Nazioni Unite.

15. Filmografia

Nell'ambito di percorsi di didattica del paesaggio italiano sono stati visionati e utilizzati i seguenti film:

L'anima gemella (S. Rubini; ambientazione: Puglia); *Baaria* (G. Tornatore; ambientazione: Comune di Bagheria, Palermo, Sicilia); *La Sconosciuta* (Trieste); *Malena* (Sicilia); *Benvenuti al sud* (L. Miniero; ambientazione: Campania); *Cemento Armato* (M. Martani; ambientazione: Lazio-Roma-zona Garbatella); *Il ciclone*, *Fuochi d'artificio*, *Il Paradiso all'improvviso* (regista: L.Pieraccioni; ambientazione: Toscana); *Festa di Laurea* (P.Avati; ambientazione: Emilia Romagna: campagna riminese); *Ivo il tardivo* (A. Benvenuti; ambientazione: Toscana, Luogo: Paese Craviglia); *La seconda notte di nozze*, (P. Avati; ambientazione: Emilia Romagna, Bologna, Puglia); *Pane e tulipani* (regista: S.Soldini; ambientazione: Veneto, Venezia); *Romanzo criminale* (M. Placido; ambientazione: Lazio, Roma); *Un viaggio chiamato Amore* (M. Placido; ambientazione: Toscana- Firenze); *Segreti-Segreti*, (G. Bertolucci; ambientazione: Irpinia); *Signori e Signore*, (P. Germi; ambientazione: Veneto - Treviso); *Sotto il sole della Toscana* (A. Wells; ambientazione: Toscana).

IL LADRO DI BAMBINI, G. AMELIO, 1992.

LE CHIAVI DI CASA, G. AMELIO, 2004

LA STELLA CHE NON C'E', G. AMELIO, 2006.

GOMORRA, M. GARRONE, NAPOLI, 2008.

CARO DIARIO, N. MORETTI, 1993

IL CAIMANO, N. MORETTI, 2006

TU LA CONOSCI CLAUDIA , VENIER, 2004.

TRE UOMINI E UNA GAMBA, VENIER, 1997.

IL PICCOLO DIAVOLO, R. BENIGNI, 1998.

PINOCCHIO R. BENIGNI, 2002

LA TIGRE E LA NEVE, R. BENIGNI, 2005.

NON TI MUOVERE , S. CASTELLITO, 2004.

PRIVATE ,S. COSTANZO, 2004.

IL VIAGGIO VERSO SUD

ROMANZO CRIMINALE , M. PLACIDO, 2005

UN VIAGGIO CHIAMATO AMORE , M. PLACIDO, 2002

SCUSA SE E' POCO, VICARIO, 1982.

SOTTO FALSO NOME, R. ANDO, 2004.'

MANUALE D' AMORE, G. VERONESI, 2005

MANUALE D'AMORE 2, G. VERONESI, 2007

ITALIANS, G. VERONESI, 2009

MANUALE D'AMORE 3, G. VERONESI, 2011

IL REGISTA DI MATRIMONI, M. BELLOCCHIO, 2006

VINCERE, M. BELLOCCHIO, 2009

ANNI 90' E. ODOLINI, 1992.

UN TE CON MUSSOLINI, F. ZEFFIRELLI, 1999.

IL PRANZO DELLA DOMENICA, C. VANZINA, 2002

PRIMA DAMMI UN BACIO, A. LO GIUDICE, 2003.

IL CICLONE, L. PIERACCIONI, 1996.

IL PARADISO ALL'IMPROVVISI, L. PIERACCIONI, 2003.

TI AMO IN TUTTE LE LINGUE DEL MONDO, L. PIERACCIONI, 2005.

FATTI DI GENTE PERBENE M. BOLOGNINI, 1974

GENTE DI RISPETTO, L. ZAMPA, 1975.

A CASA NOSTRA, F. COMENCINI, 2006.

VA DOVE TI PORTA IL CUORE C. COMENCINI, 1996.

LA BESTIA NEL CUORE, C. COMENCIN, 2005.

NUOVOMONDO, E. CRIALESE, 2006

CASOMAI, A. D'ALATRI, 2002

COMMEDIA SEXY, A. D'ALATRI, 2001.

CONCORSO DI COLPA, C. FRAGASSO, 2005.

IVO IL TARDIVO, A. BENVENUTI, 1995.

SIGNORE E SIGNORI, P. GERMI, 1966.

IL NOSTRO MATRIMONIO E' IN CRISI, A. ALBANESE, 2002.

UOMINI E DONNE AMORE E BUGIE, M. CIAVARRO, 2003.

FESTA DI LAUREA, P. AVATI, 1985

LA SECONDA NOTTE DI NOZZE, P. AVATI, 2005.
IL CUORE ALTROVE P. AVATI, 2003.
GLI AMICI DEL BAR MARGHERITA, P. AVATI, 2009

IO BALLO DA SOLA, B. BERTOLUCCI, 1996
IO E TE, B. BERTOLUCCI 2012

STANNO TUTTI BENE, G. TORNATORE, 1990
LA SCONOSCIUTA, G. TORNATORE, 2006
MALENA , G. TORNATORE, 2000.
BAARIA G. TORNATORE, 2009. SICILIA

DOMENICA, W. LABATE, 2001.

SUD, G. SALVATORES, 1993
AMNESIA , G. SALVATORES, 2002
IO NON HO PAURA , G. SALVATORES, 2003
QUO VADIS BABY, G. SALVATORES, 2005

STASERA A CASA DI ALICE, C. VERDONE, 1990.

BUONGIORNO NOTTE, M. BELLOCCHIO, 2003

MIO FRATELLO E' FIGLIO UNICO D. LUCCHETTI, 2007

AGATA E LA TEMPESTA, S. SOLDINI, 2004.
PANE E TULIPANI S. SOLDINI 2000.
BRUCIO NEL VENTO S. SOLDINI, 2002.

LE FATE IGNORANTI F. OZPETEK, 2001.
LA FINESTRA DIFRONTE , F. OZPETEK, 2003

CUORE SACRO, F. OZPETEK, 2005

SATURNO CONTRO, F. OZPETEK, 2006

MINE VAGANTI, F. OZPETEK, 2010

LEZIONI DI VOLO F. ARCHIBUGI, 2007

NOTTE PRIMA DEGLI ESAMI, F. BRIZZI, 2005

FEMMINE CONTRO MASCHI, F. BRIZZI, 2011

EX, AMICI COME PRIMA F. BRIZZI, 2011

L'ANIMA GEMELLA, S. RUBINI, 2002.

L'AMORE RITORNA S. RUBINI, 2004.

I CENTO PASSI, M. T. GIORDANA, 2000.

LA MEGLIO GIOVENTU', M. T. GIORDANA 2003.

L'ULTIMO BACIO, G. MUCCINO, 2001

RICORDATI DI ME, G. MUCCINO, 2002

TRE METRI SOPRA IL CIELO, L. LUCINI, 2004

LA PRIMA COSA BELLA, P. VIRZI, 2010.

FERIE D'AGOSTO, P. VIRZI, 1995.

BASILICATA COAST TO COAST R. PAPALEO, 2010.

VERSO SUD, 1992, P. POZZESSERE

IL DIVO, P. SORRENTINO, 2008

BENVENUTI AL NORD, Autore, 2012

VIVA L'ITALIA, M. BRUNO, 2012

16. Appendice

Oltre alle domande di ricerca sono stati inseriti in appendice alcuni esempi di percorsi relativi all'insegnamento della microlingua del turismo e altri relativi alla lingua italiana del diritto e della letteratura, realizzati con l'impiego di audiovisivi, selezionati secondo alcuni dei criteri menzionati nella ricerca.

Allegato 1 - La collana Quaderni del cinema italiano per stranieri

In questa sono elencati alcuni titoli dei quaderni di quaderni del cinema italiano edita da Guerra Edizioni che propongono attività didattiche relative a film italiani famosi. Nell'ambito dello svolgimento dell'attività didattica presso l'Università di Graz abbiamo potuto analizzare e utilizzare in vari corsi alcune pagine delle proposte didattiche dei seguenti quaderni:

Amarcord di F. Fellini (F. PAULETTO, M. DELITALA);

La vita è bella di R. Benigni (BEGOTTI, SERRAGIOTTO);

I cento Passi di M. T. Giordana (ROSA ERRICO REITER);

Io non ho paura di G. Salvatores, (M. DALOISO);

Una giornata particolare di E. Scola (S. BRUNI E M.C. D'ANGELO);

Il gattopardo di L. Visconti (M. ANGELINO);

Le fate ignoranti di F. Ozpetek, (R. ERRICO, S. LINERI);

Le notti di Cabira di F. Fellini (P. TORRESAN);

L'ultimo bacio di G. Muccino (A.A.V.V.);

Manuale d'Amore di G. Veronesi (S. BRUNI, S. BARTOLI);

Notte prima degli esami di F. Brizzi (S. BARTOLI, E. TRONCONI);

Nuovo Cinema Paradiso di G. Tornatore (BEGOTTI, SERRAGIOTTO);

Mediterraneo di G. Salvatores, (BEGOTTI, SERRAGIOTTO, TORRESAN);

Pane e tulipani di S. Soldini (M. V. MARASCO, N. SANTEUSANIO);

Pinocchio di R. Benigni, (A. CEPOLLARO)

La strada di F. Fellini, (P. TORRESAN, F. PAULETTO).

Allegato 2 - La sperimentazione *Viaggi nelle storie*

Il progetto sperimentale *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* è nato grazie all'esperienza di Bargellini e Cantù esperte del Settore Insegnamento dell'Italiano L2 a stranieri, adolescenti e adulti e nell'educazione interculturale. Il progetto realizzato dalla Fondazione ISMU, in collaborazione con AGIS Lombardia e regione Lombardia, ha proposto un percorso realizzato tramite una raccolta di sequenze filmiche quali input per l'affermazione di una prospettiva interculturale in contesti educativi. Un percorso interessante per coloro i quali sono attivi nell'insegnamento della lingua e cultura italiana, in particolar modo a immigrati, ma dal nostro punto di vista non solo.

Di seguito ci riferiamo a un'esperienza collegata al progetto di *Viaggi nelle storie* e a un profilo di giovane adolescente che ha costituito uno dei focus ai quali è stato in seguito, nel 2011 somministrato il questionario di ricerca.

L'Istituto in cui si è proposto e realizzato il mini progetto sperimentale relativo a "Viaggi nelle storie" ospita all'incirca 1000 studenti, di cui circa 70 non italofoeni, provenienti da circa venti Paesi europei ed extraeuropei.

All'interno dell'offerta formativa da anni sono presenti molte attività finalizzate all'integrazione degli alunni non italofoeni, finalizzate all'educazione interculturale. Le attività prevedono forme di ascolto attivo, laboratori creativi, corsi di alfabetizzazione e di insegnamento di lingua italiana L2.

Ad inizio anno scolastico 2009, nell'ambito degli interventi finalizzati all'integrazione degli allievi non italofoeni sono stati presentati al Collegio Docenti vari progetti fra i quali un progetto di minisperimentazione rivolto a studenti frequentanti classi terze e quarte della sezione tecnica e professionale, ad indirizzo aziendale e/o turistico..

La finalità era creare un momento di socializzazione attiva fra i partecipanti al corso grazie alla condivisione di una esperienza gratificante quale il "Viaggio" intrapreso tramite la visione della sequenze filmiche proposte:

Gli obiettivi formativi promuovevano l'accostarsi alle diverse culture, compresa quella italiana, tramite la comprensione dell'eterogeneità dei modi di concepire la realtà.

Il corso della durata di 10 ore (questo era il monte ore concesso all'interno di un macro progetto denominato "Area a rischio") con cadenza settimanale ha previsto l'utilizzo di alcune sequenze filmiche dei DVD del cofanetto *Viaggi nelle storie*, utilizzate per fini culturali, formativi e didattici.

La composizione del gruppo, selezionato in base a un criterio di omogeneità in relazione all'inserimento nella classe e a un criterio di eterogeneità in relazione alla provenienza geografica, era composto da dodici studentesse.

In comune queste allieve manifestavano interesse per il cinema quale forma comunicativa e disponibilità al confronto interculturale e interlinguistico.

Un incontro introduttivo ha rappresentato l'occasione per raccontare con semplici parole da dove nasceva il progetto di cui si stava trattando, quali obiettivi si prefiggesse, con quali modalità si sarebbe operato.

Le studentesse hanno seguito con molto interesse e partecipazione il primo incontro e si sono dichiarate disponibili ad iniziare questo “micro” viaggio culturale insieme, formulando fin dall'inizio opinioni proprie, osservazioni, richieste sul tema viaggio, inteso come “spostamento” da un luogo fisico quale è la classe verso un luogo ideale, immaginativo, fantastico quale la visione cinematografica di percorsi e trame narrate, condivisa e partecipata.

In tal senso le sequenze filmiche hanno rappresentato il punto di partenza e al contempo il punto di arrivo di un “viaggio”-”spazio” il cui il docente facilitatore, le apprendenti si sono conosciute come appartenenti a culture diverse.

Importante era aiutare le apprendenti a crescere come persone consapevoli di un proprio ruolo sociale all'interno della scuola, della famiglia, della società perché portatrici di identità; guidare le apprendenti verso un'alfabetizzazione” non solo linguistica ma anche emotiva”, insegnando loro ad osservare e riconoscere le diverse sfumature delle emozioni trasmesse dalle sequenze visionate.

Il tema affrontato è risultato essere quindi “lo spostamento”.

L'inserimento in una classe in Italia, provenendo da altro paese, è stato analizzato come “viaggio”, “cammino”, più semplicemente come “spostamento”.

Insieme grazie ad una attività di dialogo si è iniziato ad osservare e analizzare come il concetto di spostamento-che di per sé può avere una connotazione neutra -assuma a volte valenze diverse a seconda che il soggetto lo utilizzi per colorarlo di una sfumatura positiva e/o negativa.

Insieme abbiamo ragionato sul fatto che le allieve che avevano raggiunto l'Italia, seguendo la famiglia per motivazioni occupazionali, familiari, erano considerate nell'ambiente scolastico e sociale extracomunitarie, emigrate, straniere. In qualche modo e in diversa forma tutte denunciavano un certo disagio nel percepire questo tipo di atteggiamento soprattutto fra i compagni di scuola.

Insieme ci si è chiesto se queste parole quando vengano utilizzate senza colorature particolari abbiano realmente delle accezioni particolari.

Si utilizza così di frequente il termine insieme a significare che non si trattava di lezione frontale, di un parlato del docente unidirezionale ma di un vero scambio dialogico, docente -allieve

Si è concluso che in realtà potrebbero solo designare appunto uno spostamento, da un paese ad un altro, da una cultura ad un'altra, da un mondo di usi, costumi, credenze ed esperienze ad uno diverso, da una visione delle cose ad un'altra.

Durante i cinque incontri, vedendo le sequenze, analizzando i sotto-temi affrontati le allieve hanno espresso la consapevolezza che il “viaggio” di cui si narrava nelle sequenze in qualche modo poteva coincidere con il tipo di viaggio da loro stesse intrapreso, inteso come esperienza fisica, ma anche immaginativa, mentale, ideale.

Sono state pertanto invitate a considerare il “viaggio” come uno strumento di esplorazione, osservazione e quindi alla fine di interiorizzazione del proprio vissuto e del mondo circostante così come esso penetra all'interno della singola individualità grazie ad esperienze collettive.

Molto si è riflettuto perciò sulle modalità di effettuazione di un viaggio: individuale, collettivo e su quali fattori condizionano la percezione di questa esperienza in un senso o nell'altro. Considerata la giovane età per le apprendenti è risultato che lo spostamento, il viaggio verso l'Italia non era stato effettuato in modo spontaneo ma chiaramente per esigenze familiari.

Le apprendenti in modo dialogico si sono confrontate su quali aspetti avevano caratterizzato il loro spostamento e quali percezioni esso aveva generato e come erano pervenute ad una maggiore consapevolezza della propria identità in Italia e nel loro Paese di provenienza.

Questo ragionamento ha rappresentato il *leit-motiv* delle osservazioni, del confronto interculturale all'interno di un gruppo multiculturale che ha caratterizzato i cinque incontri.

Si sono analizzate nello specifico le risposte formulate dalle singole apprendenti e quindi lo spostamento poteva essere considerato come un'occasione di crescita, un'occasione di miglioramento economico, sociale, individuale, collettivo una costrizione, un obbligo una necessità ineludibile.

Molto interessanti sono state le riflessioni espresse dalle allieve su quali oggetti, ricordi, esperienze ognuna di esse aveva voluto portare con sé nello spostamento e perché. In tal modo si è lavorato con album di famiglia, lettere, fotografie.

Durante gli ultimi due incontri è emerso da parte in modo spontaneo da parte delle studentesse che anche il corso che stavano frequentando poteva essere percepito da loro come un viaggio alla scoperta della propria identità grazie al confronto dialogico con le altre apprendenti, accomunate da una esperienza quale lo “spostamento”, il viaggio narrato nella sequenza filmica per la docente stessa e per le allieve: lo scambio condiviso di informazioni, vissuti, problematiche, ipotesi di soluzioni dei problemi ha rappresentato una fonte di arricchimento reciproco linguistico, formativo, culturale.

Le dodici partecipanti hanno vissuto questa esperienza in modo positivo anche perché lavorare in un gruppo così ristretto rispetto alla classe più numerosa ha significato per loro interagire più efficacemente anche sul piano linguistico, con presa di parola diretta, efficace. .

L'ambiente stesso dove è stato realizzato il corso, un'aula polifunzionale-laboratorio linguistico con 15 postazioni autonome è risultata di loro gradimento, le allieve hanno spiegato infatti che il vociare confuso presente normalmente in aula costituiva un serio limite alla comprensione del parlato in presenza di una velocità di eloquio normale da parte degli compagni o dei docenti.

La possibilità di usufruire spesso del fermo immagine o della visione reiterata delle sequenze permetteva loro di cogliere aspetti, visivi, sonori, linguistici, extra-linguistici che ad una prima visione avrebbero potuto non cogliere.

Il tema: Io e la mia identità nel Paese dal quale provengo e in Italia si è configurato come focus da parte delle apprendenti stesse quando durante l'incontro introduttivo al corso si è cercato di selezionare un tema d'interesse comune.

Di provenienza così diversa le apprendenti hanno sottolineato che in gruppo così composto (nessuna presenza di italofoeni inserite tutte nello stesso livello classe) non si sentivano a disagio, in minoranza e che la visione delle sequenze filmiche in cui non era presente solo il parlato-lingua italiana ma anche molti altri aspetti le aiutava a sentirsi efficaci sul piano comunicativo.

L'osservazione diretta, tramite la visione della sequenze di modelli comportamentali diversi per età cronologica, provenienza, religione, credenze costituiva un grande stimolo per le allieve che volevano esprimere come la conoscenza degli aspetti prossemici quali la distanza dall'interlocutore, lo sguardo, i movimenti, la gestualità fra pari e fra adulti in famiglia e a scuola possa aver contribuito a far comprendere loro perché a volte vivevano una forma di disagio.

In conclusione i cinque incontri hanno rappresentato realmente una forma "d'incontro" di personalità culture, visioni della vita dove non esiste un migliore, un peggiore ma semplicemente un altro.

Allegato 3 - Il progetto DVD GRAZ-IE: I linguaggi settoriali: la lingua aziendale commerciale e del turismo

Di seguito la descrizione di un progetto attuato per studenti dell'Istituto di Scienza della traduzione e interpretazione della Università Karl Franzens

Risorse umane:

Apprendenti: 13 studenti dell'università di Graz e un consulente esterno esperto in realizzazione tecnica di DVD

Sede: Università Karl Franzens, Graz, Istituto di Romanistica-Istituto di scienze della traduzione e dell'interpretazione

Durata del corso:

15 unità didattiche di 100 min

Finalità:

Scopo del corso è fornire agli studenti un'ampia panoramica riguardante testi reperibili nel settore turistico e la relativa terminologia tecnica.

I partecipanti impareranno, sia in modo teorico che pratico ad analizzare, costruire e realizzare prodotti turistici mettendo in pratica le conoscenze, abilità e competenze acquisite all' interno del corso con l'intento di

- a) promuovere la città di Graz in merito all'offerta turistica e formativa;
- b) creare una rete stabile di conoscenze, informazioni e rapporti;
- c) acquisire conoscenze, abilità e competenze sia di carattere linguistico che specialistiche in ambito turistico.

Destinatari:

Studenti dell'Università Kral Franzens di Graz

Studenti stranieri in ERASMUS a Graz

Studenti stranieri che possiedano come prerequisito una conoscenza della lingua italiana livello B2/C1

Risultati attesi:

Alla fine del corso, i corsisti dovranno conoscere:

- gli strumenti per analizzare prodotti turistici e utilizzarli per una critica costruttiva,
- i principali termini tecnici dell'economia e del turismo,
- i modelli implementati in Italia,

le caratteristiche essenziali della comunicazione turistica.

Prodotto da realizzare:

DVD *GRAZ-ie* realizzato da giovani apprendenti universitari per giovani studenti Erasmus a Graz

Piano finanziario: no

Il progetto viene autofinanziato: si

Metodologia adottata:

introduzione all'argomento da parte della docente,

bibliografia,

modelli teorici già realizzati e implementati,

learning by doing (progettazione di un progetto, suddivisione dei ruoli e dei compiti)

team work

visione di materiale formativo autentico (depliant, video, siti internet, moduli e materiali vari ecc.)

studio di testi scientifici sull'argomento

Motivazione:

Il settore turistico è divenuto la prima industria al mondo per dimensioni e fatturato. In modo sempre crescente le persone utilizzano la proprie disponibilità di tempo e di reddito per viaggiare e fare esperienze in diverse parti del mondo. E' una domanda fortemente dinamica che traina una richiesta di servizi sempre più estesa e articolata.

Per poter soddisfare le esigenze di questo fenomeno è quindi necessario fornire esperti del settore che siano in grado di analizzare, progettare e realizzare dei *project work* per il settore turistico e dell'economia. Inoltre, aumenta il bisogno di figure professionali in grado di comunicare con gente proveniente dai vari paesi del mondo e che possiedono le competenze e il bagaglio necessario per garantire la piena qualità del prodotto turistico ed economico.

Visibilità del prodotto:

a) annunci sul sito dell'università di Graz

b) mail pubblicitari per gli studenti

c) locandine negli istituti di Romanistica, ITAT ed economia aziendale

d) informazioni per gli studenti incoming ERASMUS

e) inserimento nei siti di Istituto di Romanistica, della Biblioteca "Wall" presso l'Università Karl Franzens di Graz, dell'Associazione studenti Sud Tirolo

Modalità di valutazione:

frequenza, monitoraggio continuo delle procedure, compiti, realizzazione concreta di un DVD.

Allegato 4 - Corso: La microlingua del diritto in un Isis

E' l'intera struttura linguistica ad essere modificata dal suo uso da parte di una comunità scientifico-professionale: dalla fonologia al lessico, dalla morfosintassi alla strutturazione testuale, fino all'integrazione frequente del codice verbale con altri codici non verbali quali formule, grafici, figure ecc.

Balboni, 2007

Queste pagine descrivono invece una proposta didattico-culturale sperimentata nel corso di una breve ricerca-azione rivolta ad apprendenti non italofofoni inseriti in un ISIS durante l'anno 2008-2009, percorso linguistico-culturale grazie al quale si è inteso presentare alcuni testi di microlingua del diritto, relativi ad un tema specifico quello della cittadinanza.

Il progetto di sperimentazione ha coinvolto studenti frequentanti classi terze, quarte e quinte della sezione tecnica, professionale e aziendale dell'Istituto. Questo gruppo ha rappresentato uno dei target ai quali è stato somministrato in un periodo successivo un questionario relativo alla ricerca sull'uso del prodotto filmico nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana del diritto.

L'obiettivo principale del corso sperimentale era promuovere la consapevolezza del duplice scopo della microlingua scientifico professionale, come osserva Balboni: garantire una comunicazione il meno ambigua possibile e indicare l'appartenenza a una comunità scientifica e professionale.

Le finalità del corso sperimentale erano

- a) sviluppare una competenza attiva della microlingua del diritto attraverso una metodologia improntata all'uso di sequenze filmiche aventi per oggetto un particolare genere di film: il film-inchiesta e il film documentario.
- b) promuovere la consapevolezza della specificità del lessico giuridico;
- c) creazione e utilizzo di glossari tematici creati ad hoc considerati come obiettivi linguistico-culturali prioritari.

Nell'ambito di tale esperienza si è cercato di far cogliere agli apprendenti gli aspetti peculiari alla microlingua più significativi rispetto ai testi presi in esame: caratteristiche formali e linguistiche, funzione informativa del testo, tipologia tecnico scientifica.

Considerata la vasta e poliedrica quantità di testi proposti da vari manuali di diritto sono stati selezionati alcuni contenuti, ritenuti adeguati alla scansione didattica proposta dal programma dei rispettivi corsi proposti dall'Istituto in relazione all'anno scolastico frequentato:

- a) Diritto commerciale IV
- b) Diritto civile III anno
- c) Diritto pubblico V

Nell'ambito di questo percorso gli studenti si sono accostati a testi di microlingua selezionati quindi da manuali, quotidiani, riviste specializzate, materiali autentici tratti da internet.

Si è reso necessario quindi per il docente

- a) individuare il target preciso di apprendenti tramite un'analisi del contesto socio-culturale formativo dal quale provenivano le studentesse;
- b) progettare gli obiettivi dei singoli incontri tramite una redazione di glossari tematici;
- c) selezionare un modello operativo adatto al profilo apprendente plurilingue e ad un particolare tema: il caso-studio;
- d) progettare infine un percorso di alternanza studio- lavoro presso alcuni studi legali presenti nel territorio.

Il gruppo di studio era costituito da 12 studentesse di provenienza eterogenea: Argentina, Cina, Croazia, Macedonia, Marocco, Moldavia, Romania, Serbia, Ucraina:

Le studentesse erano inserite in classi di livello omogeneo; tale eterogeneità si prestava ad un'analisi del concetto di cittadinanza così come era proposto dal Paese di provenienza..

L'età delle apprendenti oscillava fra i 14 e i 18 anni, il livello di studio pregresso nel paese di provenienza era piuttosto disomogeneo e le apprendenti erano plurilingue.

Un'ulteriore esigenza didattica era rappresentata dalla necessità di guidare gli studenti verso un concetto di cittadinanza attiva condiviso, inteso come il diritto alla cittadinanza nel Paese di provenienza e in Italia, Paese di arrivo.

Attraverso termini di microlingua monoreferenziali e privi di sinonimi, come ricorda Balboni, si è cercato di sviluppare la percezione di sé stessi in riferimento al concetto di appartenenza e di cittadinanza collegato a un gruppo sociale, familiare, pervenendo a una competenza linguistica relativa ai temi trattati, improntata alla correttezza morfosintattica, ad un uso mirato del lessico e alla conoscenza di alcune definizioni illustrate nel Quadro Comune Europeo.

Insieme alle apprendenti a inizio percorso era stato concordato che un elemento di verifica e valutazione sarebbe stato riuscire a discutere su temi di microlingua del diritto aventi per oggetto il concetto di cittadinanza.

Gli aspetti oggetto di verifica e valutazione all'interno di questo processo di apprendimento della microlingua del diritto richiedevano pertanto una precisa selezione delle modalità di somministrazione dei contenuti.

- l'unità dell'oggetto, che non deve quindi consistere nella sola didattica della lingua ma comprendere un insieme di competenze trasversali, contribuendo così a formare la competenza linguistico comunicativa ;

- le peculiarità della microlingua oggetto di studio;

- l'unità di metodologie: lo sfruttamento e l'integrazione dello studio del testo di microlingua del diritto.

Da un lato quindi è stato importante cercare di integrare attivamente; le apprendenti sono state guidate a individuare le caratteristiche, come sopra accennato, del testo di microlingua come suggerito da Balboni che sottolinea lo stretto legame che esiste sul piano linguistico fra macrolingua e micro lingua.

Si è cercato di comprendere quindi quali sono le sue componenti, le forme del discorso in cui la microlingua si esprime.

Significativo per la docente è risultato a tal riguardo anche lo studio di Salmon, atto a far comprendere quali siano gli elementi di raccordo fra il testo di microlingua e la macrolingua.

In alcuni studi di Borello, Luise e Serragiotto è stato evidenziato il profilo e il ruolo che il docente di microlingua deve assumere, considerato che in questa tipologia di insegnamento-apprendimento della microlingua la relazione docente-apprendente assume una connotazione particolare: è importante infatti che si sviluppi una gestione del gruppo classe di tipo collaborativo, aperto ai contributi anche del mondo professionale.

L'obiettivo prioritario era far conoscere la sintassi che caratterizza la microlingua nelle sue peculiarità, il lessico pertinente, altamente selezionato, non ambiguo, legato alla sfera professionale.

Le studentesse hanno potuto analizzare in modo diretto quanto la ricerca di un lessico specialistico adeguato renda possibile una comunicazione precisa, non ambigua, efficace.

Con particolare attenzione si è studiata quindi la nominalizzazione, le caratteristiche di una sintassi di tipo prevalentemente paratattico.

Una delle finalità era accostare gli studenti alle tipologie più frequenti presenti nei testi di diritto

Per dare l'idea della poliedricità dei testi sono stati studiati e analizzati brani tratti da:

- *articoli di riviste settoriali*

- *manuali didattici*

- *codici*

« E' più semplice un testo di lingua standard o un testo di microlingua? ». Questa è stata la prima domanda che le studentesse hanno posto. Quesito assai complesso, essendo in presenza di due tipologie di lingua differenti soprattutto in relazione allo scopo, e che quindi rispondono e soddisfano esigenze diverse. In tal senso è stato essenziale guidare le apprendenti all'analisi di concetti quali target, destinatari, funzione pragmatica della comunicazione.

Fondamentale perciò era far comprendere quanto la natura delle tue tipologie di lingua fosse diversa come osservano a tal proposito autori quali Balboni, Serragiotto, che s'interrogano sulla logica che regola le due diverse sintassi della macro e microlingua.

Tramite un'analisi comparata di un testo di macrolingua e uno di microlingua è stato possibile attivare nello specifico: capacità cognitive: riconoscere la diversa qualità e organizzazione dei contenuti linguistici; capacità linguistiche: riconoscere gli aspetti morfologici, sintattici, lessicali delle diverse tipologie testuali

“Cinema e microlingua del diritto”

La struttura del corso descritto aveva queste caratteristiche

OBIETTIVO PRINCIPALE: fornire agli apprendenti strumenti e chiavi di lettura per accedere in modo più maturo e consapevole alle trasposizioni delle opere letterarie relative a film che trattavano di argomenti giuridici in opere cinematografiche, per comprendere quindi il modo in cui un testo letterario si trasforma in testo filmico

OBIETTIVI FORMATIVI: lettura comparativa di testi filmici contenenti informazioni di tipo giuridico vedi ad esempio il film -inchiesta e di quello cinematografico finalizzato all'attività di narrazione

OBIETTIVI LINGUISTICI: esporre, argomentare

LIVELLO DI COMPETENZA LINGUISTICA: C1

DESTINATARI: studenti universitari con motivazione culturale orientata prioritariamente alla microlingua del diritto e al cinema intesi entrambi come sistemi espressivi

RILEVANZA PER L'APPRENDENTE: alta

OBIETTIVI LINGUISTICI: sviluppo della comprensione e della produzione scritta, in particolare delle competenze lessicali specifiche relative al linguaggio giuridico e specialistico del cinema

PREPARAZIONE ALLA VISIONE: contestualizzazione della vicenda, anticipazione di informazioni degli eventi narrati tramite schede, riflessione su termini specifici del diritto, elicitazione delle conoscenze sul tema

ATTIVITÀ DIDATTICHE:

produzione scritta

Esempio di alcune attività didattiche utilizzate per la verifica della comprensione delle sequenze filmiche aventi per oggetto contenuti di microlingua del diritto

	Comprensione scritta	Comprensione orale	Produzione scritta	Produzione orale
Domande aperte				
Domande chiuse				
Vero o falso				
Scelta multipla				
Completamento				
Cloze				
Trasformazione				
Tabella o griglia				
Allegato 1				
Trascodificazione				
Interrogazione				
Esposizione				
Tema				
Elaborato guidato				
Elaborato libero				
Ricerca				
Rielaborazione o riscrittura				
Parafrasi				

Riassunto				
Sintesi				
Commento				
Discussione				
Relazione				

descrizione di personaggi e luoghi, formulazione in plenum di ipotesi sull'inizio o sugli sviluppi della singola vicenda, ricostruzione dello script di una sequenza.

CONTENUTI:

analisi comparata fra la microlingua del diritto e il linguaggio filmico; la storia, la vicenda giuridica (il contenuto del racconto); la struttura del racconto (gli eventi, azioni, avvenimenti); struttura e forma della storia; la narrazione come processo: processi visivi e organizzativi che presiedono alla realizzazione di un'opera filmica; caratteristiche del linguaggio cinematografico; gli strumenti espressivi; le tecniche narrative applicate; il lessico tematico e lessico specialistico e formulazione di un glossario di cui segue un esempio.

GLOSSARIO FORMULATO DAGLI APPRENDENTI IN SEGUITO ALLA VISIONE DI FILM (GENERE: FILM-INCHIESTA)

Glossario giuridico relativo a sequenze di due film visionati: *“Fatti di gente per bene”, “Buongiorno notte”*

abuso [m] (□ di potere, □ sessuale, □ di droga) □ uso o trattamento di qualcosa che causi un certo genere di danno o é illegale

accusa [f] (□ di omicidio) □ atto con cui si attribuisce una colpa a qualcuno

accusato [m], **accusata** [f] □ parte passiva di accusare; imputato

accusatore [m], **accusatrice** [f] □ chi accusa, chi denuncia e sostiene l'accusa

agenzia d'investigazione [f] □ impresa intermediaria d'affari che svolge indagini per conto terzi

agguato [m] □ imboscata; insidia, tranello che si tende a un nemico per coglierlo alla sprovvista

archiviare (□ una pratica, □ un processo) □ registrare e collocare in archivio

arrestato [m], **arrestata** [f] □ persona sottoposta ad arresto

arresto [m] □ limitazione della libertà personale come pena detentiva per le violazioni della legge penale che lo prevedono

assassino [m], **assassina** [f] □ chi commette un assassinio; criminale

assicurare qualcuno alla giustizia □ farlo arrestare

avvocato [m], **avvocata** [f] □ dottore in giurisprudenza, iscritto in apposito albo professionale, abilitato a difendere una parte nelle cause civili, penali e amministrative

banco degli imputati [m] □ sedile lungo e stretto fornito di schienale dove si siedono gli imputati

caso giudiziario [m] □ ogni individuo sottoposto ad indagine giudiziaria

collaboratore [m], **collaboratrice** [f] (□ di giustizia) □ chi prende l'iniziativa di rivelare a magistrati o a forze dell'ordine ciò che sa su reati di varia natura

colpa [f] □ imprudenza, negligenza, imperizia o inosservanza di leggi, regolamenti, ordini o discipline da cui discende la violazione di un dovere giuridico

colpevole [m/f] □ chi ha commesso una colpa, un reato

commissario [m], **commissaria** [f] (□ di polizia) □ funzionario di polizia con ruolo direttivo

complice [m/f] □ chi prende parte con altri ad azioni disoneste o illecite

confessare □ dichiarare apertamente azioni, comportamenti considerati moralmente negativi

confessione [f] □ ammissione, da parte dell'imputato, della propria partecipazione al compimento di un reato

corte di giustizia [f] □ palazzo ove i magistrati esplicano normalmente la loro funzione

costituirsi (□ alla polizia, □ in questura) □ presentarsi spontaneamente al magistrato o alla polizia giudiziaria quando si è latitanti

delitto [m] □ omicidio, assassinio

delitto perfetto [m] □ delitto compiuto in modo da non lasciare tracce tali da consentire l'identificazione di chi lo ha commesso

denuncia [f] □ notizia di reato fornita da un privato all'autorità giudiziaria o ad altra autorità competente

dibattimento giudiziario [m] □ fase del processo penale in cui si assumono e discutono le prove in presenza di tutti i soggetti del processo medesimo

dichiarare in arresto □ arrestare qualcuno

difesa [f] □ complesso degli atti processuali e delle argomentazioni giuridiche presentate o svolte in giudizio a favore dell'imputato o di una parte di un processo civile

disgrazia [f] (indagare su una □) □ indagare su un avvenimento improvviso e luttuoso

dubbio [m] □ Che é privo di certezza, sicurezza; che non si può conoscere, definire o affermare con esattezza

ergastolo [m] □ pena detentiva consistente nella privazione della libertà personale per tutta la durata della vita

fascicolo [m] (□ relativo all'omicidio) □ insieme di carte e documenti relativi a una pratica, una causa

giudice [m/f] □ organo che esercita la giurisdizione e persona fisica titolare di quest'organo

giurare □ Affermare o promettere qualcosa solennemente, invocando a testimone e garante la divinità o ciò che più si ama o si ha caro

giurato [m], **giurata** [f] □ membro di una giuria

giuria [f] □ L'insieme dei giudici popolari e dei magistrati che costituiscono la Corte d'Assise

imputato [m], **imputata** [f] □ persona nei cui confronti é esercitata l'azione penale e pertanto é instaurato e svolto il processo penale

inchiesta [f] (chiudere un'□) □ terminare un'indagine disposta dall'autorità competente onde accertare un dato fatto o situazione e individuare gli eventuali responsabili

incriminazione [f] □ accusare qualcuno in giudizio di reato

innocente [m/f] □ che é esente da colpa

interrogato [m], **interrogata** [f] □ chi é, o é stato, sottoposto a interrogatorio

interrogatorio [m] □ serie di domande rivolte, nel corso di un processo o di un'indagine, agli imputati, alle parti o ai testi al fine di accertare la verità

investigatore [m], **investigatrice** [f] (□ privato/a) □ chi, in possesso di licenza, svolge indagini o raccoglie informazioni per incarico di privati

istigare □ indurre o spingere a qualcosa di riprovevole

legittima difesa [f] □ difesa compiuta lecitamente

lettera anonima [f] □ lettera senza la firma del mittente

liberare la coscienza □ confessare

mandante [m/f] □ nel mandato, colui che incarica il mandatario di compiere una determinata attività giuridica

menzogna [f] □ (bugia) affermazione, dichiarazione coscientemente falsa

minaccia [f] □ atto compiuto per incutere timore o discorso fatto per spaventare

minacciare □ spaventare o intimidire qualcuno con minacce

movente [m] □ impulso, stimolo, motivo, consapevole o inconsapevole, che induce l'individuo a compiere un'azione o un atto illecito

persona incriminata [f] □ persona accusata in giudizio di un reato

piano [m] (□ perfetto) □ programma che determina i mezzi, i compiti e i tempi per conseguire alla scadenza un determinato risultato

pratica [f] □

processo [m] □ Svolgimento pratico di attività tese alla formazione di provvedimenti giurisdizionali

prova [f] □ testimonianza, documento, elemento che dimostra l'autenticità di un fatto o la veridicità di una affermazione

pubblico magistrato [m/f] □ organo dello stato la cui funzione principale é l'esercizio dell'azione penale

pubblico ministero [m] □ organo giudiziario che compie attività processuali in veste di parte o di ausiliario di giustizia in processi civili o penali

reato [m] (□ di diffamazione) □ reato consistente nell'offendere l'altrui reputazione comunicando con più persone in assenza dell'offeso

referto [m] (□ dell'autopsia, □ dell'indagine) □ notizia di reato che le persone esercenti una professione sanitaria sono per legge obbligate a fornire all'autorità giudiziaria o ad altra autorità che abbia l'obbligo di riferire a questa

restituire la libertà a qualcuno □ dichiarare innocente qualcuno

scavare nel passato □ indagare sul passato di qualcuno

sentenza [f] □ il tipo più rilevante di provvedimento giurisdizionale con cui sono decise generalmente tutte o parte delle questioni sottoposte all'esame del giudice

sospettare (□ di qualcuno) □ credere qualcuno colpevole di un reato basandosi su indizi, supposizioni

sospettato [m], **sospettata** [f] □ chi é sospettato di un reato

sospetto [m] □ diffidenza, dubbio, nei confronti di altri, della loro condotta in determinate circostanze, della loro responsabilità, colpevolezza

suicidio [m] (□ libero, □ indotto) □ uccisione di sé stesso, atto con cui ci si dà la morte di propria volontà

teleobiettivo □ obiettivo fotografico o cinematografico di focale più lunga di quella dell'obiettivo normale e perciò con un angolo di campo più ristretto, usato da investigatori per documentazioni fotografiche

testimone [m/f] □ persona fisica che dichiara o espone oralmente dinanzi all'organo giudiziario fatti a lei noti attinenti alla materia del processo

testimonianza [f] □ deposizione fatta in qualità di testimone

tranello [m] □ inganno, insidia preparata ai danni di qualcuno

CRITERI PER LA SELEZIONE:

tematica, ambientazione, lingua, elementi paralinguistici

LIBRI E FILM ANALIZZATI:

- a) *“Fatti di gente per bene* tratto da un'inchiesta, (M. Bolognini).
- b) *“Romanzo criminale* di Giancarlo di Cataldo; (M. Placido).
- c) *“Gomorra* di R. Saviano di R. Saviano; (Garrone).
- d) *“Buongiorno, notte”* (M. Bellocchio).
- e) *“Quo vadis baby?”* (G. Salvatores).
- f) *“Segreti-Segreti”* (G. Bertolucci).

Per l'organizzazione di questo corso sperimentale si sono tenute presenti alcune considerazioni scaturite da studi e ricerche precedenti. Quando si parla di “cinema e letteratura” ci si riferisce all'accezione più comune e diffusa per la quale s'intende tale rapporto in questo senso: il cinema sta alla letteratura come il film sta al libro da cui è tratto. Importante è ricordare però che si tratta di due sistemi espressivi diversi, uno basato sulla parola e uno sulle immagini. Da un lato quindi abbiamo la scrittura, fondata su codici di una lingua scritta e parlata che si esprime con segni arbitrari e convenzionali, dall'altra il cinema che utilizza le immagini, i segni grafici, le parole pronunciate, le musiche e i rumori. Il cinema si serve di segni iconici, vale a dire segni che rimandano direttamente all'oggetto che intendono rappresentare.

Volendo trovare un comune denominatore fra il cinema e la letteratura si può individuarlo nel fatto che entrambi raccontano delle storie, l'organizzazione del racconto segue però percorsi differenti in relazione ai mezzi che il sistema narrativo offre al narratore.

Al di là del fatto che si manifesti in ambito letterario, teatrale o altro esiste un elemento che si chiama “racconto”, metafora della vita, che possiede una propria autonomia. La narrazione si esprime in una “*storia*” che viene raccontata con modalità diverse. La narratologia indaga questi due oggetti: cosa significa raccontare una storia, quali sono le sue componenti e le forme del discorso in cui essa si palesa, indaga cioè

le strutture profonde di una narrazione: entrano qui in gioco fattori come la relazione fra fabula e intreccio (l'opera letteraria e il film possono avere in comune una stessa fabula, ma non per forza di cose la sua articolazione temporale sul piano dell'intreccio).

Nel cinema ci sono particolari fattori che contribuiscono a conferire ad esso il suo potere incisivo, molti appunto riguardano la struttura del racconto: è importante pertanto comprendere come si costruisce il racconto filmico, ovvero come le inquadrature vengono assemblate, singolarmente e in gruppo, permettendo di isolare le regole che sovrintendono la sintassi cinematografica che si configura prevalentemente attraverso il montaggio.

Da molti studi al riguardo è stato evidenziato che la struttura di ogni racconto è fondamentalmente edipica: lo spettatore è catturato dallo scarto iniziale tra un soggetto che esprime desiderio e un oggetto del desiderio e l'arte della narrazione consiste nel regolare la realizzazione del desiderio, sempre differita, fino alla fine del racconto.

E' stata anche studiata l'analogia profonda fra la struttura del racconto e l'archetipo del mito di realizzazione di sé che è dentro ciascun individuo: il mito della crescita e della realizzazione della persona, del viaggio della vita, della trasformazione e dello sviluppo attraverso situazioni di passaggio e di "morte-rinascita".

Questa analogia può essere utilizzata da tempo in modo costruttivo, in ambito didattico, per evocare il progetto personale profondo del giovane apprendente, la realizzazione della sua particolare identità, favorendo l'incontro e il dialogo tra la sua umanità e quella dell'autore, su temi essenziali dell'esistenza.

Si è trattato quindi di guidare gli studenti verso una 'alfabetizzazione della microlingua del diritto, di insegnare loro a distinguere e a riconoscere i termini della lingua italiana del diritto specifici presenti nella microlingua; termini che diventano microlinguistici nel momento in cui sono usati in modo consapevole per una funzione altamente informativa e destinata ai soli addetti all'uso.

UNA PROPOSTA DIDATTICA
SU BUZZATI IN AUSTRIA:
L' 'ICH ERZÄHLER' NELLA NOVELLA
E NEL CINEMA

ANNA VENTINELLI

*Dipingere e scrivere per me sono in fondo la stessa cosa.
Che dipinga o scriva, io perseguo il medesimo scopo: quello di
raccontare delle storie.*

DINO BUZZATI

QUESTO contributo non ha che lo scopo di descrivere in breve una proposta didattico-culturale da me rivolta a studenti dell'Università Karl Franzens di Graz (Austria), durante l'anno accademico 2007/2008. Non s'intende parlare quindi della ricezione di Buzzati nelle Università dell'Austria, ma portare un esempio di percorso didattico-culturale grazie al quale si è inteso presentare alcune pagine letterarie di Buzzati e il mondo poetico in esse condensato.

Nell'ambito di tale esperienza si è cercato di far percepire agli studenti la capacità dell'Autore di raccontare delle storie, di raccontare ed evocare un universo fantastico – in cui la realtà si mescola alla fantasia – di narrare un mondo inteso come universo ignoto e, in taluni casi, imperscrutabile. La voglia di raccontarsi, di trascinare il lettore in mondi diversi, dalla montagna al deserto – intesi come metafore della solitudine – di interrogarsi sul destino e sul senso della propria e altrui esistenza ha rappresentato il *focus* del lavoro.

Considerata la vasta e poliedrica produzione artistica di Buzzati, tanti sono stati gli interrogativi in relazione a quali contenuti specifici selezionare per tre diversi tipi di corso da attivare, nello specifico: Narrativa italiana, Cinema e letteratura e Italiano: lingua e cultura.

In particolare, in relazione al corso di Narrativa mi sono chiesta attraverso quali testi presentare Buzzati in lingua originale ad un pubblico di madrelingua tedesca in possesso di una competenza linguistica di livello intermedio, considerato il fatto che intendevo far cogliere loro gli aspetti che maggiormente esprimono l' 'Io narrante' dell'autore così come si dipana, si evolve nelle sue opere. Molto importante per me era capire anche come aiutare gli studenti a comprendere la pluralità delle forme della narrazione utilizzate da Buzzati: la parola scritta, il disegno, lo schizzo.

Per il corso di Narrativa sono stati selezionati quindi con particolare attenzione i contenuti e i temi che potessero risultare più significativi della poetica di Buzzati, nel senso dell'espressione del suo 'Io narrante' più profondo: temi quali il concetto e la dimensione del tempo, l'angoscia, la paura della morte, la magia e il mistero, la ricerca dell'assoluto e il trascendente, la disperata attesa di un'occasione di riscatto da un'esistenza mediocre, la fantasia fuori dal tempo a cui si collegano la paura dell'ignoto, l'eternità, la montagna, i colori, la poesia, la musica, l'impotenza dell'uomo dinanzi ad un destino a volte onnipotente, imperscrutabile, beffardo.

Per il corso Cinema e letteratura nasceva anche l'esigenza didattica di guidare gli studenti verso la comprensione del mondo dell'autore nel rispetto di:

- unità dell'oggetto, che non deve quindi consistere nella sola didattica della lingua, ma deve comprendere un insieme di competenze, contribuendo così a formare la competenza linguistico comunicativa;
- unità del soggetto, ovvero il rispetto del processo di acquisizione del messaggio da parte dello studente;
- unità di metodologie: la fruizione e l'integrazione dello studio dell'opera letteraria e di quella cinematografica, tenendo presente che si tratta di due sistemi espressivi diversi, uno basato sulla parola e uno sulle immagini.

Dal punto di vista didattico, l'utilizzo dell'opera cinematografica a fianco di quella letteraria si è rivelato particolarmente utile e stimolante.

Da quest'ultima prospettiva, ad esempio, è stato importante cercare di conoscere la particolare scrittura di Buzzati, dall'altra il linguaggio, nel caso del film *Il deserto dei Tartari*, del regista Zurlini, che utilizza immagini, segni grafici, parole pronunciate, musiche e rumori.

Gli studenti sono stati guidati, attraverso un'attività di comparazione, a individuare come comune denominatore fra l'opera cinematografica e il testo letterario la 'storia', il racconto come metafora della vita, che possiede di per sé una propria autonomia. La narrazione espressa in una 'storia', appunto, che viene raccontata con modalità diverse come ci suggeriscono Cortellazzo e Tomasi.¹

Di seguito cercherò di far comprendere come lo studio del libro *Il deserto dei Tartari* e del film omonimo possa costituire un esempio di contributo allo studio del rapporto che intercorre fra il testo letterario e la sua trasposizione cinematografica.

Con gli studenti si è analizzato quindi cosa significa raccontare una storia, quali sono le sue componenti, le forme del discorso in cui essa si esprime, cioè le strutture profonde della narrazione, analizzando fattori come la relazione tra *fabula* e intreccio (opera letteraria e il film hanno in comune una stessa *fabula*, ma non la sua articolazione temporale sul piano dell'intreccio e l'adattamento è l'anello di congiunzione).

Cortellazzo e Tomasi ci aiutano a comprendere in tal senso quanto l'adattamento rappresenti l'elemento di raccordo fra il testo letterario e il film:

Un aspetto particolare del discorso su cinema e letteratura è quello concernente l'adattamento ovvero la trasposizione audiovisiva di un'opera letteraria. Affrontare tale questione significa da un lato tenere conto, come abbiamo detto, dei rapporti fra le due forme (a monte di un adattamento c'è sempre un racconto scritto e a valle uno audiovisivo, dall'altro individuare quelle procedure e strategie specifiche che designano l'adattamento in quanto tale e che provvisoriamente potremmo rinvenire nel corso dell'adattamento in quanto tale e che provvisoriamente potremmo rinvenire lungo tre grandi direttrici: che cosa nel corso dell'adattamento il film aggiunge, sottrae e varia del testo di partenza.²

È stato importante inoltre far notare agli studenti che nel prodotto cinematografico del regista Zurlini sono presenti particolari fattori che contribuiscono a conferire ad esso il suo potere incisivo, molti di questi appunto riguardanti la struttura del racconto: è rilevante, infatti, comprendere come si costruisce il racconto filmico, ovvero come le in-

¹ Studiosi che sottolineano lo stretto legame che esiste sul piano narrativo fra Letteratura e Cinema sono in particolare Sara Cortellazzo, Dario Tomasi, in *Letteratura e cinema*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

² Ivi, pp. 9-10.

quadrature vengono assemblate, singolarmente e in gruppo, permettendo di isolare le regole che sovrintendono la sintassi cinematografica, che si configura prevalentemente attraverso il montaggio.

Un altro studioso, Lotman, analizza in particolare la relazione fra i significati contenuti nel prodotto cinematografico e i significati che gli individui ricavano dall'esperienza del proprio vissuto. Egli osserva:

Bisogna sottolineare, innanzi tutto, che non tutte le informazioni che si ricavano da un film sono informazioni cinematografiche. Il film è strettamente legato al mondo reale e lo spettatore non riesce a comprenderlo se non collega direttamente il significato delle immagini prodotte dai fasci di luce sullo schermo agli oggetti del mondo reale che essi raffigurano.¹

Da molti studi al riguardo² è stato evidenziato che la struttura di ogni racconto è fondamentalmente edipica: lo spettatore è catturato dallo scarto iniziale tra un soggetto che esprime desiderio e un oggetto del desiderio; l'arte della narrazione consiste nel regolare la realizzazione del desiderio, sempre differita, fino alla fine del racconto.

È stata anche studiata³ l'analogia profonda fra la struttura del racconto e l'archetipo del mito di realizzazione di sé, che si può ritrovare, a mio parere, anche dentro la narrazione di Buzzati: il mito della crescita e della realizzazione della persona, del viaggio della vita, della trasformazione e dello sviluppo attraverso situazioni di passaggio e di 'morte-rinascita'. Questa analogia ha contribuito ad evocare il progetto personale profondo del giovane studente, la realizzazione della sua particolare identità, favorendo l'incontro e il dialogo tra la sua umanità e quella dell'autore su temi essenziali dell'esistenza quali la paura dell'ignoto e della morte.

Per quanto riguarda il corso dedicato alla Narrativa il mio obiettivo prioritario era far conoscere la sintassi narrativa che caratterizza la poetica di Buzzati nella novella, nel racconto breve nelle sue peculiarità, il gusto per un lessico apparentemente semplice, in realtà selezionato, ricercato, scavato dall'esperienza dell'esistenza. La sua lingua ricca di colori, luci e suoni, polisemica, il suo tono narrativo fiabesco.

Gli studenti hanno potuto percepire in modo diretto quanto l'«Io narrante» nella novella di Buzzati sia attento, vigile, scrupoloso nella ricerca della sfumatura della parola che veste di emozioni quanto verrà rappresentato nel testo e quanto la fantasia stessa di questo «Io narrante» spazi in mondi surreali a volte grotteschi.

Con particolare attenzione si è studiata l'aggettivazione con i colori, e quanto l'aggettivazione di Buzzati sfidi la complessità del reale.

Nel corso Italiano: lingua e cultura, la finalità era quella di accostare gli studenti all'universo poetico, fantastico, creativo dell'autore nella sua complessità, percepito grazie a letture di alcune pagine dei suoi romanzi, alle immagini dei suoi disegni: «Un mondo, fatto di montagne e città, di libri e quadri, di pensosi elzeviri e di scanzonati disegni, di fumetti e di musica, di attori monologanti a scena nuda e di scenografie fantasmagoriche»⁴, per citare Nella Giannetto.

¹ J.M. LOTMAN, *Semiotica del cinema*, Catania, Edizioni del Prisma, 1994, p. 79.

² Per una bibliografia di base sul rapporto Letteratura e Cinema mi sono avvalsa, inoltre, dei seguenti volumi: F. CASSETTI, *Teorie del cinema 1945-1990*, Milano, Bompiani, 1994; G. MANZOLI, *L'ABC del linguaggio cinematografico*, Roma, Dino Audino Editore, 2002; *Cinema e letteratura*, Roma, Carocci, 2004; *Metodologie di analisi del film*, a cura di P. Bertetto, Bari, Laterza, 2006.

³ Si veda a proposito C. METZ, *Linguaggio e Cinema*, Milano, Bompiani (1971), 1997.

⁴ N. GIANNETTO, *Presentazione a Il pianeta Buzzati*, Atti del Convegno Internazionale (Feltre e Belluno, 12-

Per dare l'idea della poliedricità del mondo di Buzzati sono stati studiati brani tratti da:

Barnabo delle montagne, 1933

Il deserto dei Tartari, 1940

Paura alla Scala, 1949

Sessanta racconti, 1958

Il colombre e altri cinquanta racconti, 1966.

Il deserto dei Tartari *dal libro al film:*
sintassi della pagina scritta e sintassi cinematografica

Entro ora più dettagliatamente a trattare della stimolante esperienza del corso su Cinema e letteratura.

«Meglio il film o meglio il libro?». Questa è stata la prima domanda che gli studenti hanno posto relativamente al *Deserto dei Tartari*. Quesito assai complesso, essendo in presenza di due linguaggi molto differenti, che rispondono e soddisfano esigenze diverse: più ricco quello cinematografico, che si avvale di suoni, immagini, colori e musica; apportatrice di vari significati la parola scritta.

Fondamentale perciò era far comprendere agli studenti quanto la natura dei due mezzi fosse diversa: nel prodotto cinematografico il libro viene riscritto in un linguaggio che utilizza forme espressive ad esso peculiari, le immagini fotografiche in movimento si sostituiscono alle parole scritte sulla pagina. Si è cercato quindi di avvicinare gli studenti all'interpretazione dei due fenomeni letterari, il romanzo *Il deserto dei Tartari* e la sua riscrittura cinematografica nell'opera di Valerio Zurlini, al fine di promuovere nei giovani apprendenti d'Italiano come L2 (lingua seconda) una fruizione consapevole dell'opera d'arte cinematografica, aiutandoli a costruirsi una strategia di decodifica e raffronto con l'opera letteraria, rendendoli capaci di comprendere e di decodificare i meccanismi percettivi del linguaggio cinematografico; aiutandoli a dialogare con l'opera d'arte e con l'umanità dell'artista che l'ha creata; costruendosi, attraverso le tematiche affrontate, una propria identità originale; promuovendo negli apprendenti la comprensione delle diverse regole generative delle due tipologie di testo artistico letterario e cinematografico che rispondono ad una logica della creatività diversa.

Cortellazzo e Tomasi s'interrogano sulla logica che regola le due diverse sintassi: quella del discorso letterario e quella del discorso cinematografico: «Ma quali sono i livelli su cui può operare produttivamente un'analisi comparata del testo scritto e di quello audiovisivo? Crediamo siano essenzialmente tre: 1) le strutture profonde del racconto; 2) l'universo diegetico; 3) le articolazioni narrative e discorsive».¹

Con gli studenti si è lavorato nello specifico in relazione ai seguenti punti:

- la sceneggiatura e la trascrizione: gli elementi comuni, gli elementi omessi nel film;
- il soggetto e lo sviluppo della trama nei due diversi tipi di narrazione;
- la composizione e il numero dei personaggi;
- la crescita interiore del personaggio protagonista;

15 ottobre 1989), a cura di N. Giannetto, con la collaborazione di P. Dalla Rosa, M.A. Polesana, E. Bertoldin, Milano, Mondadori, 1992, pp. 3-5: 3.

¹ S. CORTELLAZZO, D. TOMASI, *Letteratura e cinema*, cit., p. 18.

- l'adattamento di soggetti esistenti come processo e come risultato;
- il dispositivo cinematografico;
- tecniche narrative applicate;
- la fotografia (il movimento come illusione);
- il montaggio;
- la musica: la colonna sonora, linguaggio costellato di rumori e sonorità;
- funzioni dell'assenza di musica in alcune parti del film - il ruolo del silenzio.

Si è trattato, soprattutto, di guidare gli studenti verso una 'alfabetizzazione emotiva', di insegnare loro a distinguere e a riconoscere le diverse sfumature delle emozioni trasmesse dal film. È noto che l'insegnamento attraverso il linguaggio cinematografico sviluppa molteplici componenti del pensiero razionale collegate al linguaggio verbale e al pensiero non-verbale, collocando l'insegnamento all'interno dell'esperienza evocativa, fantastica, immaginativa, dal momento infatti che il messaggio verbale è supportato da immagini che ne facilitano la comprensione.

Tramite un'analisi comparata del testo letterario e del film è stato possibile attivare nello specifico:

- capacità cognitive: riconoscere la diversa qualità e organizzazione dei contenuti narrati;
- capacità linguistiche: riconoscere gli aspetti morfologici, sintattici, lessicali della lingua italiana;
- capacità fantastiche: ricordare e ricostruire come viene narrato l'intreccio;
- capacità emotive (secondo il concetto di *emotional intelligence*),¹ riconoscere le emozioni e le loro sfumature;
- sviluppo di capacità critiche al fine di un'analisi estetica: esprimere giudizi di valore grazie ad un gusto estetico più ricco e maturo.

Incontrare Buzzati attraverso gli occhi e i sensi di apprendenti non italo-foni è stata una vera scoperta, in cui l'«Io narrante» dell'autore si è fuso con l'«Io narrante» che è dentro a ciascuno di noi e che grazie all'opera di Buzzati prende a volte voce e forma anche nei nostri universi immaginari.

¹ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.

Allegato 6 - Esperienze e attività in percorsi didattici finalizzati all'insegnamento della lingua italiana L2- LS

Proposta didattica: Film: *La lupa*

Attività di Brainstorming - Notizie sul film:

Su un tabellone viene incollata questa immagine-stimolo



Durata:

Origine:

Colore:

Genere: Drammatico/Storico

Regia: Alberto Lattuada

Soggetto:

Montaggio:

Fotografia:

Musica:

Sceneggiatura:

Temi musicali tratti da:

Attori:

Costumi:

Coreografia

La lupa è un Film del 1953 diretto da Alberto Lattuada. Liberamente tratto dall'omonima novella di Giovanni Verga, il soggetto cinematografico di Lattuada prende i personaggi e la storia di Verga, ma li ambienta in Basilicata invece che in Sicilia, durante il secondo dopoguerra negli anni cinquanta anziché nell'ottocento. Fu inclusa nella raccolta Vita dei campi e pubblicata presso Treves nel 1880. È molto interessante la tipologia del personaggio femminile che Verga dà a "La Lupa": una tipologia femminile molto diversa dagli altri personaggi femminili in altre novelle del Verga. È una donna quasi stregonesca e demoniaca con un'alta voracità sessuale: la protagonista infatti arriva ad adescare un giovanotto, che riesce a convincere a sposare la figlia solo per poterlo avere in casa con sé e poterlo sedurre in ogni momento. Il protagonista, esasperato dalle attenzioni della donna e dalla volontà di essere fedele alla moglie, arriverà a uccidere la donna.

Le riprese sono state girate a Matera.

Il grande successo spinse Verga a ricavarne un dramma teatrale in un atto, con lo stesso titolo, che fu rappresentato per la prima volta al Teatro Gerbino di Torino il 26 gennaio 1896.

Dal dramma verghiano sono stati tratti due film: uno La lupa del 1953 diretto da Alberto Lattuada; un altro del 1996 interpretato da Monica Guerritore, La lupa, per la regia di Gabriele Lavia.

Sinossi

Nel villaggio dove viveva la chiamavano la Lupa perché ella non era mai sazia delle relazioni che aveva con gli uomini e le altre donne avevano paura di lei perché ella attirava con la sua bellezza i loro mariti e i loro figli anche se solo li guardava. Di ciò soffriva la figlia, Maricchia, che sapeva che non avrebbe trovato un marito. Una volta la Lupa si era innamorata di un giovane, Nanni, che mieteva il grano con lei, e lo guardava avidamente e lo seguiva; una sera gli dichiarò il suo amore e lui rispose che voleva in sposa Maricchia, ella se ne andò via per ripresentarsi ad ottobre per la spremitura delle olive e gli offrì in sposa Maricchia e Nanni accettò, ma sua figlia non ne voleva sapere ma la costrinse con le minacce. Maricchia aveva già dato dei figli a Nanni, e la Lupa aveva deciso di non farsi più vedere, anche perché lavorava molto durante la giornata. Un pomeriggio caldo svegliò Nanni che dormiva in un fosso e gli offrì del vino, ma egli la pregò di andarsene via, ma lei tornò altre volte incurante dei divieti di Nanni. Maricchia era disperata e accusava al madre di volerle rubare il marito e

andò anche dal brigadiere e Nanni lo supplicò di metterlo in prigione pur non rivedere la Lupa, ma ella non lo lasciava in pace. Una volta Nanni prese un calcio al petto da un asino e stava sul punto di morire, il prete si rifiutò di confessarlo se la Lupa fosse stata là, ella se ne andò ma, visto che Nanni sopravvisse ella continuò a tormentarlo e lui alla fine la minacciò di ucciderla. La Lupa gli si presentò ancora davanti e Nanni la uccise, senza che lei opponesse resistenza.(vedi Wikipedia)

Indicazioni per l'utilizzo didattico

Età dei destinatari: 18-24 anni

profilo apprendenti: studenti universitari non italofoni all'estero

livello di competenza di partenza B2

obiettivi di apprendimento:

linguistici: il lessico

storico culturali:

sociolinguistici: elementi prossemici

Parole chiave:

La didatticizzazione prevede quattro unità comunicative basate sulla visione una prima volta del film per intero e in seguito sulla visione di tre sequenze selezionate dal docente per ogni singola unità.

Numero sequenza: il docente sceglierà tre sequenze idonee a caratterizzare la collocazione geografica e storica della vicenda principale del film.

I Unità comunicativa

Titolo: L'ambiente e l'ambientazione: L'Italia e le regioni

obiettivi di apprendimento: conoscenze storico-geografiche

Domande guida:

In quale anno l'Italia è diventata una Repubblica? In seguito a quali vicende storiche?

Parole quali *regno, principato, stato* cosa ti ricordano?

FOCUS : *contenuto tematico: l'ambientazione*

PREPARAZIONE:

Individuazione del contesto storico geografico con somministrazione di schede relative alle regioni italiane.

PRE-VISIONE- Approccio alla visione

Brainstorming: il docente inviterà gli studenti ad esprimere quali informazioni possiedono in relazione al film *La lupa* e alla novella omonima.

L'ambiente, la collocazione geografica:

Dopo aver letto attentamente il testo tratto dalla novella individua le informazioni corrette in relazione alle affermazioni seguente: segna con una X l'affermazione corretta:

- a) Il film è tratto da una novella inserita *Nella vita dei campi*
- b) Il film è stato girato a Matera
- c) Il regista ha tratto il leit-motiv del film dalla novella
- d) Quali altri film sono nati dalla novella di Verga?

Il film è ambientato a Matera

Cerca su <http://it.yahoo.com/o> www.google.it una mappa di Matera e trova la precisa collocazione del luogo geografico rappresentato nel film.

Attività di riflessione e discussione aperta sulle seguenti domande:

Come sono le inquadrature del paesaggio e perché secondo te sono di questo tipo?

Commenti liberi per lasciare spazio alla spontaneità e all'emergere delle osservazioni degli studenti.

VISIONE - Modalità di visione

Visione con audio, utilizzo del fermo-immagine, lavoro a coppie: osservazione dei costumi indossati dai personaggi, dei luoghi e dei paesaggi; presa appunti in relazione ai termini segnalati dalla docente o dagli apprendenti.

Fase della globalità in seguito a una prima visione globale del film

	IN FAMIGLIA	NELLA GERARCHIA SOCIALE DELL'EPOCA	
a) Chi è			
b) Chi è			
c) Chi è			
d) Chi è			

Ricordiamo i personaggi principali; La lupa, Maricchia, Nanni,

Parliamo dei personaggi: chi è? Descrizione fisica.....

Non è molto alta, con i capelli scuri, lunghi, indossa un vestito dai colori accesi.		
È giovane, con i capelli lunghi. Non è né alta né bassa.		
È alto e agile; ha i capelli corti e castani;		
E' di media statura; ha i capelli corti, lisci , non è più giovane		

Coraggioso/a

audace/pavido/a

allegro/a- triste

timido/a

ha un carattere forte/debole

infedele/fedele

Riflettiamo su caratteristiche caratteriali. Abbina il nome all'aggettivo che secondo te corrisponde alla descrizione di uno specifico tratto della personalità

credente, remissivo/a, realista, fragile, estroverso/a, timido/a , allegro/a

Fase dell'analisi (Visione del film a sequenze) Guarda il film e presta attenzione ai dettagli

1. Cosa descrive la prima scena del film ? : A B C
2. Dove è ambientato il film? A. B C
3. Quanti sono i personaggi maschili principali del film? A. tre B. quattro C. cinque
4. Chi sposerà la figli della Lupa? A B C.
5. Chi è gelosa di Maricchia ? A B C.
6. Chi sposerà Nanni? A B. C.
7. Di chi è figlia Maricchia A B. C.
8. Chi vuole? A. B C.
9. Chi conosce in modo molto dettagliato la di ? A. B. C. .
10. Contro chi...; A B C.

POST-VISIONE - Feedback della classe

Per poter comprendere l'intreccio nella sua interezza si forniscono dei chiarimenti dopo alcuni fermo immagine o si reitera la visione della sequenza per poter permettere agli apprendenti di riascoltare l'audio, di rivedere le immagini, di prendere appunti.

Il gruppo può concentrarsi sul focus individuato ma può anche sottolineare spontaneamente altri aspetti legati all'ambientazione, ai personaggi. Alla lavagna in due colonne vengono elencati gli aggettivi che possono servire ad identificare l'ambiente e a definire i personaggi principali. Le sequenze filmiche visionate possono attivare richieste di informazioni con una presa di parola spontanea. Il gruppo può lavorare organizzato in attività individuali, collettive, a coppie.

Dopo l'elaborazione dei feedback si può chiedere agli apprendenti di scrivere sul loro quaderno le impressioni ricavate dalla visione delle sequenze. Risorse: viene fornita una scheda con l'immagine delle diverse regioni italiane e le indicazioni per una ricerca con l'utilizzo di internet relativa alla Regione teatro delle vicende del film.

1. Scegli la risposta esatta:

- 1) In che anno si svolgono le azioni del film: a) b) C)
- 2) In quali delle regioni attuali sono ambientate le vicende principali del film: a) Veneto b) Basilicata c) Sicilia
- 3) L'Italia descritta nel film è divisa in a) province b) regioni c) stati.

Consegna	Conoscenza del territorio in Italia: cercare in internet informazioni relative alla Regione Sicilia
Attività	Scrivere un elenco delle province e città siciliane
Consegna successiva	Aspettative sul nostro paese e gli italiani prima di visitare l'Italia Dopo la visione viene richiesto agli studenti di scrivere le loro aspettative e le considerazioni attraverso la seguente consegna che integra attività di riflessione e attività linguistiche

2° unità comunicativa

Titolo: i personaggi e i costumi d'epoca

FOCUS

contenuto tematico: i ceti e le gerarchie sociali nel periodo descritto dal film

PREPARAZIONE

Preparazione di brevi schede relative alla terminologia relativa a

PRE-VISIONE

Approccio alla visione-modalità introduttiva:

POST-VISIONE

Somiglianze e differenze:

I personaggi si assomigliano per alcune cose, per altre sono diversi. Completa la tabella analizzando i comportamenti delle figure maschili e femminili, comportamenti della madre, comportamento della figlia, modo di vestire della figlia e della madre .

Somiglianze	Differenze

1. Abbina le figure (a) con i termini (b)

- a. Nanni, Maricchia, La Lupa
- b. contadino,

2. Spiega con le tue parole i termini seguenti:

Semina

Mietitura

Spremitura

Raccolta

3. Le seguenti affermazioni sono Vere (V), False (F)

correggi le affermazioni false

- a) La Lupa, Maricchia e Nanni vivono in un villaggio in Sicilia
- b) Il protagonista vuole essere infedele alla moglie
- c) Maricchia è nipote di Nanni?
- d) La lupa è integrata nella comunità del villaggio?

- e) Nanni è esasperato dalle attenzioni della Lupa
- f) Le attività lavorative si svolgono in una cittadina in Sicilia
- g) La madre impedisce alla figlia di sposare Nanni.
- h) La Lupa non attraeva nessuno per la sua bruttezza.
- i) Nanni si adegua alle richieste di Maricchia.
 1. Qual è per te il personaggio più "rivoluzionario"? E il più "tradizionalista"?
 2. Quale personaggio ti è piaciuto di più e di meno? Perché?
 3. Rifletti sul titolo del film "La lupa" .
 4. Di cosa tratta il film?
 5. Chi sono i personaggi principali?
 6. Come si evolve la storia?
 7. Riordina la storia sulla base della breve sinossi fornita all'inizio di questa attività.

3° unità comunicativa

Titolo: le relazioni familiari e le convenzioni sociali in Sicilia

FOCUS: le relazioni familiari, le relazioni interpersonali e le regole prossemiche oggi e all'epoca descritta nel film.

PRE-VISIONE domande input:

Quale appellativo usano i protagonisti per rivolgersi alla figura femminile principale ?
Perché

Modalità di visione

visione con audio, utilizzo del fermo-immagine, lettura orientata della sequenza :lavoro a coppie o in sottogruppi relativo all'osservazione degli elementi prossemici contenuti nella sequenza: in particolare: sguardo, postura, distanza fra i personaggi

POST-VISIONE

Scrivi le parole relative alle relazioni familiari come nell'esempio:

esempio: fratello /sorella

Marito –amante- convivente

Mamma –Figlia Zia

Cugino- nipote

Genero-suocero

Un Quiz: " Chi è'?"

PRE-VISIONE

Formulazione di domande input:

Quali sono le forme di convivenza oggi accettate dalla comunità in cui vivi?

Nella tua famiglia ti esprimi in una lingua standard o in un dialetto?

Quali sono le feste tradizionali che festeggiate in famiglia?

VISIONE Modalità di visione

visione con audio, utilizzo del fermo-immagine, lettura orientata della sequenza, lavoro in sottogruppi relativo alla enucleazione di quali gerarchie famigliari esistono all'interno dei modelli indicati nel film esempi: matriarcale, patriarcale etc.

Consegna	Scrivere una lista degli elementi che si possono osservare rispetto agli elementi prossemici osservati nelle sequenze filmiche visionate, unite con una freccia gli aggettivi che si possono collegare ad esempio: sguardo-intimorito distanza rispetto all'interlocutore- breve
Attività	Simulare in coppia quali sono gli usi comportamentali nel salutarsi, congedarsi parlare in famiglia, parlare in pubblico nel paese di appartenenza
Modalità	Interazionale: dialogo a coppie
Materiali/strumenti	Computer: ricerca in internet su Wikipedia
Consegna successiva	Nell'incontro successivo gli apprendenti, racconteranno con un'esposizione orale di circa 5 minuti le caratteristiche del comportamento tenuto dalla famiglia durante le feste tradizionali
Input per la riflessione	Modelli comportamentali in famiglia oggi e all'epoca descritta dal film

Ci sono leggi del tuo Paese che tutelano le coppie non sposate ? Quali? Quando? Parla delle feste e tradizioni amate dalla tua famiglia al tuo compagno/compagna/alla classe

4° Unità comunicativa

Titolo: parliamo del film

I temi del Film

Quali sono i temi principali del film? Giustifica la tua scelta:

- il rapporto fra ceti sociali
- rapporti coniugali e rapporti extraconiugali
- l'amicizia
- la solidarietà
- il rapporto fra religione e ceto sociale
- il matrimonio

Domande aperte

Che cosa significa:

matrimonio combinato

matrimonio d'amore

Attività di riflessione

La lupa come termine assume in relazione al film un significato simbolico. Quale secondo te?

Perché è stato scelto secondo te questo titolo?

I personaggi nella finzione del film hanno nomi attuali? sono accompagnati da appellativi, perché?

Secondo te chi è “La lupa”, motiva la tua opinione

Approfondimento del linguaggio del cinema con il supporto del DVD “Arrivano i video”: Lo sguardo Immaginario, sezione Forme e Figure dell’Inquadrare, Movimenti della macchina da presa. Abbina i termini alle definizioni

Campo	<i>Inquadratura di una figura umana</i>
Piano	<i>Carrello su cui viene messa una gru mobile che sostiene la macchina da presa</i>
Montaggio	<i>Salti indietro nel tempo per riprendere fatti avvenuti nel passato</i>

Panoramica	<i>Spazio o ambiente in cui si svolge una scena</i>
Carrellata	<i>Testo scritto con la descrizione di tutte le scene che saranno girate o filmate</i>
Dolly	<i>Movimento orizzontale o verticale della macchina da presa sul proprio asse</i>
Fotogramma	<i>Composizione di inquadrature e sequenze nell'ordine scelto dal regista</i>
Flash-back	<i>Un'immagine fissa impressa su una pellicola cinematografica</i>
Sceneggiatura	<i>Azione in movimento di una macchina da presa fatta scorrere su rotaie</i>

la regia

Il film è autobiografico?

Pensi che il regista abbia dovuto documentarsi in modo approfondito per dirigere il film, se sì perché?

Gli attori sono tutti italiani?

Secondo te l'ambiente, la musica e i colori hanno una funzione particolare nel film?

Il regista usa spesso primi piani: la faccia, le mani dei protagonisti. Perché?

Esprimere commenti personali sul film:

Il film è interessante,...divertente, ..., noioso,...commovente, avvincente

La storia è... complessa... bella... intricata...intrigante

Scrivi una recensione sul film e poi immagina di parlarne in televisione durante un'intervista
 Immagina il dialogo tra la Lupa e Nanni quando la protagonista cerca di persuadere il proprio amato a sposare sua figlia.

Allegato 7 – Il questionario di validazione

Gentili studenti,

con il seguente questionario intendiamo svolgere un'indagine su specifiche valenze dell'utilizzo di film nella classe di italiano L2/LS.(nello specifico dei film indicati nella lista allegata.

LA MIA ESPERIENZA IN ITALIA

IDENTITÀ

DATA DI NASCITA

SESSO

NAZIONALITÀ

REGIONE IN CUI VIVI

LINGUE

MOBILITÀ (SPOSTAMENTI SIGNIFICATIVI ALL'INTERNO DEL TUO PAESE O ALL'ESTERO PRIMA DELL'ESPERIENZA ERASMUS CUI SI FA RIFERIMENTO)

PERIODO DEL SOGGIORNO IN ITALIA

PAESE

REGIONE/CITTÀ

UNIVERSITÀ

CORSO DI STUDI

1. Motivazioni

a) Perché hai deciso di visitare l'Italia? I sono film nella lista allegata che ti hanno motivato in tal senso?.....

.....

b) Perché nella regione e, in particolare, nella città in cui hai soggiornato?

.....

2. Aspettative

a. Conoscevi il Paese e la città in cui hai soggiornato prima della visione di film italiani dell'ultimo decennio?

.....

b. Cosa sapevi del Paese e della città in cui hai soggiornato prima dell'esperienza in Italia?.....

.....

c. Cosa ti aspettavi di trovare? In relazione ai rapporti interpersonali, all'organizzazione universitaria, al paesaggio naturale, urbano e artistico?.....

.....

d. Cosa ti ha meravigliato di più, nel senso di scoperta di aspetti imprevisti?

.....

e. Quali sono stati gli aspetti che ti hanno particolarmente soddisfatto?

.....

.....
f. Quali sono stati gli aspetti che ti hanno particolarmente deluso?.....
.....
.....

3. Rapporti con gli altri

a. Potresti riportare un avvenimento particolare in cui hai sentito la distanza tra la tua cultura, il tuo modo di vedere le cose e quella dei tuoi interlocutori?.....
.....
.....

b. Potresti riportare un avvenimento particolare in cui hai avuto la sensazione di penetrare la cultura del Paese ospitante in modo nuovo grazie alla mediazione del ricordo di un film italiano?
.....
.....

c. Potresti riportare un avvenimento particolare in cui hai sentito di essere oggetto di atteggiamenti negativi nei tuoi confronti in quanto straniero? E questo ti riporta alla mente il film italiano?
.....
.....

d. Potresti riportare un avvenimento particolare in cui hai espresso atteggiamenti negativi nei tuoi confronti in quanto straniero?
.....
.....

4. Cambiamenti

a. Cosa pensi di aver modificato nella tua rappresentazione del Paese ospitante e dei suoi abitanti dopo l'esperienza in Italia?
.....
.....

b. Quali esperienze hanno contribuito a questi cambiamenti? Potresti descriverne una in particolare? A quale film potresti collegarla?
.....
.....

c. Cosa pensi di aver modificato nella tua rappresentazione del tuo paese e dei suoi abitanti, dopo l'esperienza in Italia?
.....
.....

d. Quali esperienze hanno contribuito a questi cambiamenti? Potresti descriverne una in particolare?

5. UN TURISMO SPECIALE

1. Quali luoghi hai deciso di visitare durante il tuo soggiorno in Italia?
.....

2. Quale dei paesaggi rappresentati nei film italiani hanno in qualche modo promosso questa

tua iniziativa?

.....
.....
.....

3. Perché?

.....
.....
.....

4. Quali aspetti ti hanno attirato e interessato di più?

.....
.....
.....

5. C'è un film in particolare che propone anche in modo indiretto questi area di interesse?

.....
.....
.....

6. Come ti sei spostato?

.....
.....
.....

7. Dove hai soggiornato?.....

.....
.....
.....

8. Dove hai reperito le informazioni riguardanti i luoghi?

.....
.....
.....

9. Quale film ti ricorda viaggi di questo tipo?

.....
.....
.....

10. Hai trovato difficile viaggiare? Perché?

.....
.....
.....

11. C'è un film che propone la tematica di un viaggio difficile?

.....
.....
.....

12. Hai trovato difficile reperire le informazioni?

.....
.....
.....

6. CONSIGLI

A partire dalla tua esperienza che tipo di informazione e di competenze ritieni necessarie per uno studente in partenza per un'esperienza in Italia

1. Nell'ambito della vita quotidiana

.....
.....
.....

2. Nell'ambito dei rapporti storico-culturali tra il tuo paese e l'Italia

.....
.....
.....

3. Nell'ambito dei rapporti interpersonali

Allegato 8 – Il questionario standard

Elenco dei partecipanti all'indagine

Il questionario di rilevazione utilizzato per l'indagine descritta nel nostro studio è stato somministrato con la collaborazione di colleghi, ai quali vanno i nostri ringraziamenti.

TINA CAPPELLOZZA, Isis Luzzatto di Portogruaro-Italia

SILVIA SCHOLL Istituto per il Turismo, Sankt Johann im Tirol, Austria

MOJCA DEL FABBRO Università del Litorale Capodistria, Slovenia

GABRIELLA DONDOLINI ,Sprachenzentrum Erlangen, Germania

CLELIA CAPUA , Scuola di lingue, Amsterdam, Olanda

Il questionario di validazione

Questionario *Viaggiatore nei paesaggi filmici italiani e "studente-turista" in Italia*

- Luogo di nascita (Stato)
- fasce età
 - 19-25 (giovani)
 - 26-55 (adulti)
- madrelingua
- nazionalità
- conoscenza della lingua italiana, livello
 - A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2
- esperienza di mobilità in Italia
 - SI
 - NO

DI QUALE TIPO?

- durata del periodo di soggiorno in Italia
 - breve (giorni-settimana)
 - medio(mese-mesi)
 - lungo (anno-anni)
- Università e Dipartimento frequentati in Italia.....
- Corso di studi al quale sei iscritto/a nel tuo Paese.....
- 1. Dati anagrafici
- 2. Conoscenze geografiche dirette
- 3. Conoscenze geografiche indirette acquistate tramite la visione di film italiani
- 4. Motivazione del viaggio
- 5. Immagini film
- 6. Ascolto selettivo del parlato simulato filmico
- 7. Tradotto filmico
- 8. Ascolto visione film italiani
- 9. Comprensione dei modelli culturali
- 10. Autoapprendimento

Questionario somministrato

Gentili studenti

con il seguente questionario intendiamo svolgere un'indagine sulla relazione esistente fra il film italiano che “narra” immagini di paesaggi e la scelta dell'Italia come meta di turismo culturale di scelte professionali in classi di italiano L2/LS.

Abbiamo impostato le domande secondo uno schema a griglia.

Per facilitare la compilazione del questionario, vi invitiamo a utilizzare la “chiave di lettura” fornita di seguito.

Chiave di lettura del questionario:

Nelle prima colonna, a partire da sinistra, stato inserito un elenco di opzioni con la frequenza di utilizzo e le fasi in cui vengono proposte:

- In caso di risposta [Mai], passi direttamente alle domande sulla tecnica successiva.
- è possibile barrare anche più di una risposta tra quelle date in opzione;
- Le domande delle colonne **2./3./4./5.** prevedono anch'esse la possibilità di fornire più di una risposta.

Variabili obiettivo dell'osservazione:

linguistiche

psicologiche

culturali

sociolinguistiche

Grazie per l'attenzione e la collaborazione!

Questionario *Viaggiatore nei paesaggi filmici italiani e "studente-turista" in Italia*

1. Luogo di nascita.....(Stato).....
2. fasce età
19-25 (giovani)
26-55 (adulti)
3. madrelingua
4. nazionalità
5. conoscenza della lingua italiana, livello
A1
A2
B1
B2
C1
C2
6. esperienza di mobilità in Italia
SI
NO
DI QUALE TIPO?
7. durata del periodo di soggiorno in Italia
breve (giorni-settimana)
medio(mese-mesi)
lungo (anno-anni)
8. Università e Dipartimento frequentati in Italia.....
9. Corso di studi al quale sei iscritto/a nel tuo Paese.....
10. Altre lingue conosciute oltre la madrelingua e l'italiano.....

<p>1. CONOSCENZE GEOGRAFICHE DIRETTE DELL'ITALIA</p>	<p>a) paesaggi fisici/naturali collina <input type="checkbox"/> montagna <input type="checkbox"/> pianura <input type="checkbox"/> isole <input type="checkbox"/></p>	<p>b) paesaggi fiume <input type="checkbox"/> mare <input type="checkbox"/> lago <input type="checkbox"/></p>	<p>c) regione statuto ordinario <input type="checkbox"/> statuto speciale <input type="checkbox"/></p>	<p>d) paesaggi urbani città-province <input type="checkbox"/> comuni <input type="checkbox"/> città <input type="checkbox"/></p>	<p>e) tipo di città storiche <input type="checkbox"/> d'arte <input type="checkbox"/> balneari <input type="checkbox"/></p>	<p>f) isole maggiori Sicilia <input type="checkbox"/> Sardegna <input type="checkbox"/> Isola d'Elba <input type="checkbox"/> Isolo di Sant'Antioco <input type="checkbox"/> Pantelleria <input type="checkbox"/></p>	<p>g) Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella scelta della meta <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco</p>
<p>2. CONOSCENZE GEOGRAFICHE INDIRETTE</p>	<p>Acquisisco conoscenze tramite la visione di film italiani Mai <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> quasi sempre <input type="checkbox"/></p>	<p>Acquisisco informazioni e conoscenze anche tramite altri mass-media: <input type="checkbox"/> guide online <input type="checkbox"/> inserti speciali <input type="checkbox"/> enciclopedie <input type="checkbox"/> televisione <input type="checkbox"/> siti internet</p>	<p>Cerco le informazioni <input type="checkbox"/> da solo <input type="checkbox"/> con i compagni <input type="checkbox"/> con la famiglia</p>	<p>Guardo i film prima della partenza <input type="checkbox"/> Su consiglio di uno dei miei compagni <input type="checkbox"/> Su mia iniziativa, discutendo con loro <input type="checkbox"/> Su mia esclusiva iniziativa</p>	<p>l'attività di visione dei film è <input type="checkbox"/> Interessante ma troppo difficile <input type="checkbox"/> Stimolante e non troppo impegnativa <input type="checkbox"/> Facile, ma un po' noiosa <input type="checkbox"/> Facile, ma divertente <input type="checkbox"/> Inutile</p>	<p>Sono interessato alla posizione geografica e alle dimensioni regionali <input type="checkbox"/> nazionali <input type="checkbox"/> urbane <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nell'acquisizione delle conoscenze indirette <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>

3. FILM	<p>Preferisco il genere comico <input type="checkbox"/> drammatico <input type="checkbox"/> d'animazione <input type="checkbox"/> di denuncia sociale <input type="checkbox"/> d'autore <input type="checkbox"/> d'impegno <input type="checkbox"/> documentario <input type="checkbox"/> giallo <input type="checkbox"/> inchiesta <input type="checkbox"/></p>	<p>Memorizzodi più le fotografie e immagini di paesaggi in bianco e nero <input type="checkbox"/> a colori <input type="checkbox"/> digitali <input type="checkbox"/></p>	<p>Memorizzo di più le immagini di paesaggi a primo piano campo <input type="checkbox"/> lungo <input type="checkbox"/> fuori campo <input type="checkbox"/></p>	<p>Associo il paesaggio di un film attore <input type="checkbox"/> sceneggiat ore <input type="checkbox"/> regista <input type="checkbox"/> produttore <input type="checkbox"/></p>	<p>Conosco in modo più approfondito film ricchi di paesaggi <input type="checkbox"/>cinema contemporaneo <input type="checkbox"/>anni novanta <input type="checkbox"/>anni ottanta <input type="checkbox"/>anni settanta <input type="checkbox"/>anni sessanta</p>	<p>Le canzoni italiane mi aiutano a memorizzare un paesaggio mai <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato a scegliere un film <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>
4. IMMAGINI DI PAESAGGI	<p>Preferisco osservare le immagini di paesaggi film intero <input type="checkbox"/> sequenze <input type="checkbox"/></p>	<p>Mi colpiscono le immagini relative a Nord <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Sud <input type="checkbox"/> Isole <input type="checkbox"/> Altre zone <input type="checkbox"/></p>	<p>Ho scelto la meta di un viaggio in base ad aspetti linguistici <input type="checkbox"/> naturali <input type="checkbox"/> sociali <input type="checkbox"/> turistici <input type="checkbox"/> economici <input type="checkbox"/></p>	<p>Immagini di paesaggi stimolano il mio senso di curiosità <input type="checkbox"/> avventura <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato a paesaggi pittorici Sono interessato alla posizione geografica e alle dimensioni regionali <input type="checkbox"/> nazionali <input type="checkbox"/> urbane <input type="checkbox"/> naturalistici <input type="checkbox"/> narrativi <input type="checkbox"/> simbolici <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella “decodifica” delle immagini <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato a scegliere un film <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>
5. L'ASCOLTO SELETTIVO DEL PARLATO SIMULATO FILMICO	<p>Sono interessato a lingua standard <input type="checkbox"/> varietà regionali <input type="checkbox"/> dialetti gerghi <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato a italiano formale <input type="checkbox"/> informale <input type="checkbox"/> colloquiale <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato ad aspetti socioculturali <input type="checkbox"/> linguistici <input type="checkbox"/> testuali <input type="checkbox"/> extralinguisti ci <input type="checkbox"/></p>	<p>Ho adottato questa tecnica in attività di studio a casa <input type="checkbox"/> Su proposta di un mio compagno <input type="checkbox"/> Su mia iniziativa, discutendo ne con loro</p>	<p>l'attività è: <input type="checkbox"/> Interessante ma troppo difficile <input type="checkbox"/> Stimolante e non troppo impegnativa <input type="checkbox"/> Facile, ma un po' noiosa <input type="checkbox"/> Facile, ma divertente <input type="checkbox"/> Inutile</p>	<p>Per film sottotitolati preferisco DVD Digitale</p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella comprensione del parlato filmico <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>

<p>3. FILM</p>	<p>Preferisco il genere comico <input type="checkbox"/> drammatico <input type="checkbox"/> d'animazione <input type="checkbox"/> di denuncia sociale <input type="checkbox"/> d'autore <input type="checkbox"/> d'impegno <input type="checkbox"/> documentario <input type="checkbox"/> giallo <input type="checkbox"/> inchiesta <input type="checkbox"/></p>	<p>Memorizzodi più le fotografie e immagini di paesaggi in bianco e nero <input type="checkbox"/> a colori <input type="checkbox"/> digitali <input type="checkbox"/></p>	<p>Memorizzo di più le immagini di paesaggi a primo piano <input type="checkbox"/> campo lungo <input type="checkbox"/> fuori campo <input type="checkbox"/></p>	<p>Associo il paesaggio di un film attore <input type="checkbox"/> sceneggiat ore <input type="checkbox"/> regista <input type="checkbox"/> produttore <input type="checkbox"/></p>	<p>Conosco in modo più approfondito film ricchi di paesaggi <input type="checkbox"/>cinema contemporaneo <input type="checkbox"/>anni novanta <input type="checkbox"/>anni ottanta <input type="checkbox"/>anni settanta <input type="checkbox"/>anni sessanta</p>	<p>Le canzoni italiane mi aiutano a memorizzare un paesaggio mai <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato a scegliere un film <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>
<p>4. IMMAGINI DI PAESAGGI</p>	<p>Preferisco osservare le immagini di paesaggi film intero <input type="checkbox"/> sequenze <input type="checkbox"/></p>	<p>Mi colpiscono le immagini relative a Nord <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Sud <input type="checkbox"/> Isole <input type="checkbox"/> Altre zone <input type="checkbox"/></p>	<p>Ho scelto la meta di un viaggio in base ad aspetti linguistici <input type="checkbox"/> naturali <input type="checkbox"/> sociali <input type="checkbox"/> turistici <input type="checkbox"/> economici <input type="checkbox"/></p>	<p>Immagini di paesaggi stimolano il mio senso di curiosità <input type="checkbox"/> avventura <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato a paesaggi pittorici <input type="checkbox"/> Sono interessato alla posizione geografica e alle dimensioni regionali <input type="checkbox"/> nazionali <input type="checkbox"/> urbane <input type="checkbox"/> naturalistici <input type="checkbox"/> narrativi <input type="checkbox"/> simboliche <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato a paesaggi pittorici <input type="checkbox"/> Sono interessato alla posizione geografica e alle dimensioni regionali <input type="checkbox"/> nazionali <input type="checkbox"/> urbane <input type="checkbox"/> naturalistici <input type="checkbox"/> narrativi <input type="checkbox"/> simboliche <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella "decodifica" delle immagini <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>
<p>5. L'ASCOLTO SELETTIVO DEL PARLATO SIMULATO FILMICO</p>	<p>Sono interessato a lingua standard <input type="checkbox"/> varietà regionali <input type="checkbox"/> dialetti <input type="checkbox"/> gerghi <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato a italiano formale <input type="checkbox"/> informale <input type="checkbox"/> colloquiale <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato ad aspetti socioculturali <input type="checkbox"/> linguistici <input type="checkbox"/> testuali <input type="checkbox"/> extralinguisti ci <input type="checkbox"/></p>	<p>Ho adottato questa tecnica in attività di studio a casa <input type="checkbox"/> Su proposta di un mio compagno <input type="checkbox"/> Su mia iniziativa, discutendo ne con loro</p>	<p>l'attività è: <input type="checkbox"/> Interessante ma troppo difficile <input type="checkbox"/> Stimolante e non troppo impegnativa <input type="checkbox"/> Facile, ma un po' noiosa <input type="checkbox"/> Facile, ma divertente <input type="checkbox"/> Inutile</p>	<p>Per film sottotitolati preferisco DVD Digitale</p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella comprensione del parlato filmico <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>

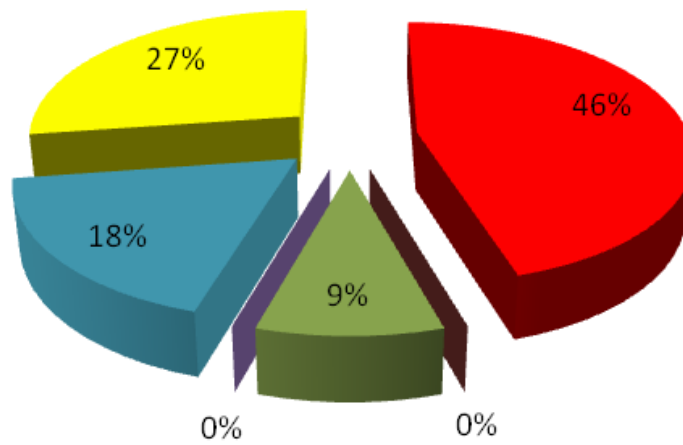
<p>8. MODELLI CULTURALI</p>	<p>Sono consapevole che durante la visione di un film agiscono processi coinvolgimento <input type="checkbox"/> proiezione <input type="checkbox"/> identificazione <input type="checkbox"/></p>	<p>agiscono <input type="checkbox"/> preconcetti <input type="checkbox"/> pregiudizi <input type="checkbox"/> stereotipi <input type="checkbox"/> superstizioni <input type="checkbox"/></p>	<p>Mi percepisco <input type="checkbox"/> migrante <input type="checkbox"/> cittadino <input type="checkbox"/> cosmopolita <input type="checkbox"/> turista <input type="checkbox"/> turista <input type="checkbox"/> solidale <input type="checkbox"/> viaggiatore <input type="checkbox"/></p>	<p>Immagini di spazi e paesaggi aiutano a comprendere abitudini <input type="checkbox"/> consuetudini <input type="checkbox"/> tradizioni <input type="checkbox"/></p>	<p>Ritengo essenziale avere competenza comunicativa <input type="checkbox"/> competenza comunicativa <input type="checkbox"/> interpersonale <input type="checkbox"/> linguistica <input type="checkbox"/> sociale <input type="checkbox"/></p>	<p>Il confronto con altri modelli culturali mi aiuta mai <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella comprensione dei modelli culturali <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/></p>
<p>9. VIAGGIO IN ITALIA</p>	<p>fotografie del film hanno orientato le mie mete di viaggio <input type="checkbox"/></p>	<p>Hanno influenzato la tipologia di viaggio <input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/></p>	<p>Ho discusso la mia scelta con famiglia <input type="checkbox"/> amici <input type="checkbox"/> studenti <input type="checkbox"/> docenti <input type="checkbox"/></p>	<p>Ho adottato questa tecnica: <input type="checkbox"/> Su proposta di uno più studenti <input type="checkbox"/> Su mia iniziativa, discutendo con loro <input type="checkbox"/> Su mia esclusiva iniziativa <input type="checkbox"/></p>	<p>L'aspetto della scelta della meta è <input type="checkbox"/> Interessante ma troppo difficile <input type="checkbox"/> Stimolante e non troppo impegnativa <input type="checkbox"/> Facile, ma un po' noiosa <input type="checkbox"/> Facile, ma divertente <input type="checkbox"/> Inutile <input type="checkbox"/></p>	<p>E' preferibile vedere prima i film della partenza, discutendone con amici <input type="checkbox"/> famigliari <input type="checkbox"/> professori <input type="checkbox"/></p>	<p>Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella scelta <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/></p>
<p>10. DOCUMENTAZIONE PER IL VIAGGIO</p>	<p>Il film visionati sono stati la prima fonte di informazione <input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/></p>	<p>Cerco informazioni <input type="checkbox"/> Ambasciate <input type="checkbox"/> Università <input type="checkbox"/> Istituti italiani di cultura <input type="checkbox"/> Enit <input type="checkbox"/> Ice <input type="checkbox"/> APT <input type="checkbox"/> Informagiovani <input type="checkbox"/></p>	<p>Cerco informazioni legate alle immagini del film <input type="checkbox"/> poesie <input type="checkbox"/> canzoni <input type="checkbox"/> fotografie <input type="checkbox"/></p>	<p>Sono interessato arte <input type="checkbox"/> storia <input type="checkbox"/> cultura locale <input type="checkbox"/> gastronomia <input type="checkbox"/> Made in Italy <input type="checkbox"/> musica <input type="checkbox"/> sport <input type="checkbox"/> commercio <input type="checkbox"/></p>	<p>Utilizzo per la ricerca di informazioni <input type="checkbox"/> web <input type="checkbox"/> testi cartacei <input type="checkbox"/> colloqui con persone <input type="checkbox"/></p>	<p>Leggo riviste di viaggi intrapresi con aereo <input type="checkbox"/> treno <input type="checkbox"/> nave <input type="checkbox"/> bus <input type="checkbox"/> auto <input type="checkbox"/> bicicletta <input type="checkbox"/></p>	<p>Il livello della mia competenza comunicativa della classe mi ha orientato nella scelta delle informazioni <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/></p>

Allegato 9 – Dati relativi al questionario di validazione



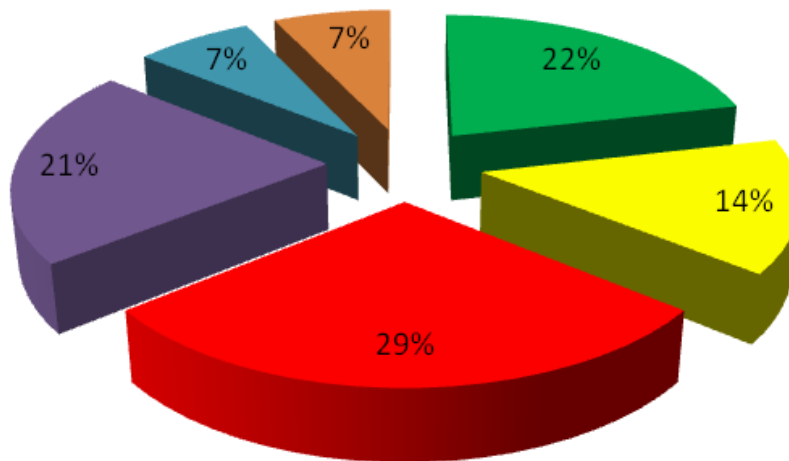
Titolo del grafico

■ Inglese ■ Francese ■ Spagnolo ■ Tedesco ■ Russo ■ Altre

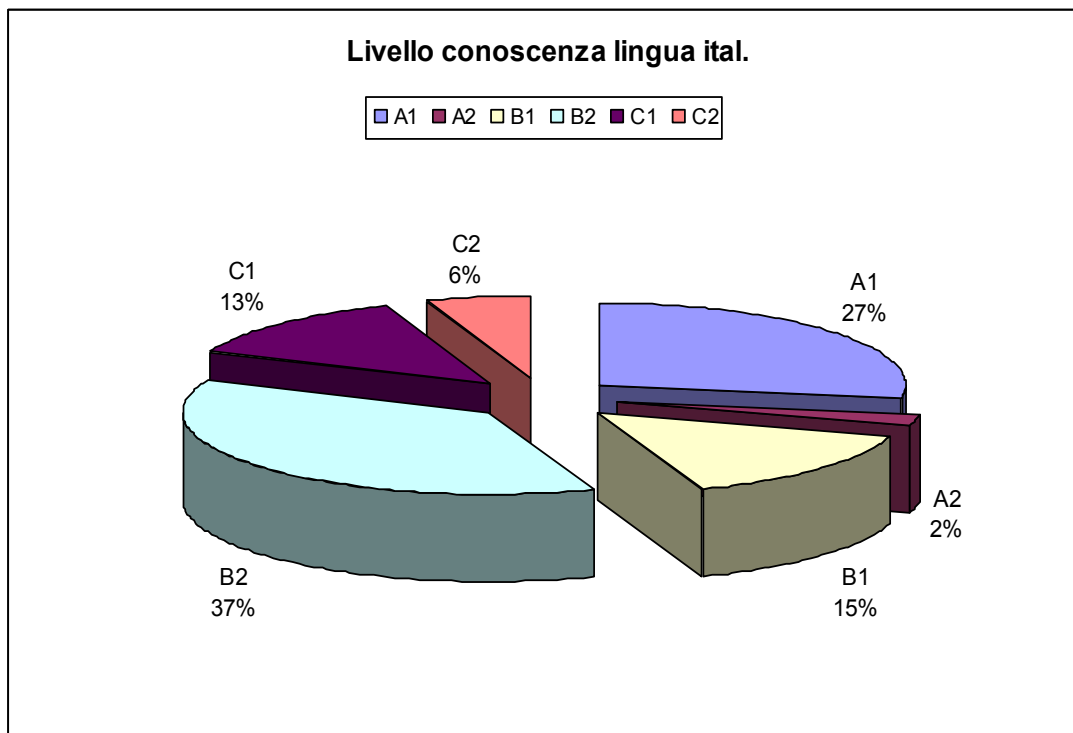
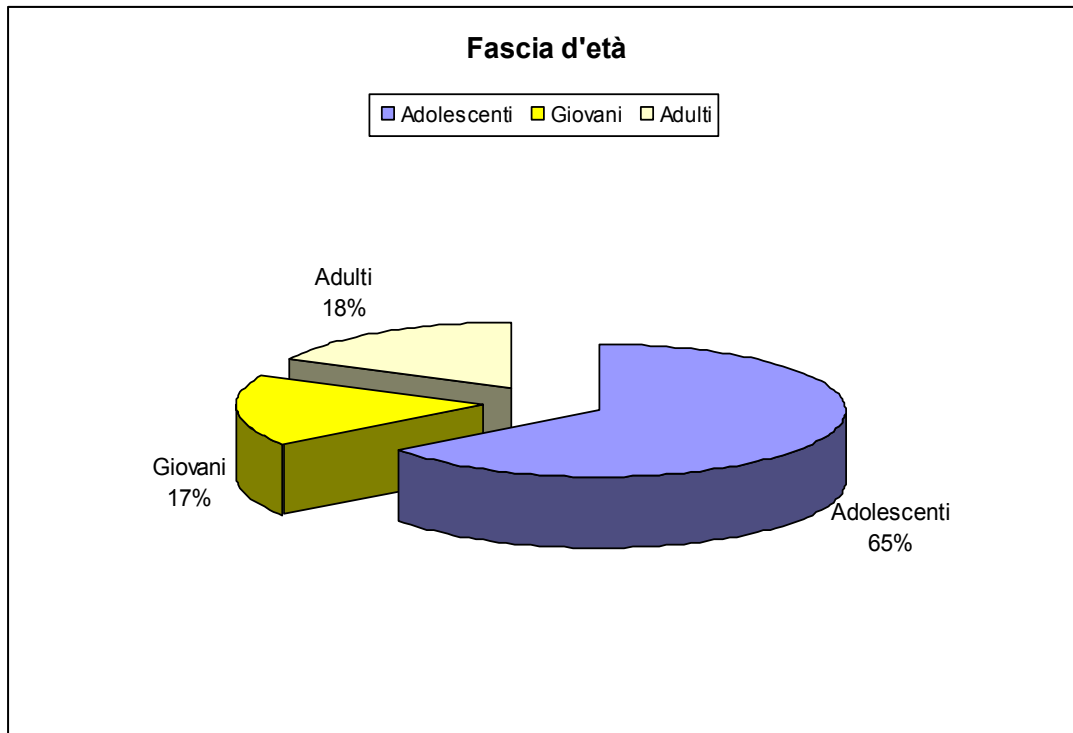


Titolo del grafico

■ Francia ■ Spagna ■ Austria ■ Grecia ■ Rep. Ceca ■ Germania

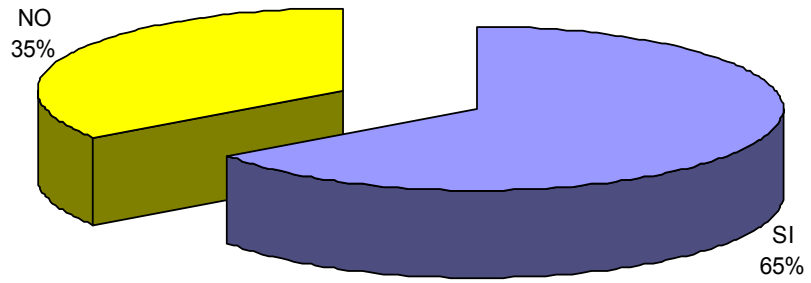


Allegato 10 – Dati relativi al questionario standard



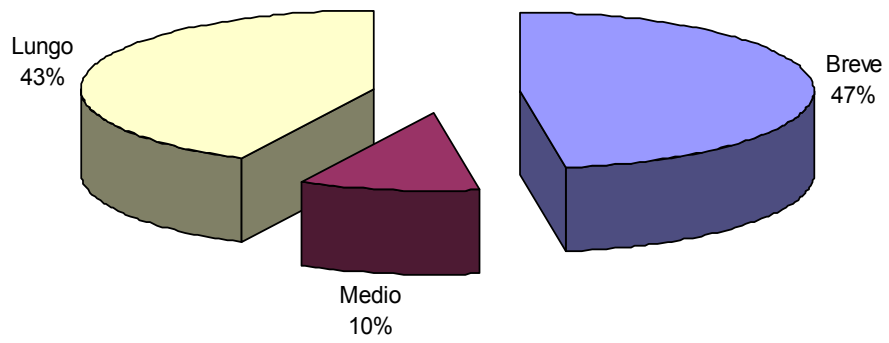
Esperienza di mob. in Italia

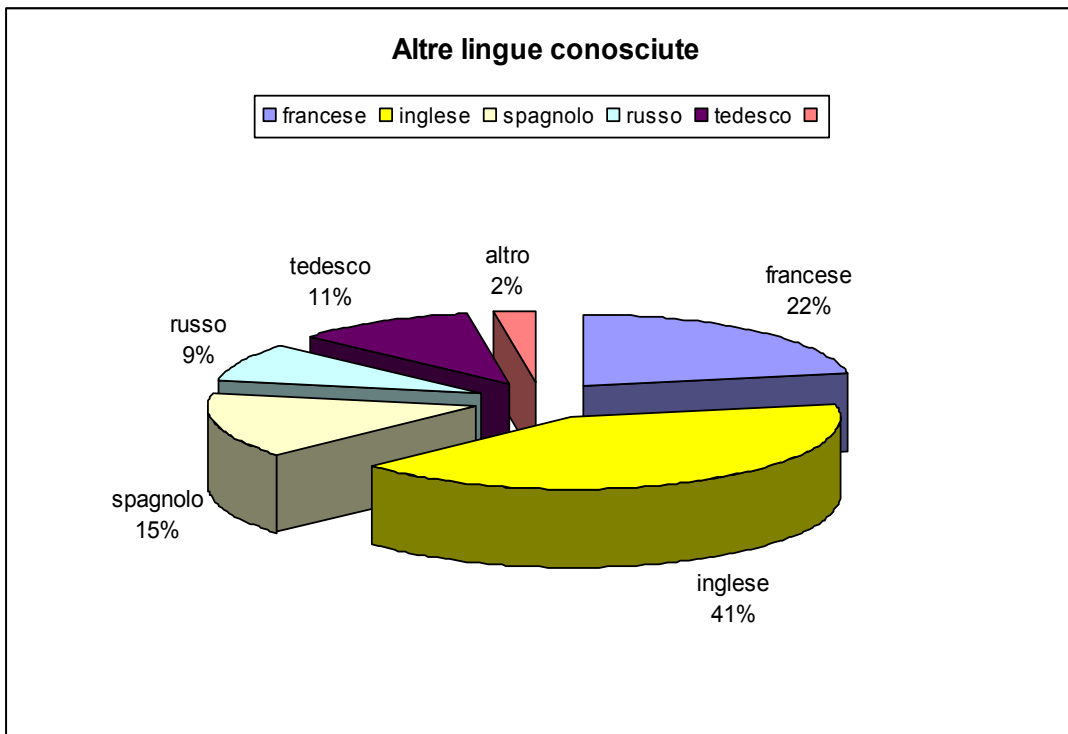
SI NO



Durata del sogg. in Italia

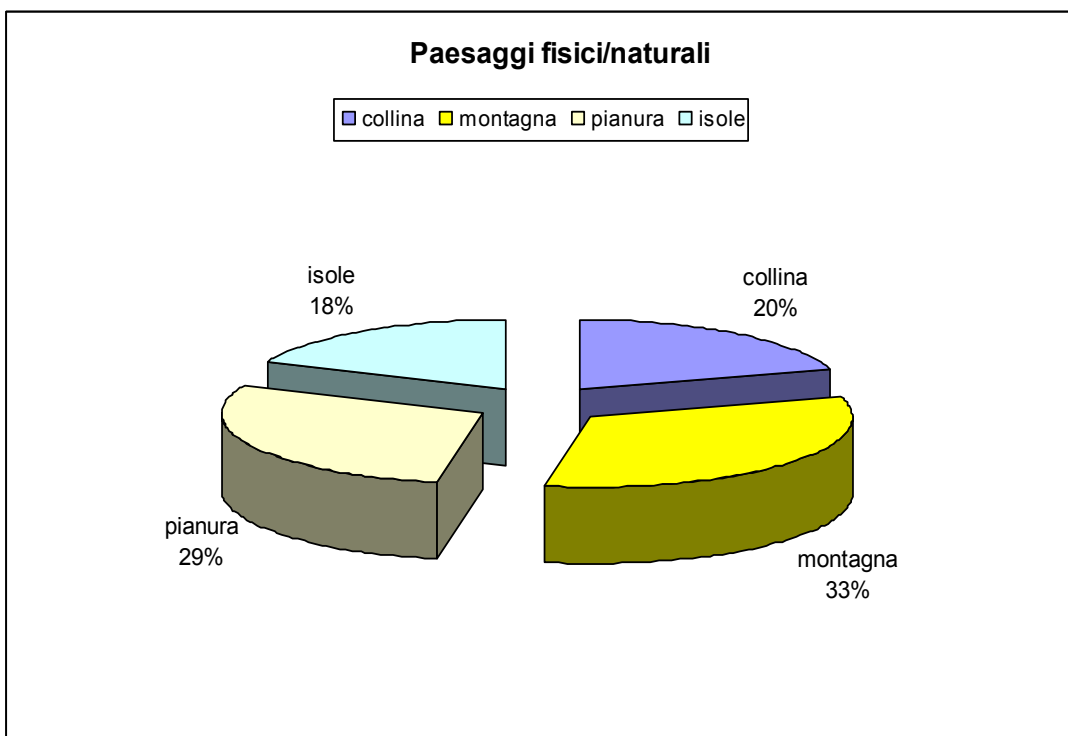
Breve Medio Lungo



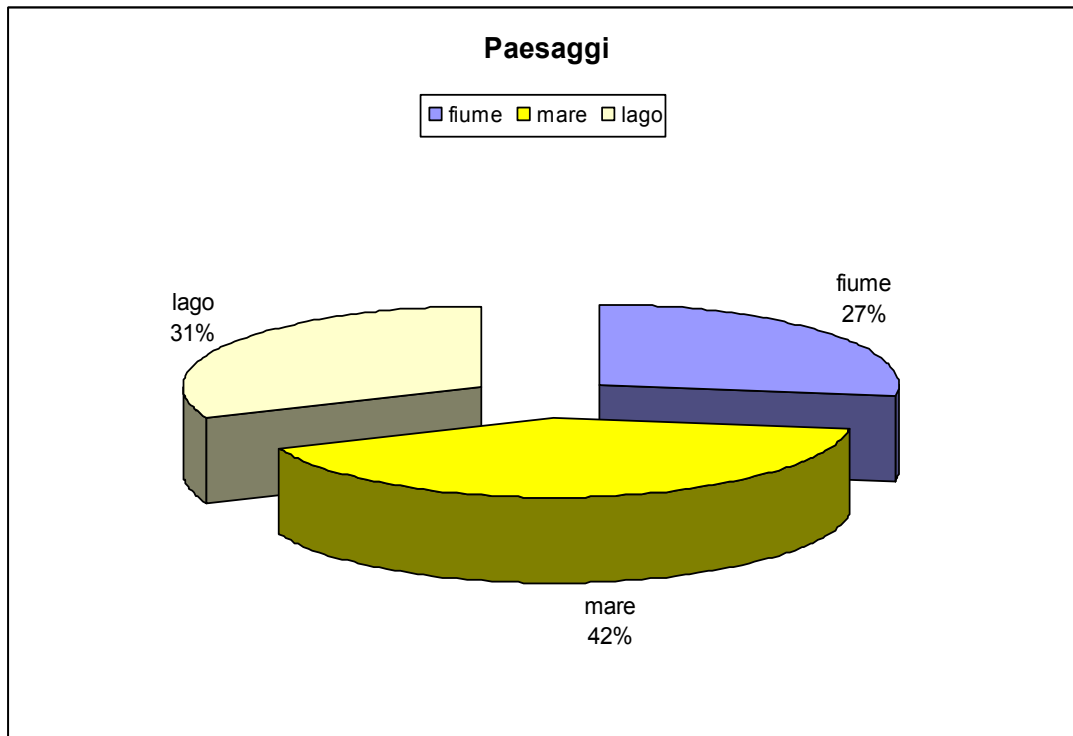


CONOSCENZE GEOGRAFICHE DIRETTE DELL'ITALIA

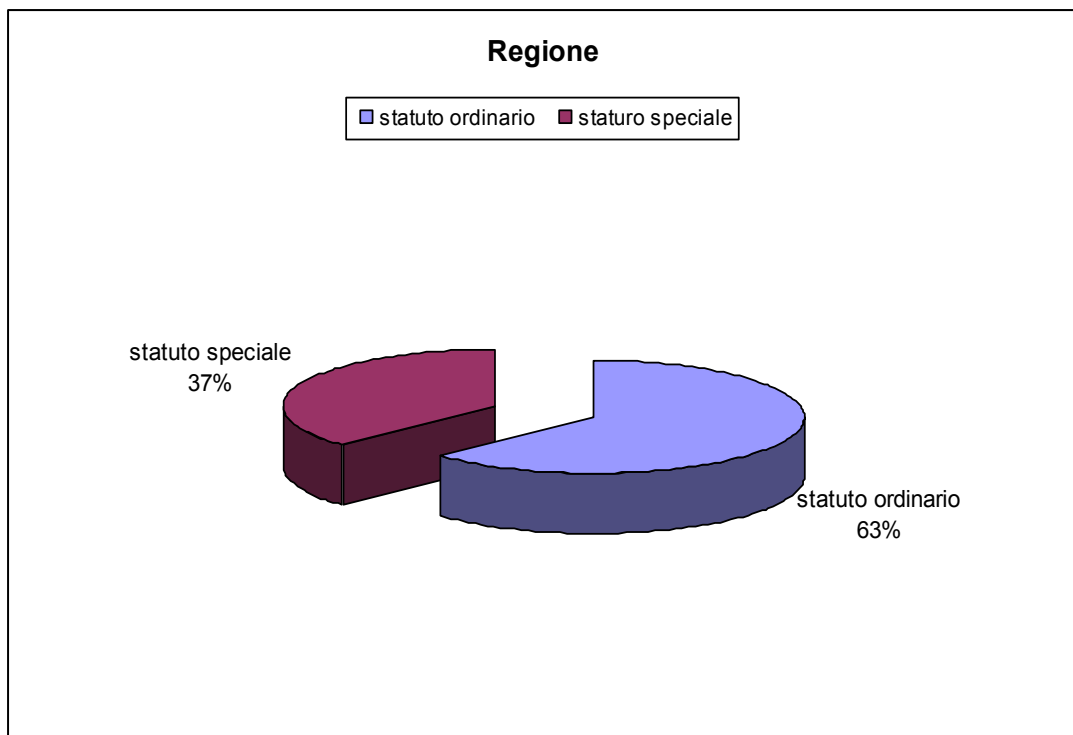
Paesaggi fisici/naturali



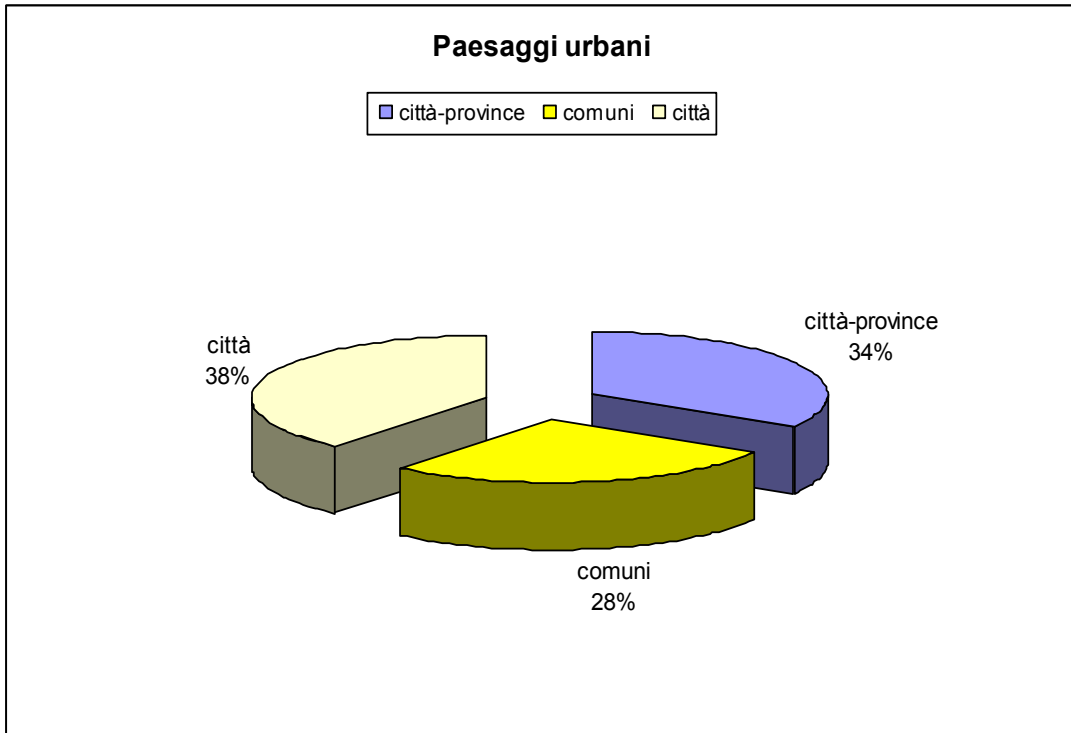
Paesaggi



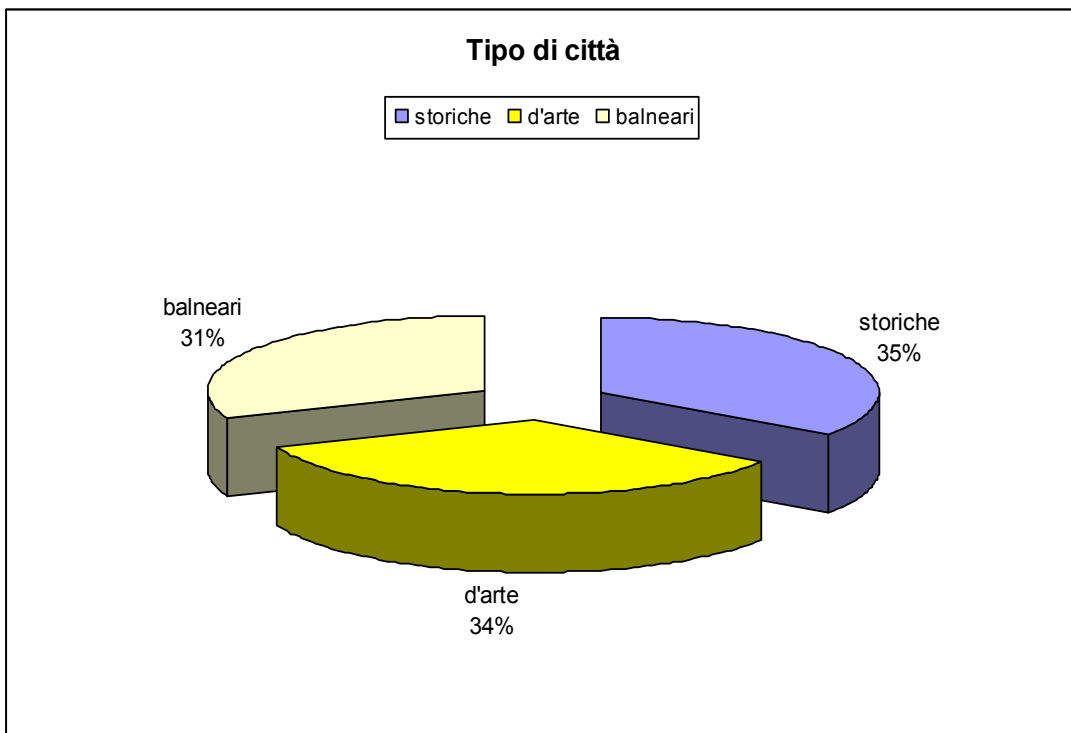
Regione



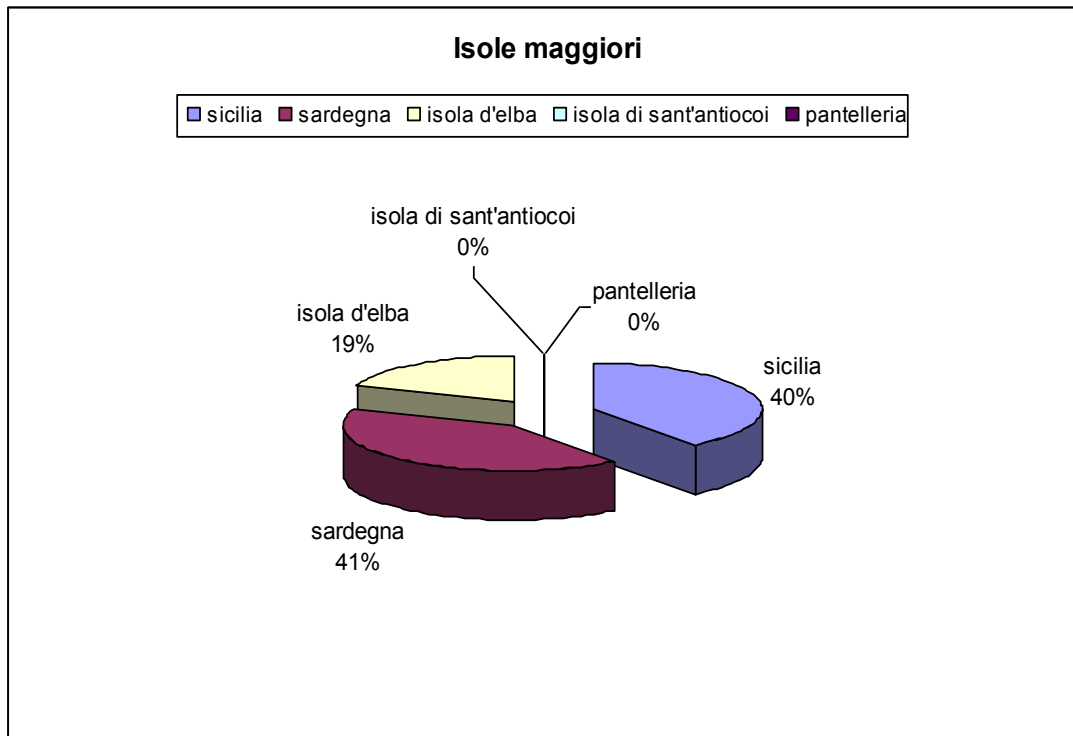
Paesaggi urbani



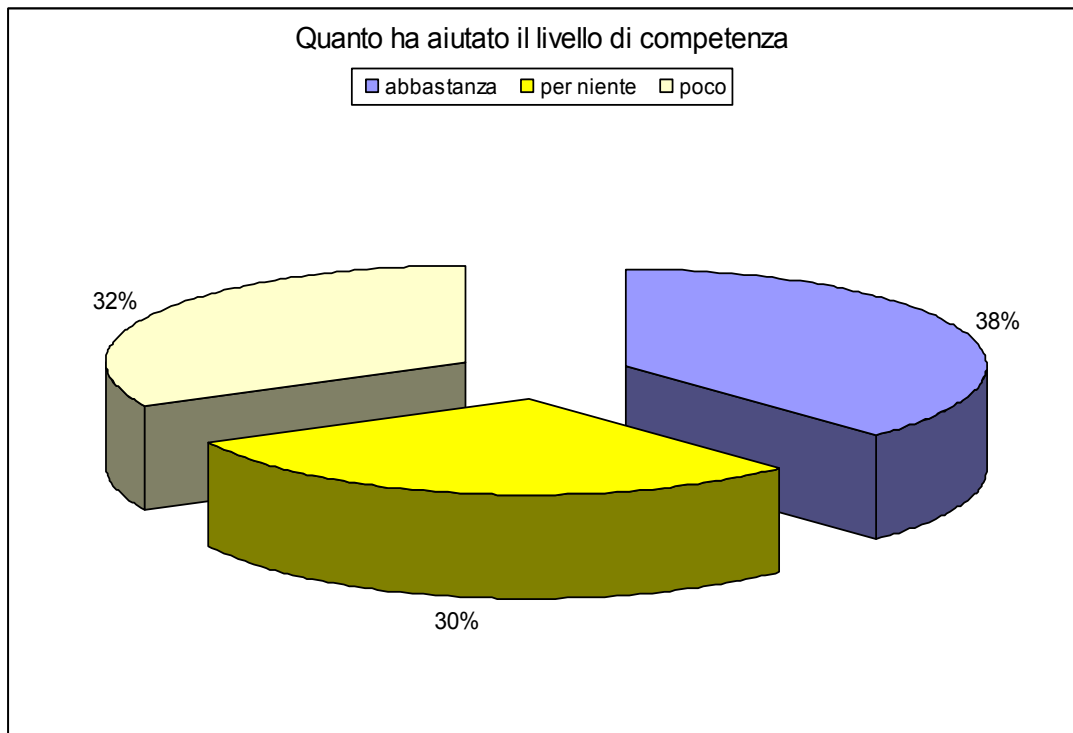
Tipo di città



Isole maggiori

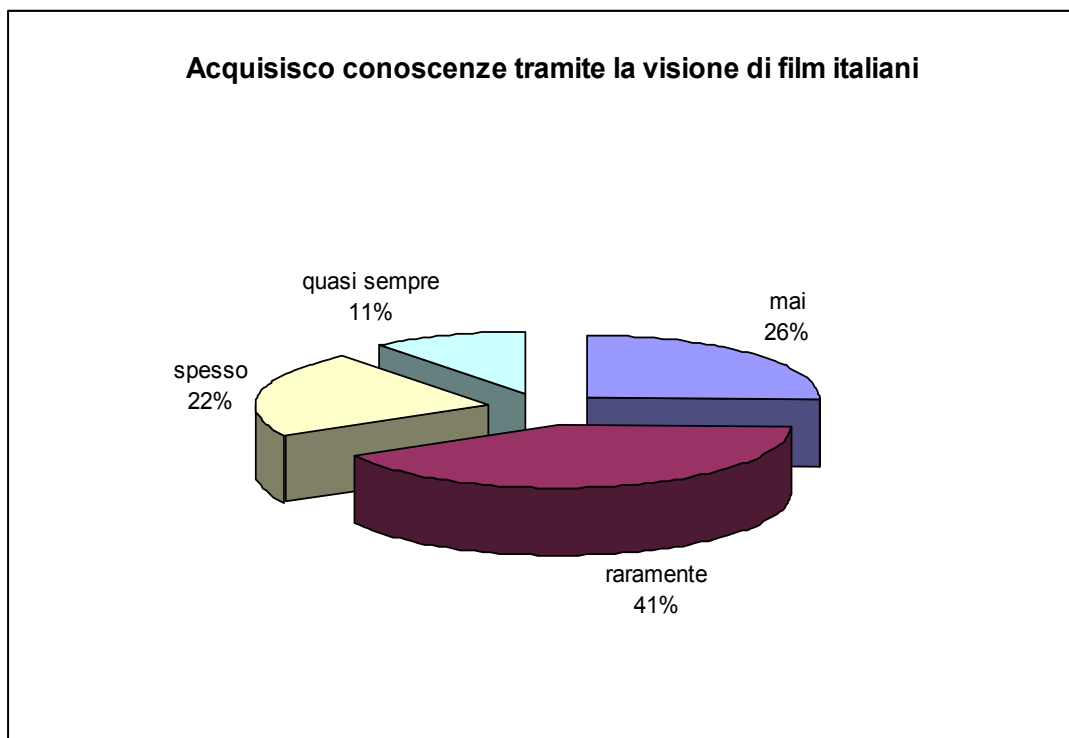


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella scelta della meta

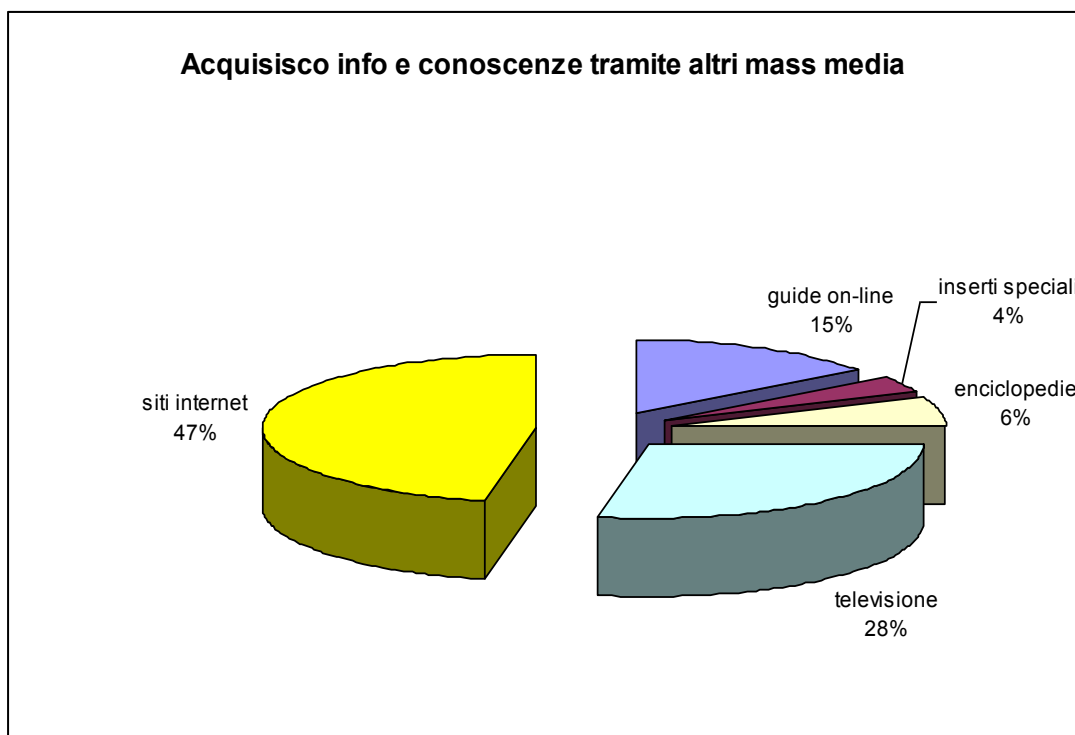


CONOSCENZE GEOGRAFICHE INDIRETTE

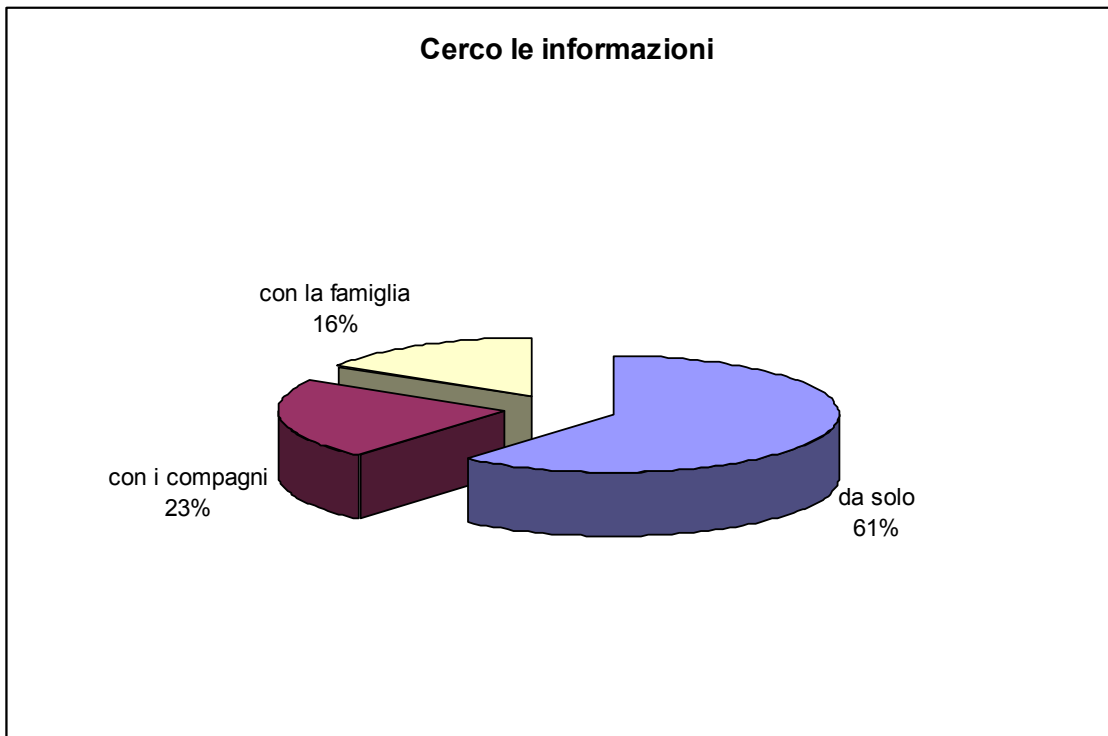
Acquisisco conoscenze tramite la visione di film italiani



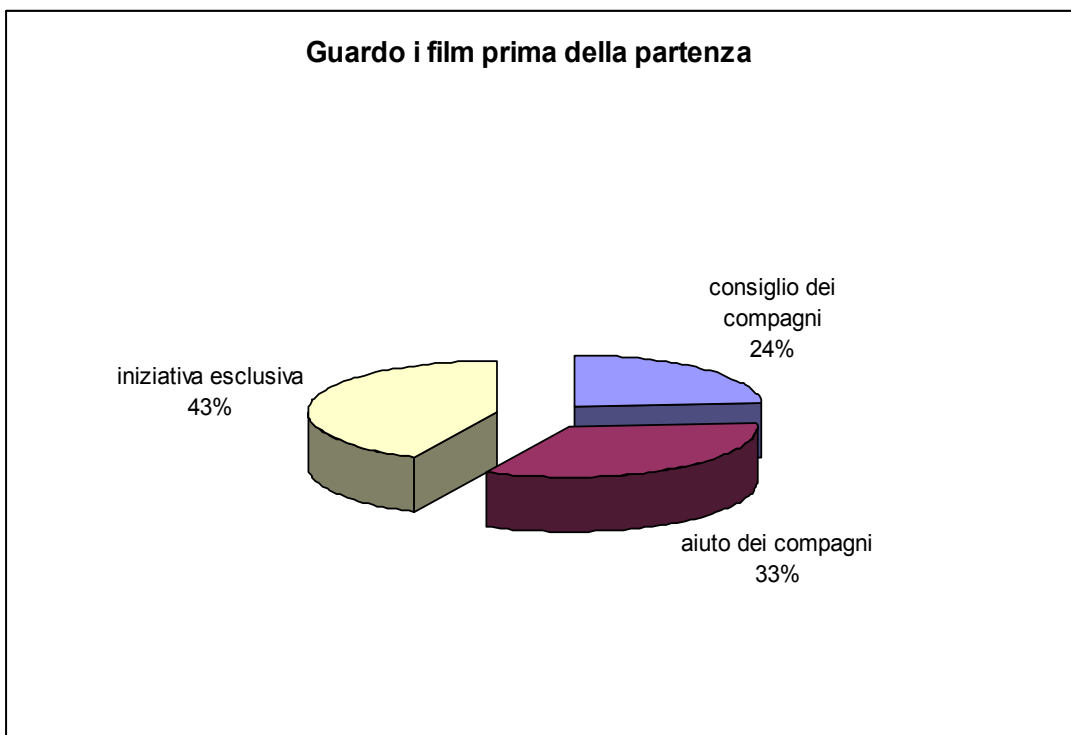
Acquisisco informazioni e conoscenze anche tramite altri mass-media



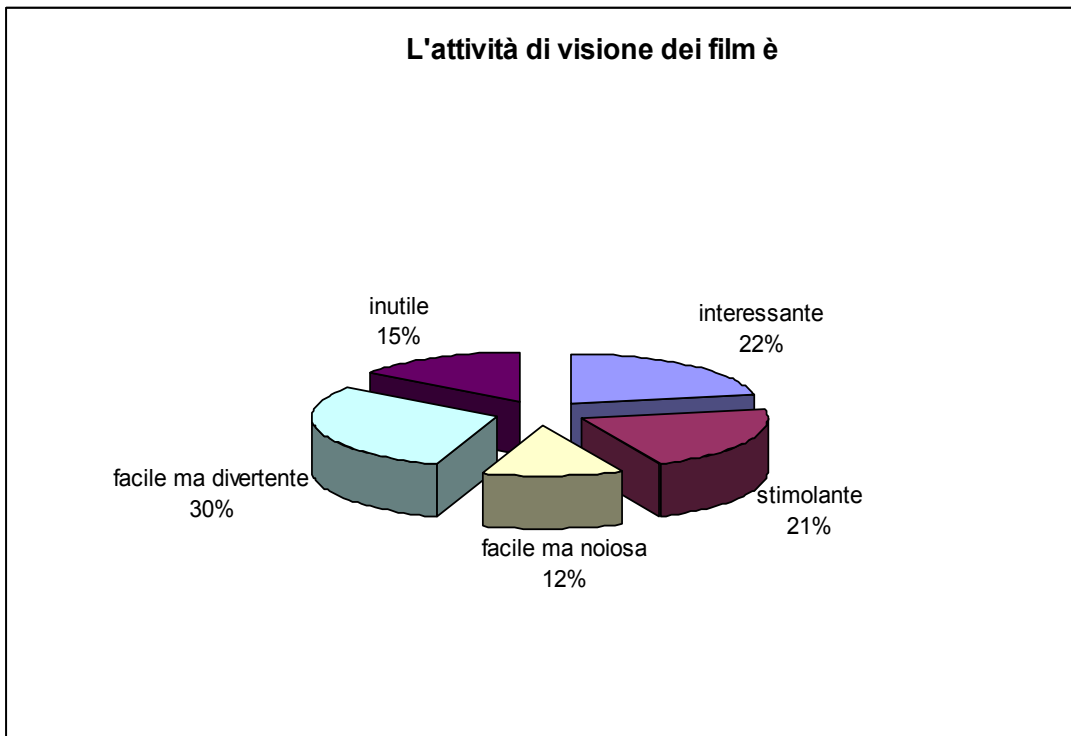
Cerco le informazioni



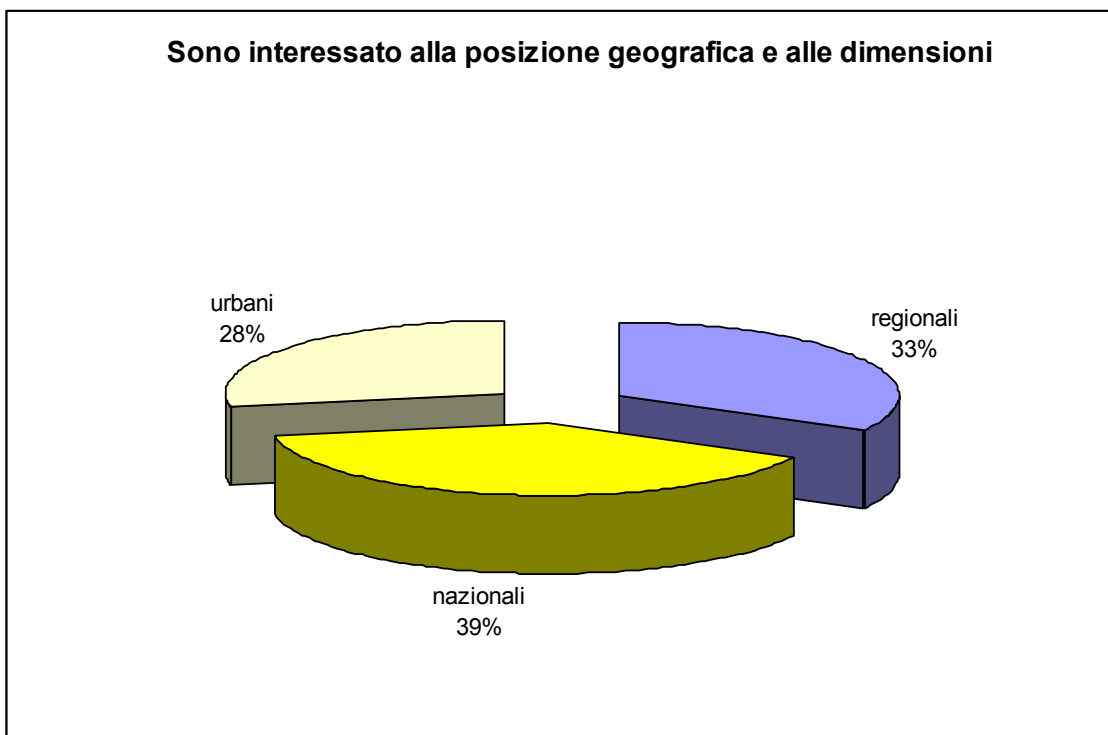
Guardo i film prima della partenza



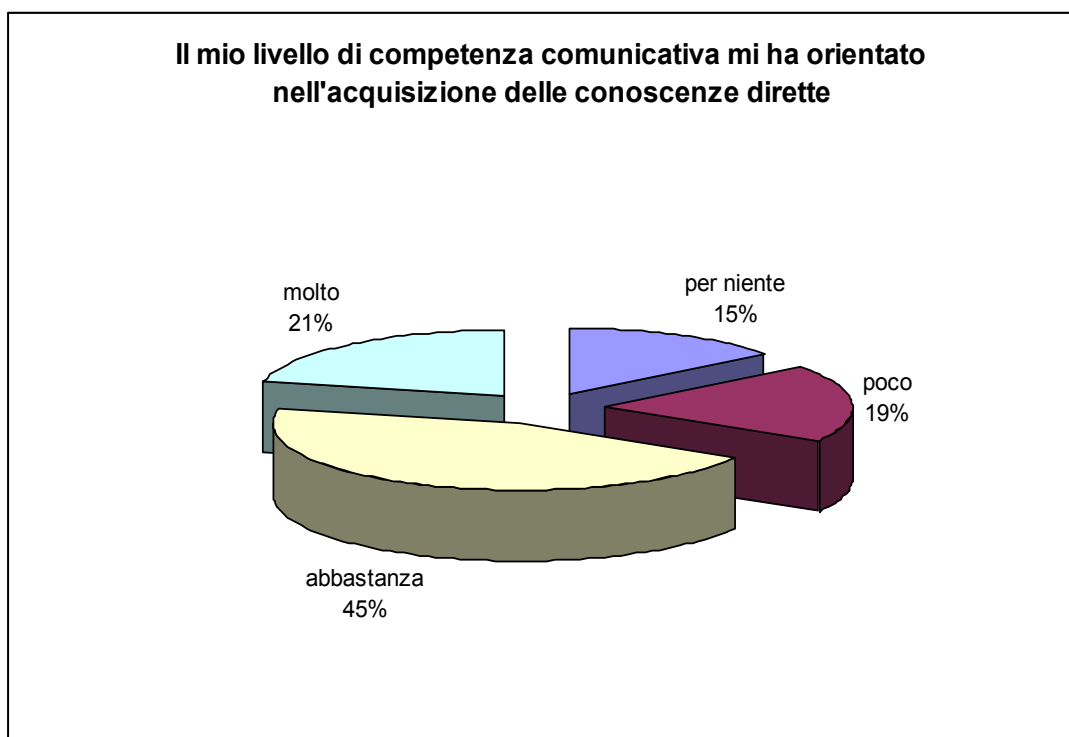
L'attività di visione dei film è



Sono interessato alla posizione geografica e alle dimensioni

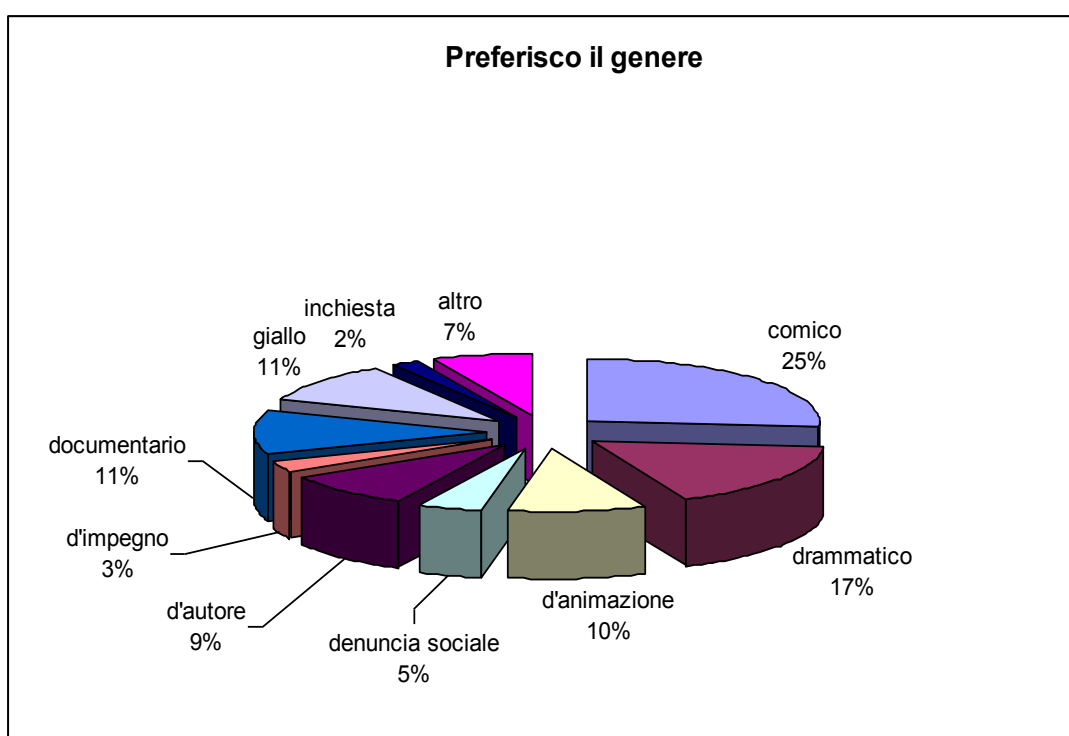


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nell'acquisizione delle conoscenze indirette

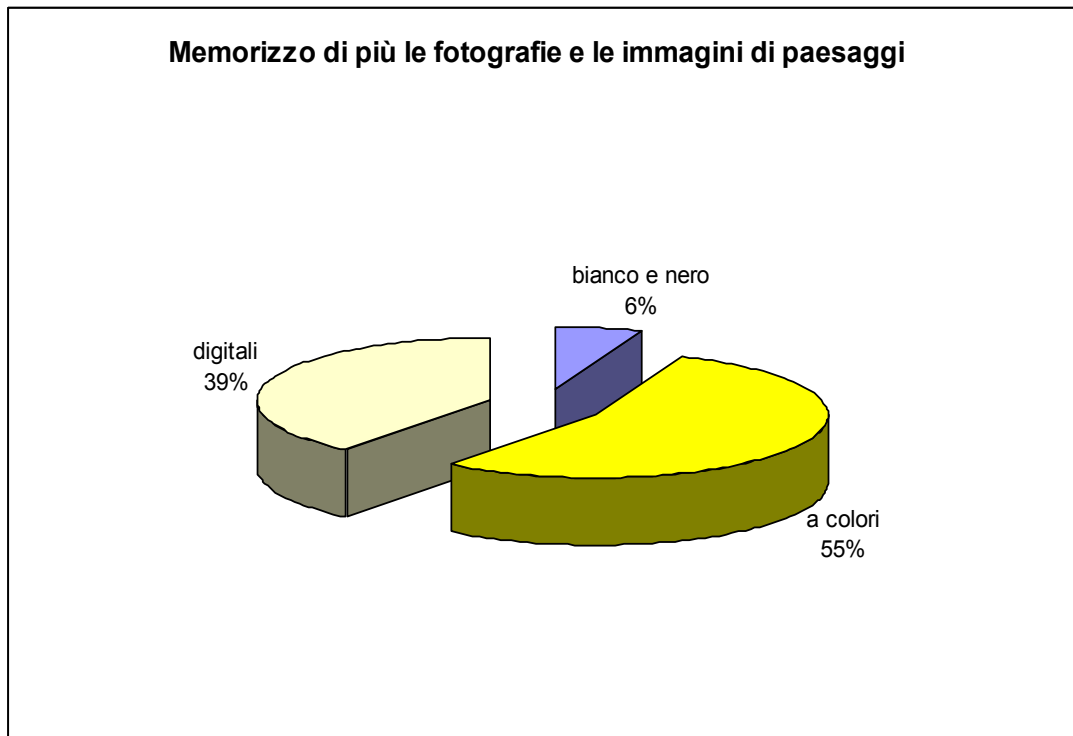


GENERE FILMICO

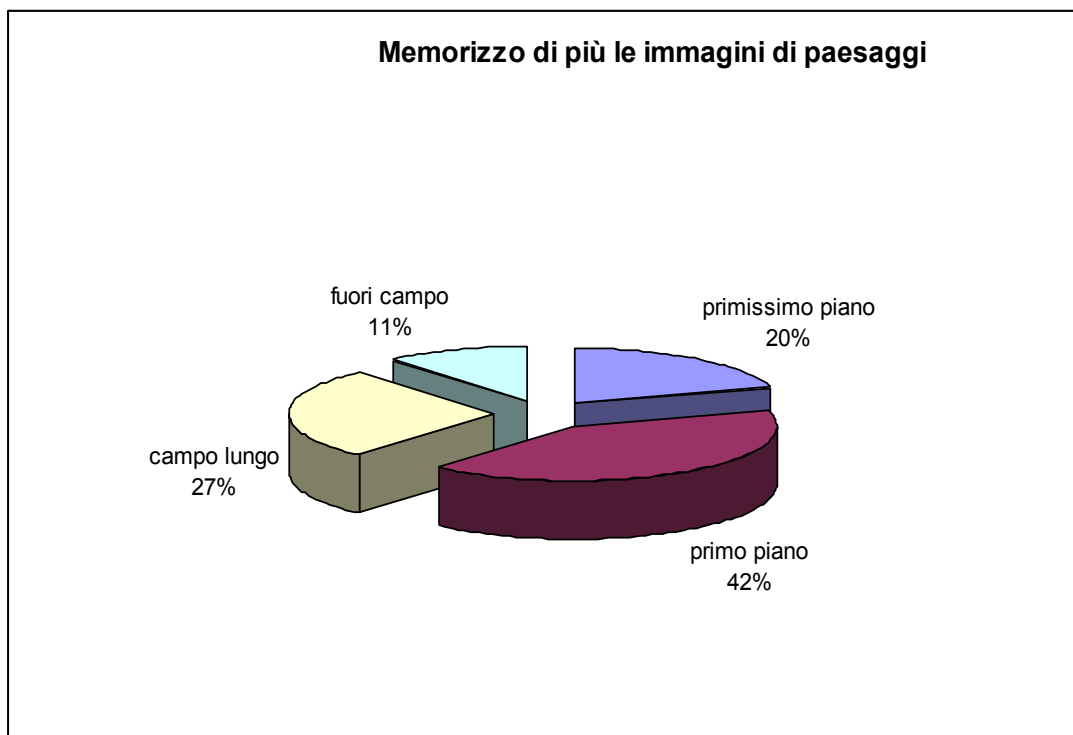
Preferisco il genere



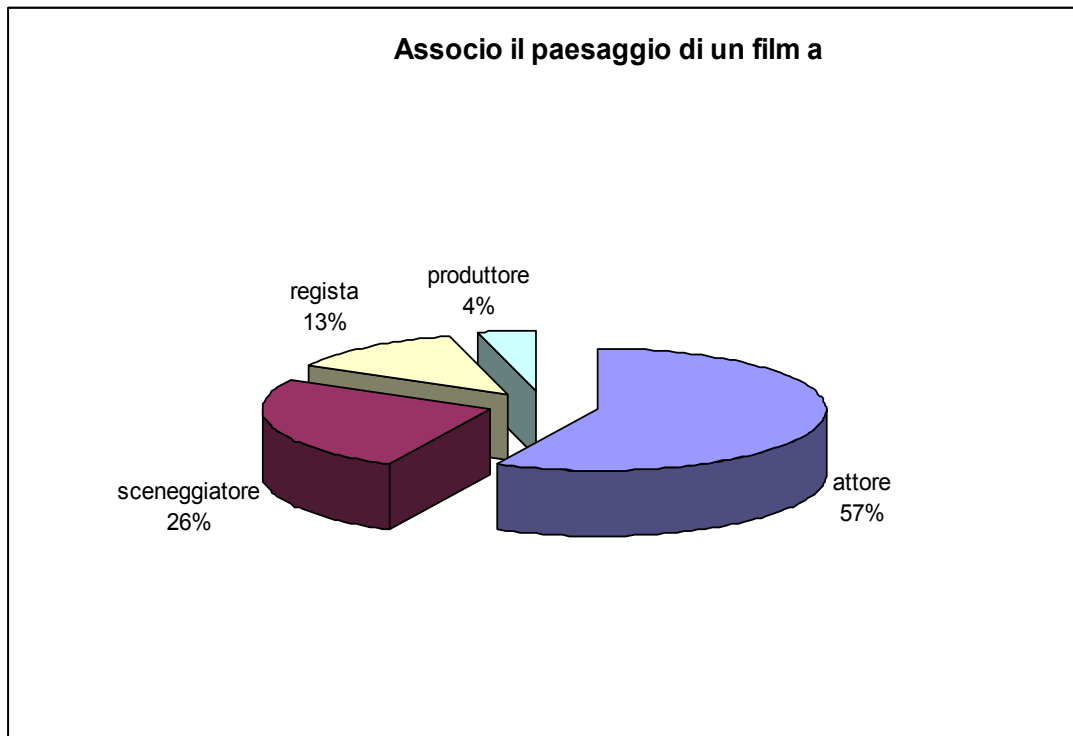
Memorizzo di più le fotografie e le immagini di paesaggi



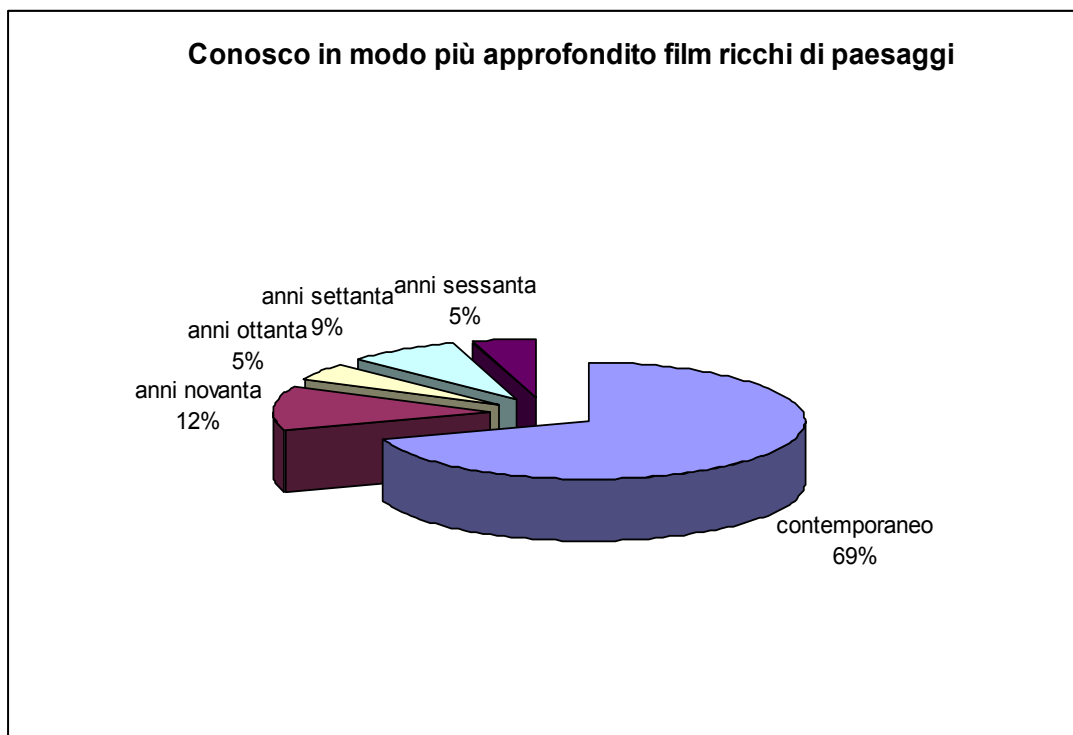
Memorizzo di più le immagini di paesaggi



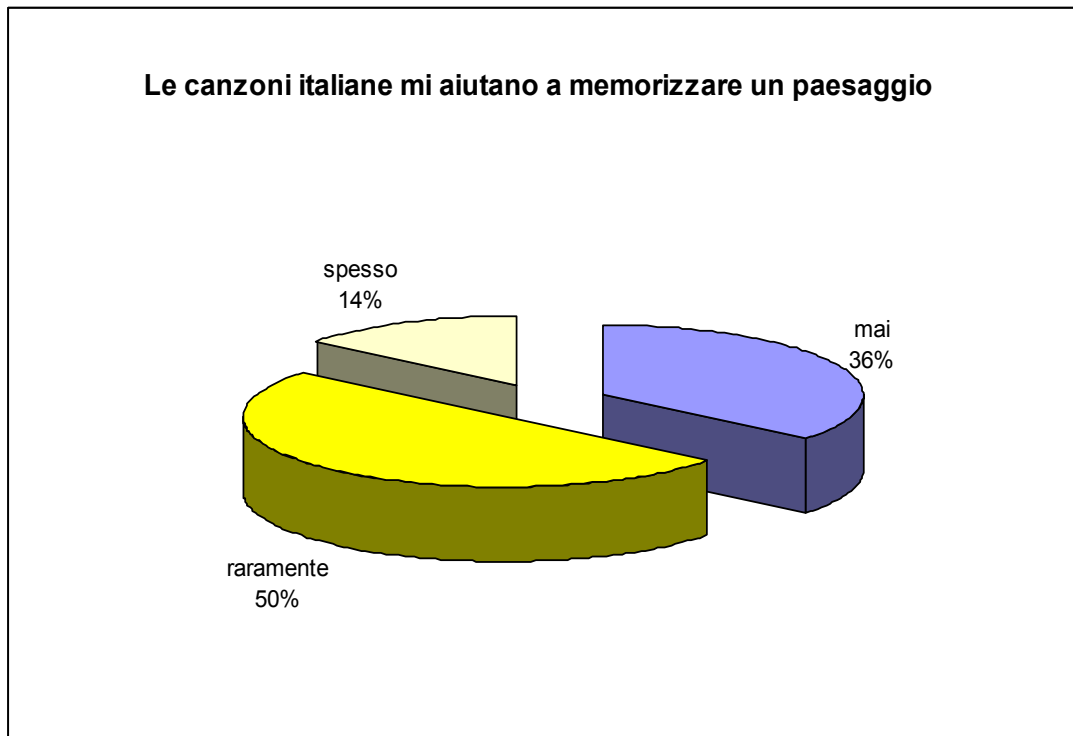
Associo il paesaggio di un film a



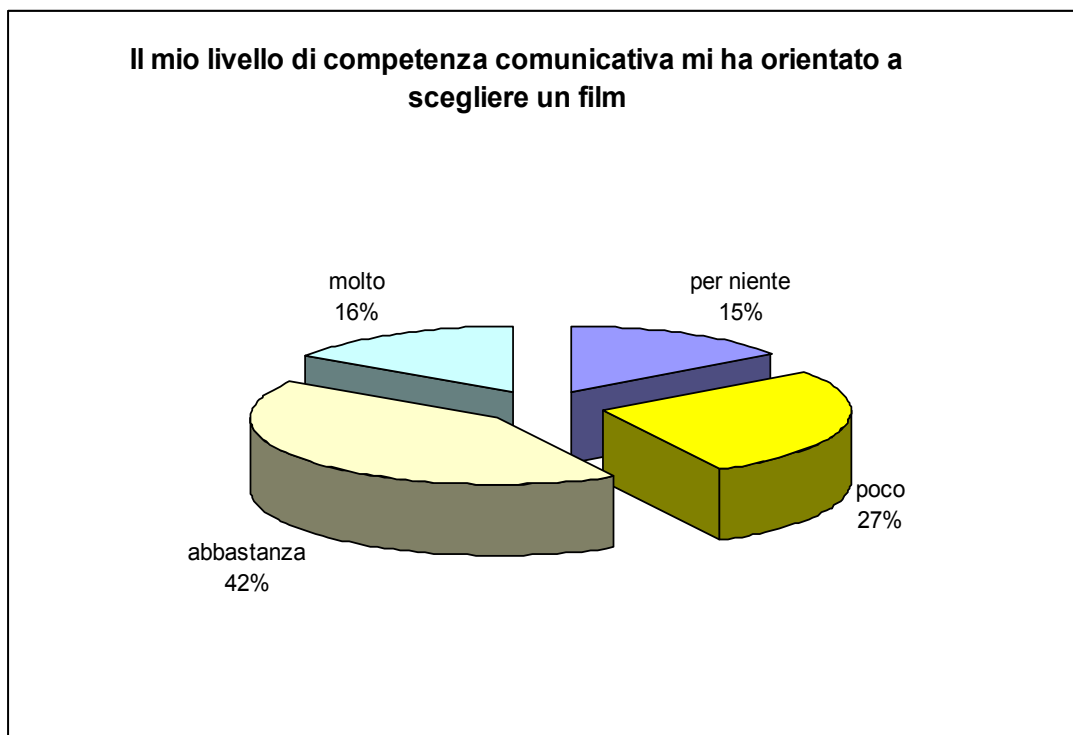
Conosco in modo più approfondito film ricchi di paesaggi



Le canzoni italiane mi aiutano a memorizzare un paesaggio

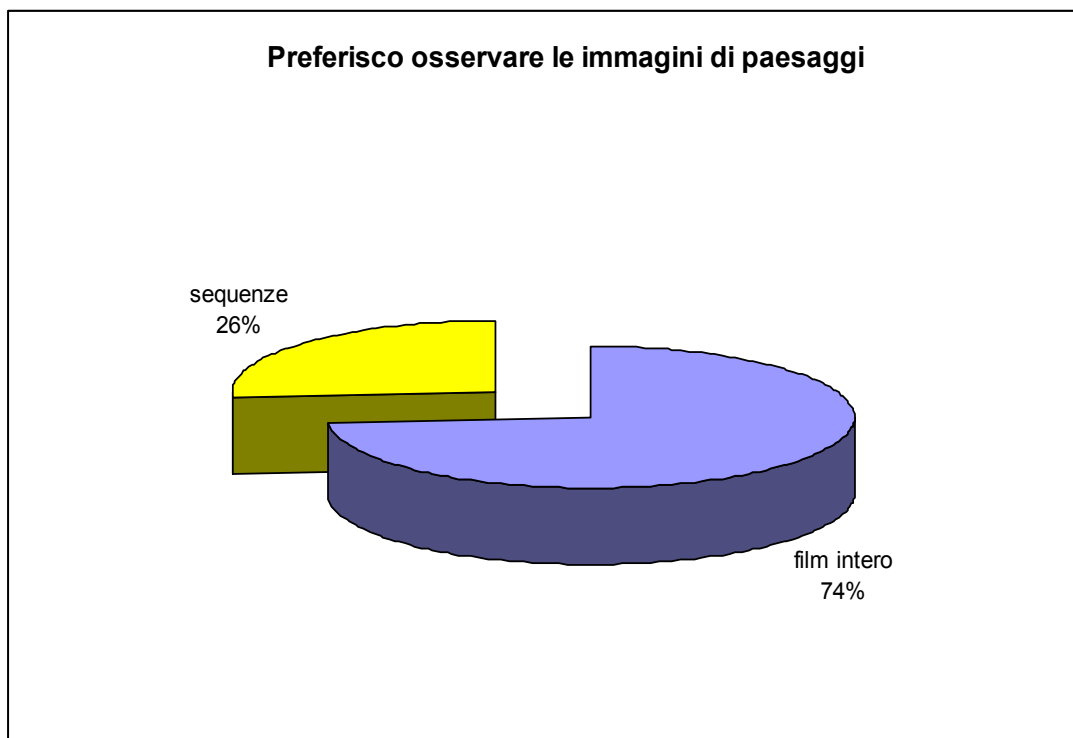


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato a scegliere un film

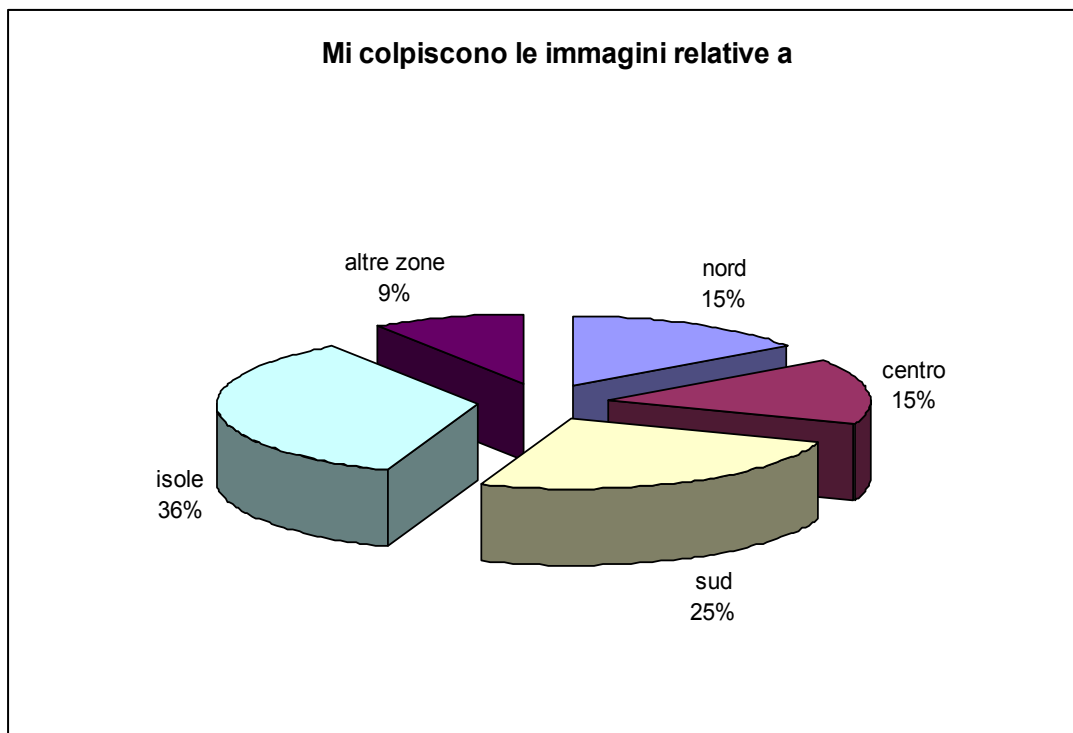


IMMAGINI DI PAESAGGI

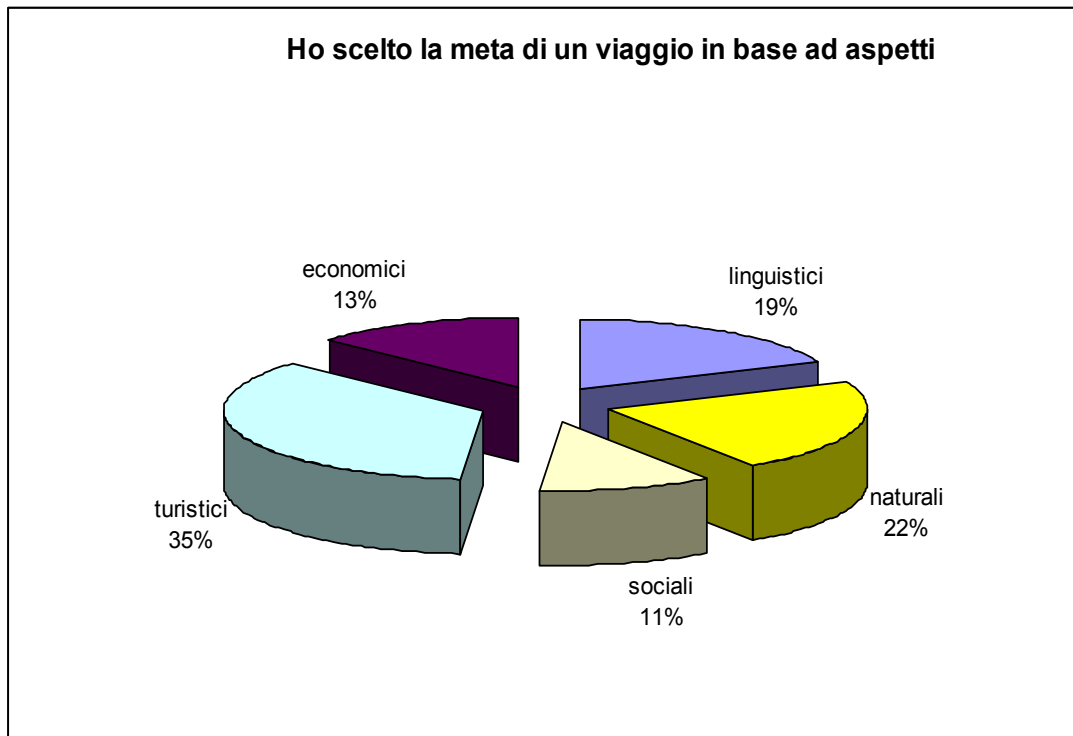
Preferisco osservare le immagini di paesaggi



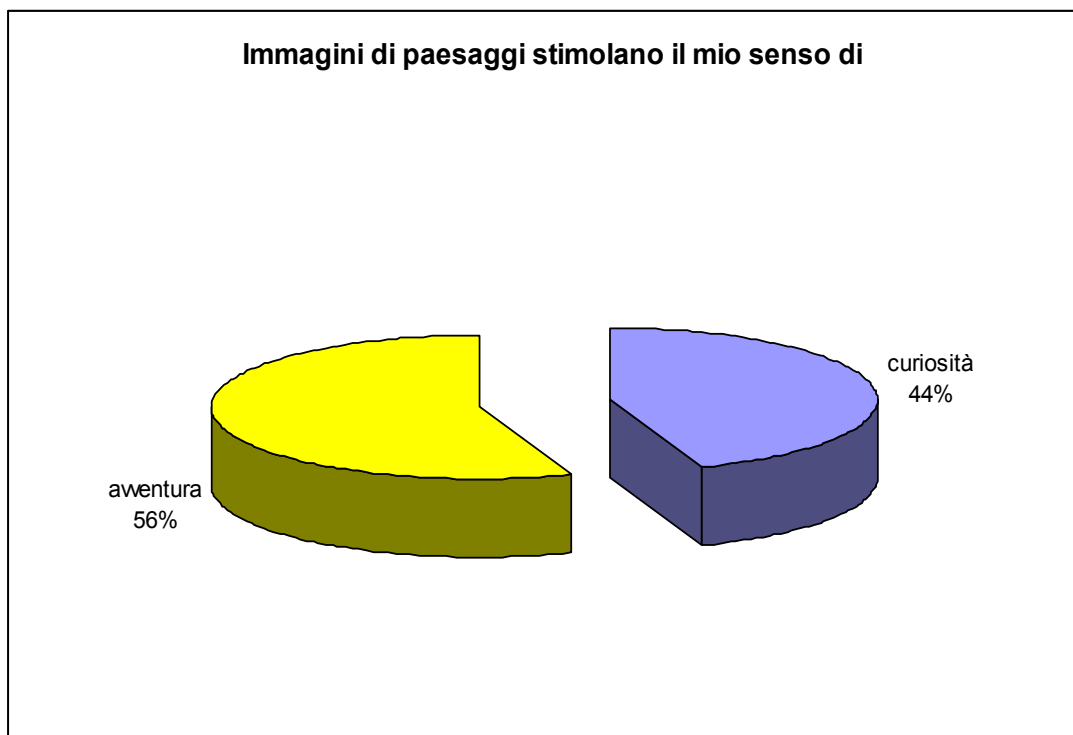
Mi colpiscono le immagini relative a



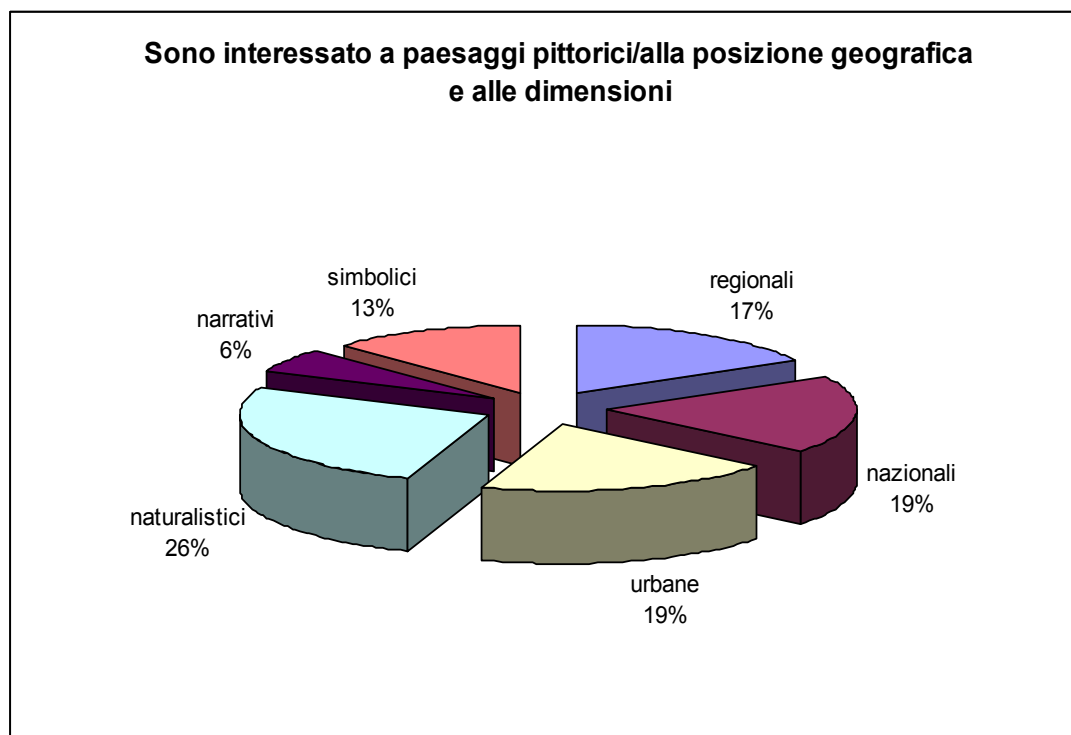
Ho scelto la meta del viaggio in base ad aspetti



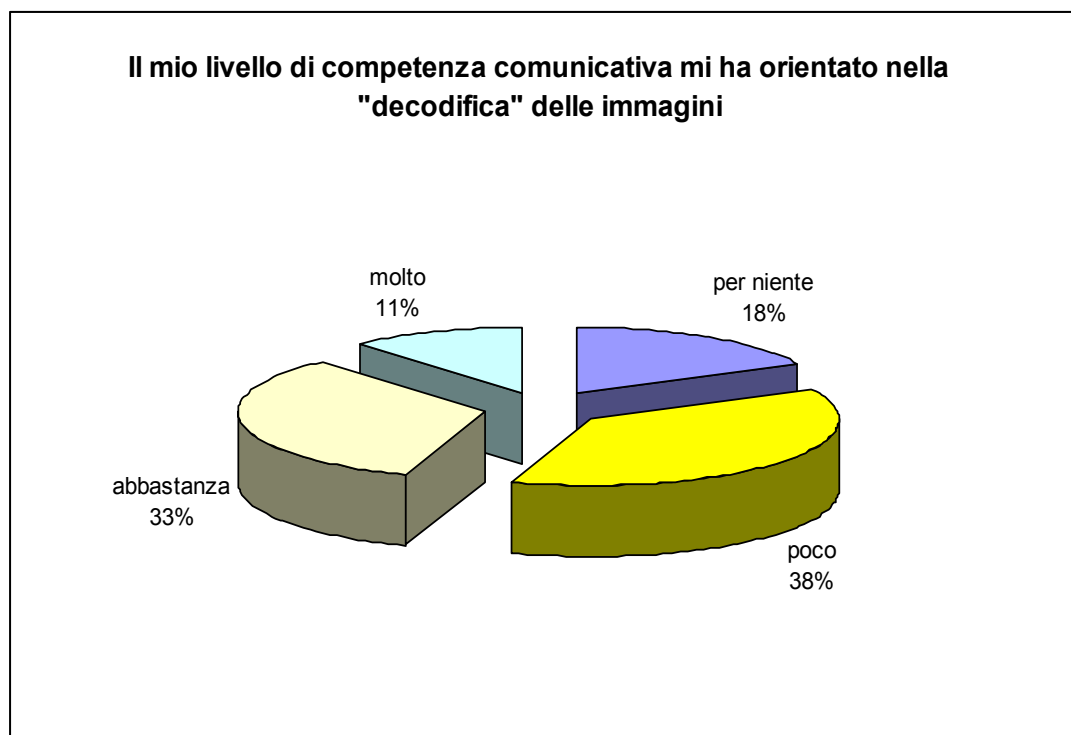
Immagini di paesaggi stimolano il mio senso di



Sono interessato a paesaggi pittorici/alla posizione geografica e alle dimensioni

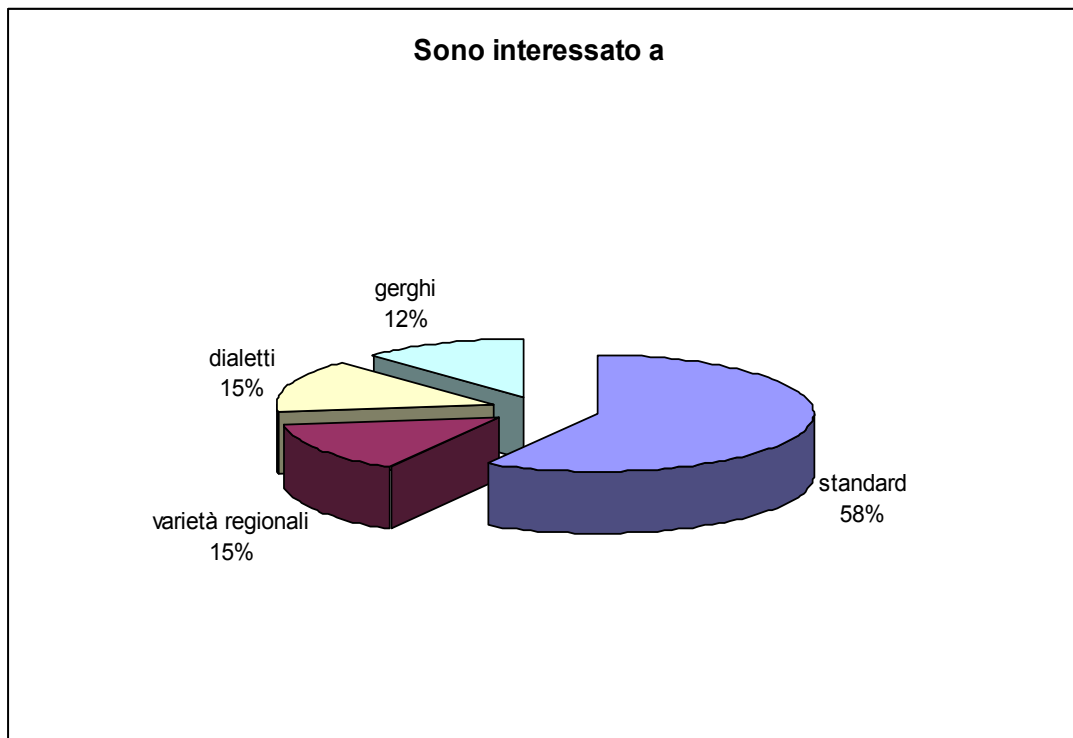


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella “decodifica” delle immagini

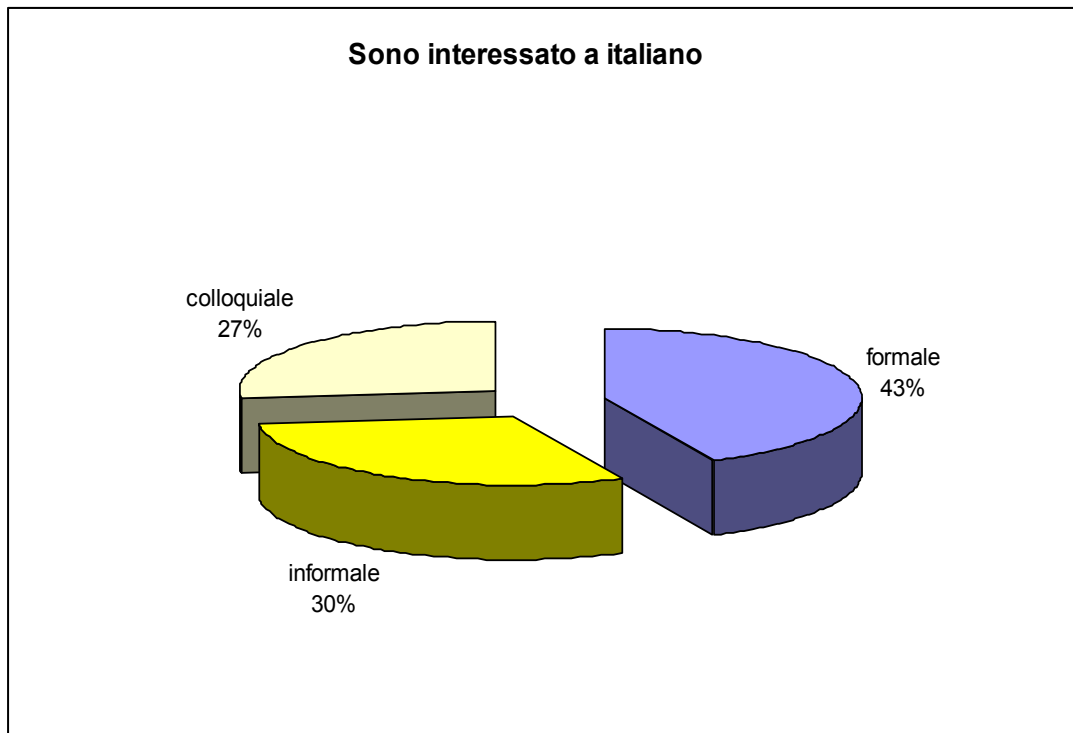


L'ASCOLTO SELETTIVO DEL PARLATO SIMULATO FILMICO

Sono interessato a



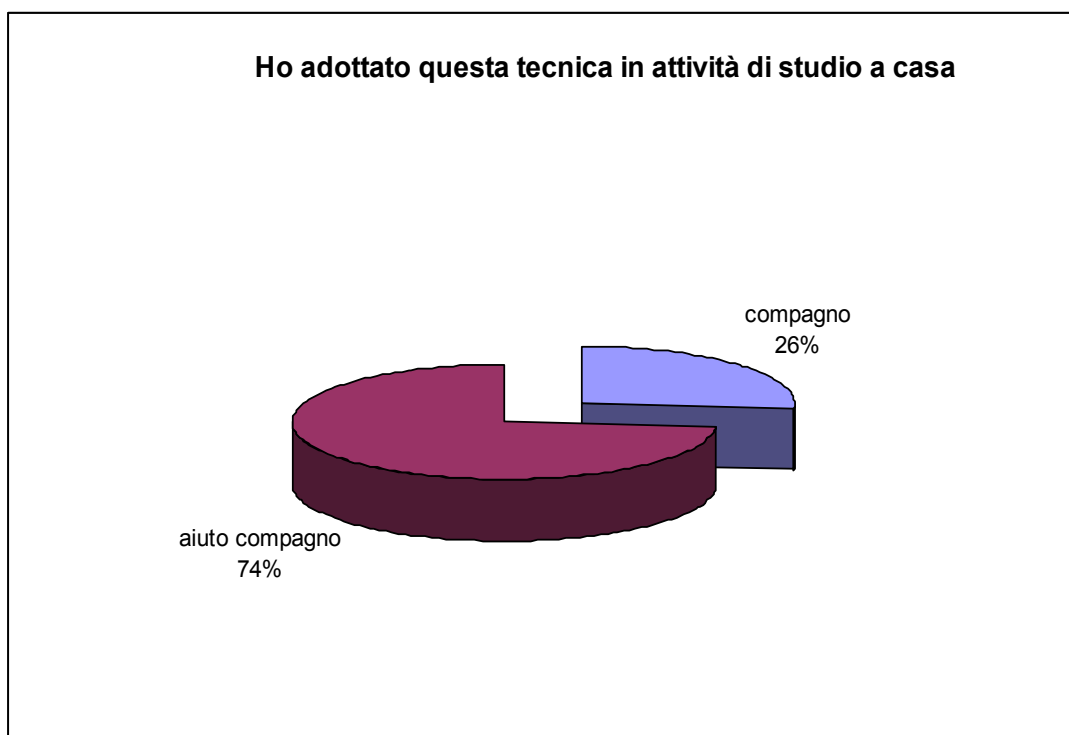
Sono interessato a italiano



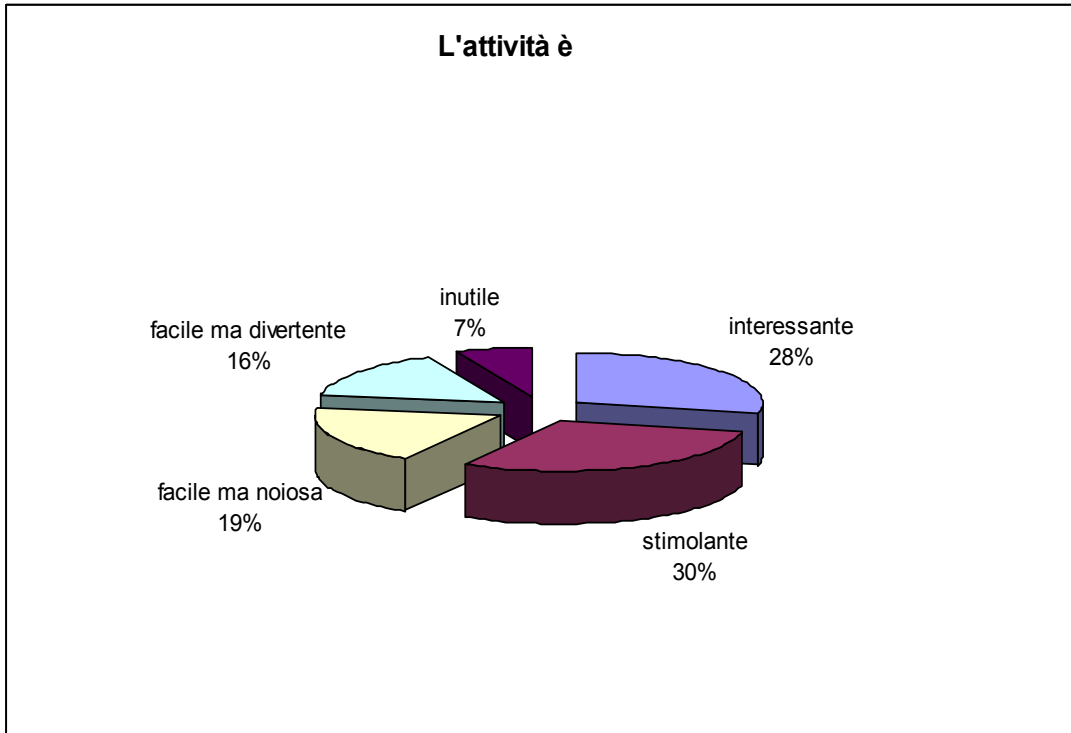
Sono interessato ad aspetti



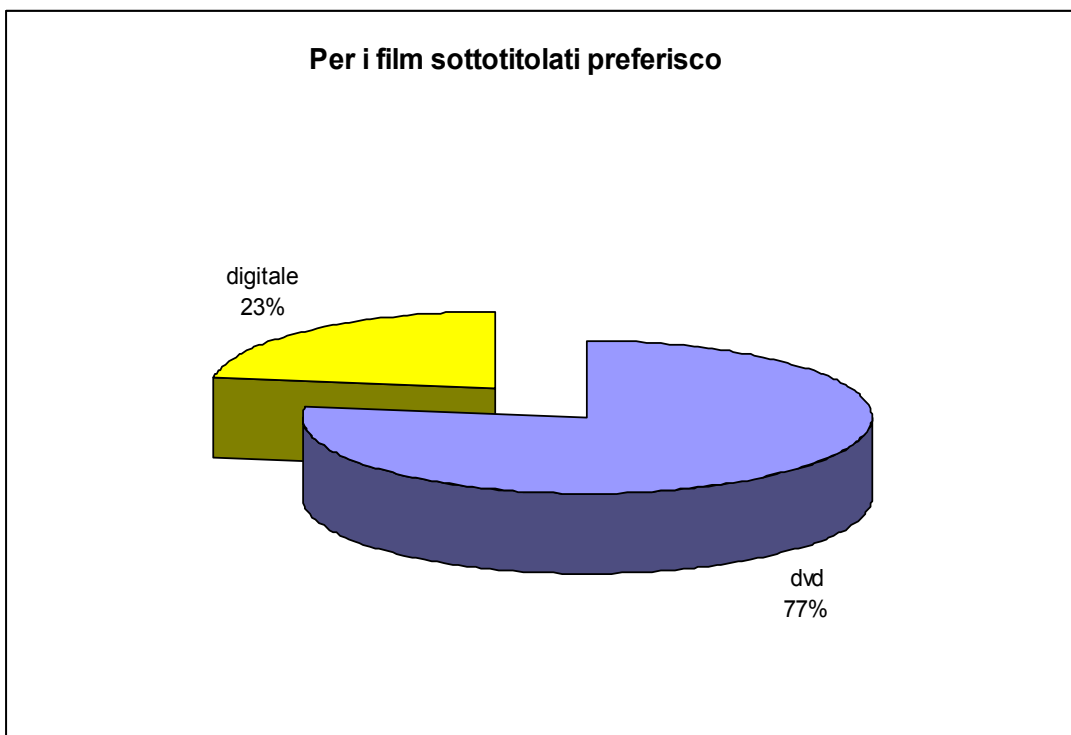
Ho adottato questa tecnica in attività di studio a casa



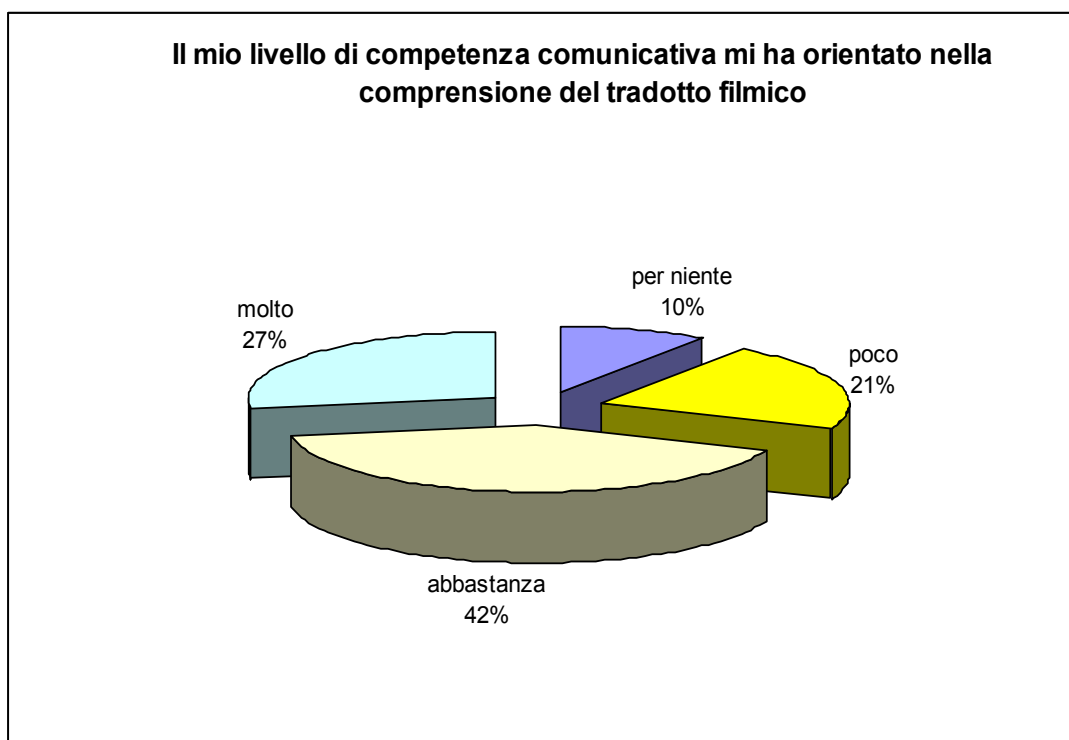
L'attività è



Per film sottotitolati preferisco

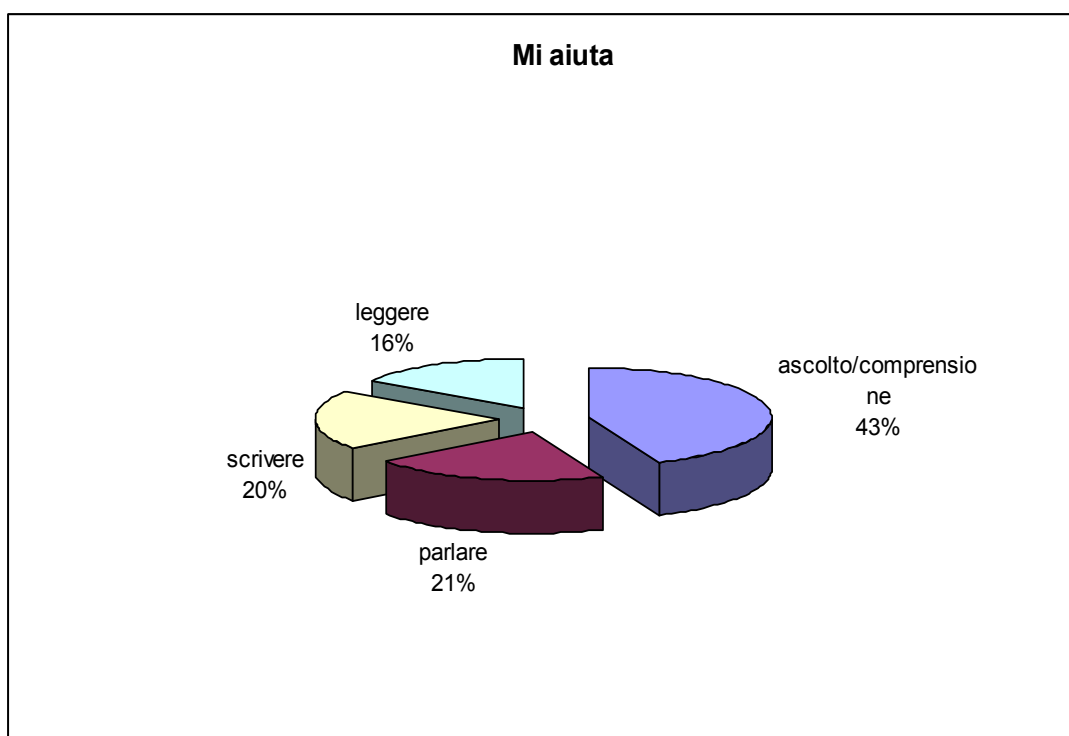


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella comprensione del parlato filmico

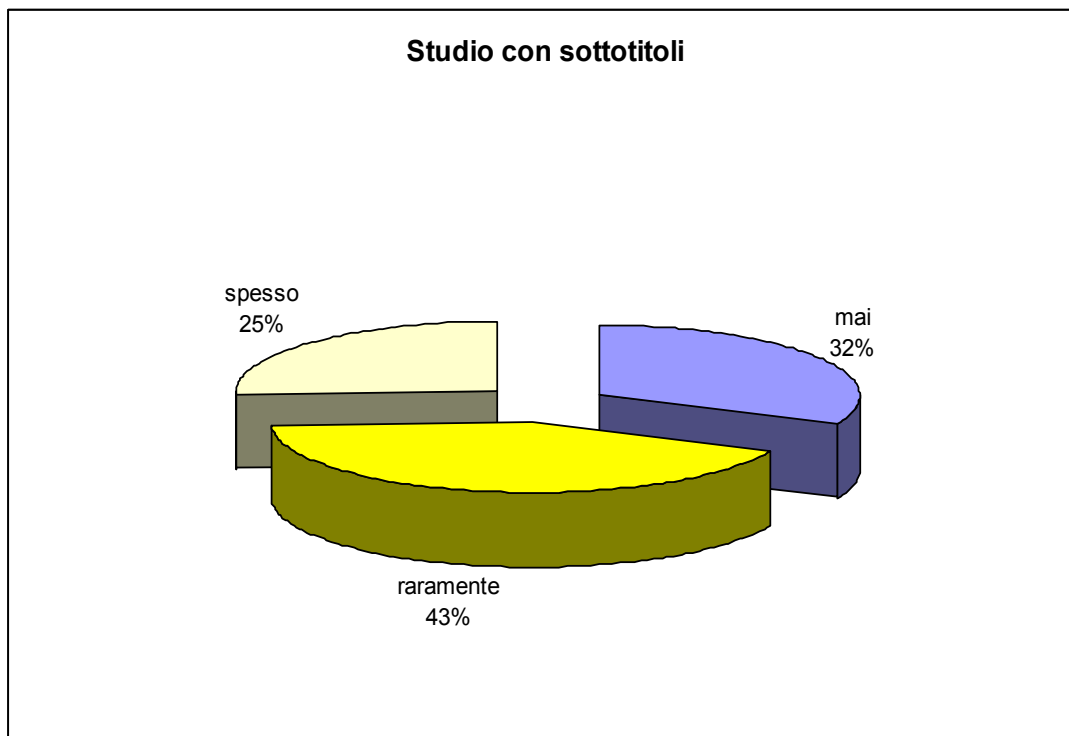


IL TRADOTTO FILMICO E I SOTTOTITOLI IN LINGUA ITALIANA

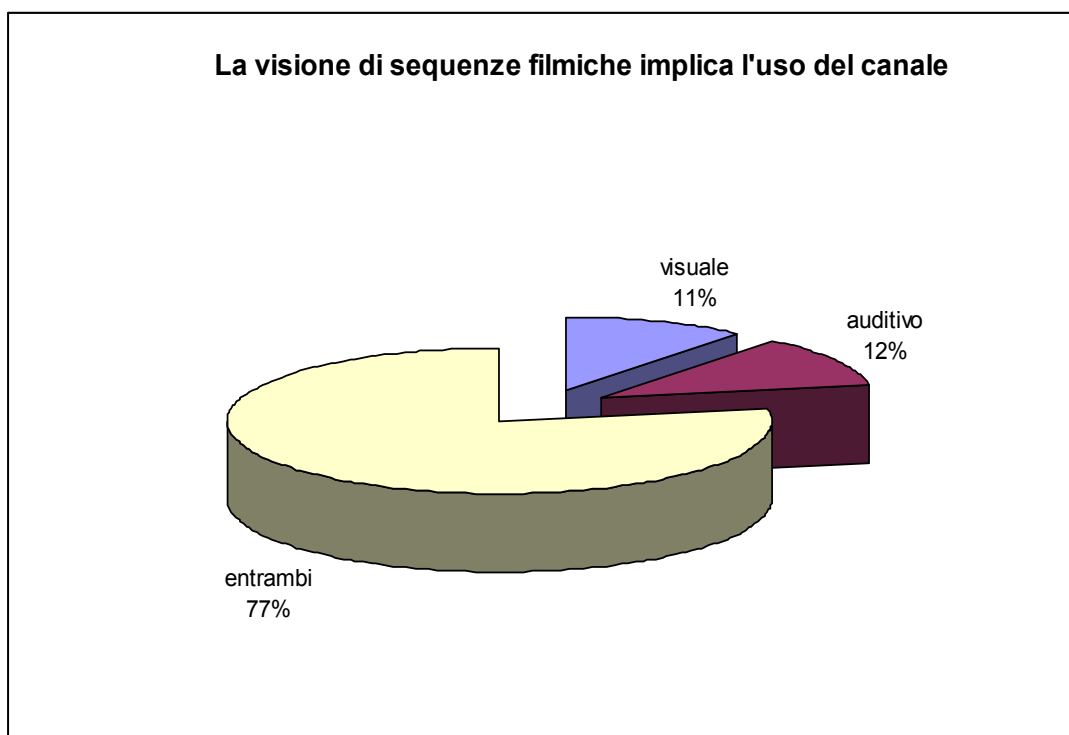
Mi aiutano a



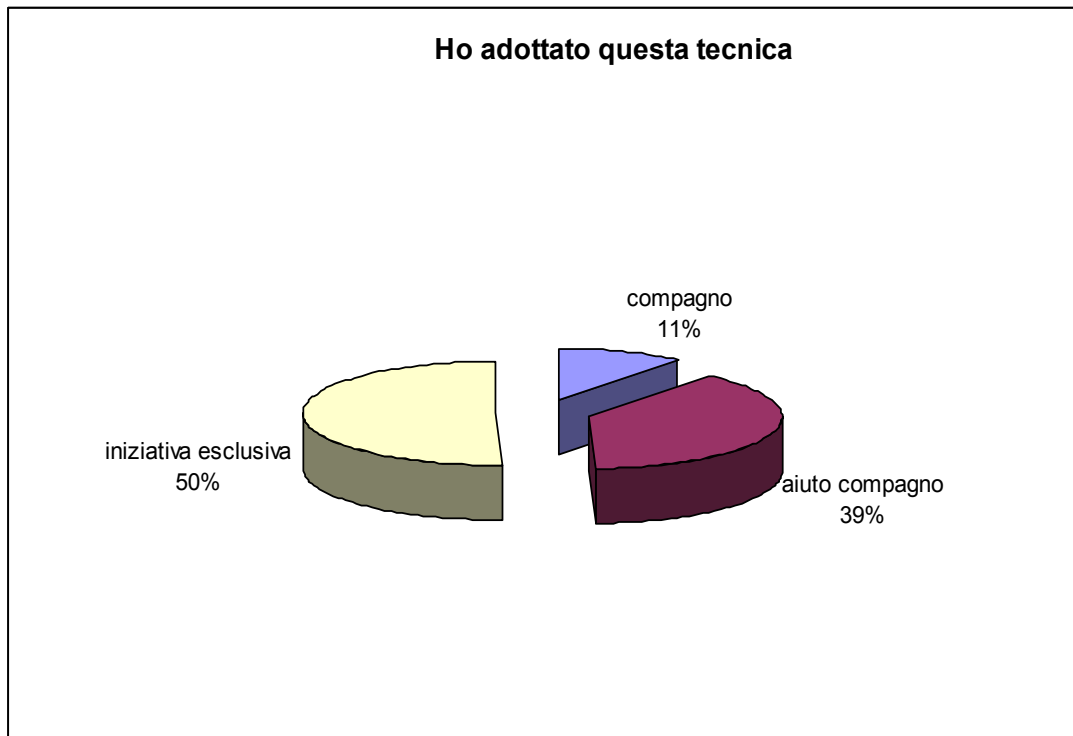
Studio con sottotitoli



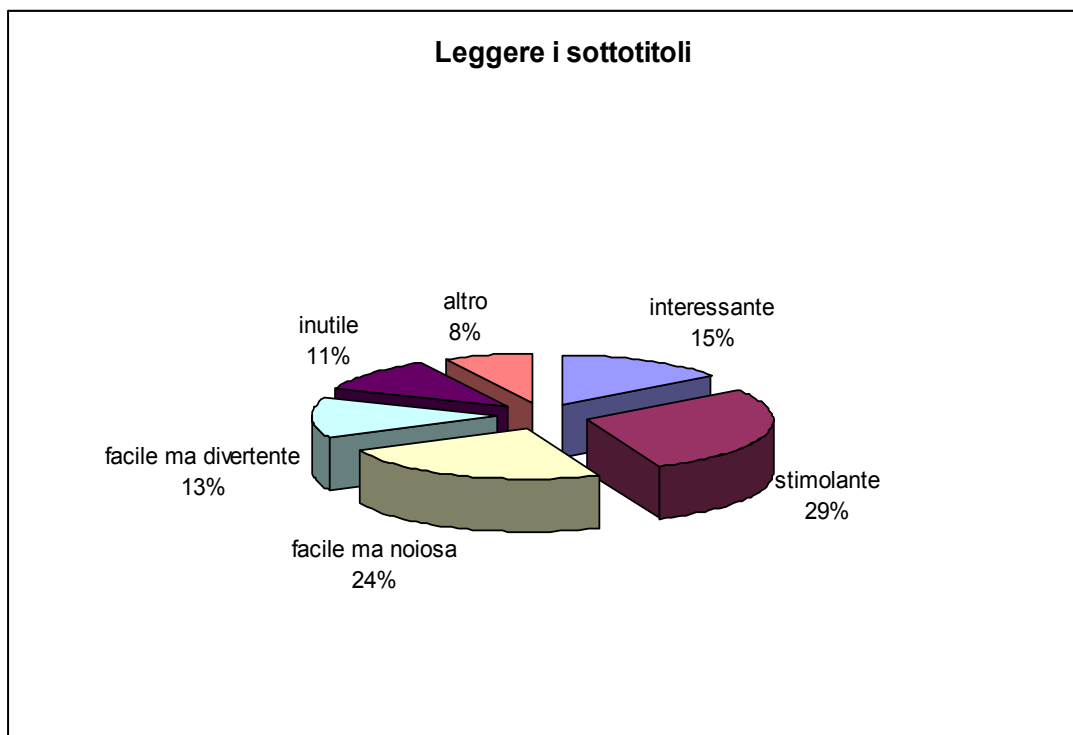
La visione di sequenze filmiche implica l'uso del canale



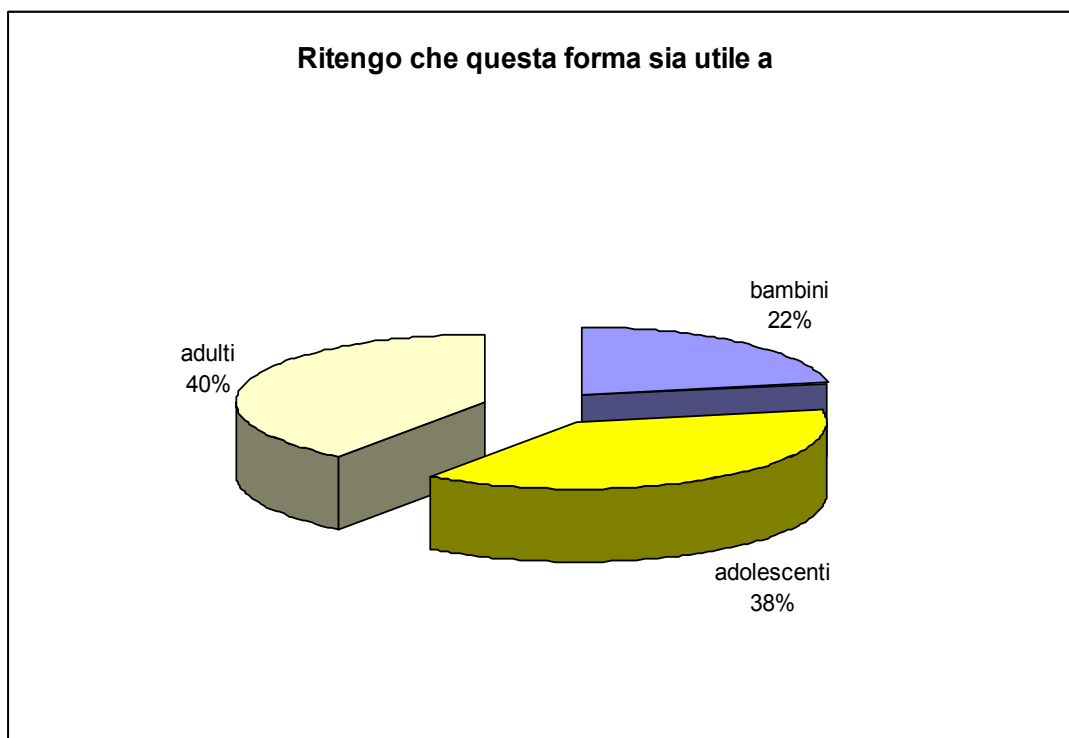
Ho adottato questa tecnica



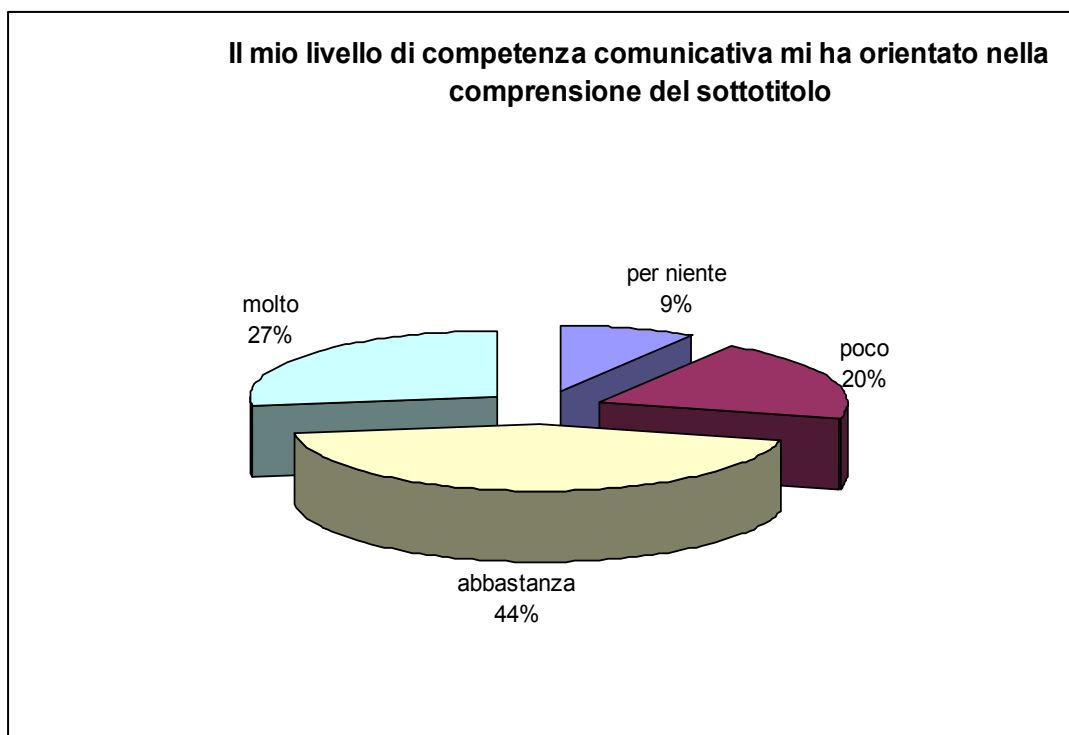
Leggere i sottotitoli è



Ritengo che questa forma sia utile a

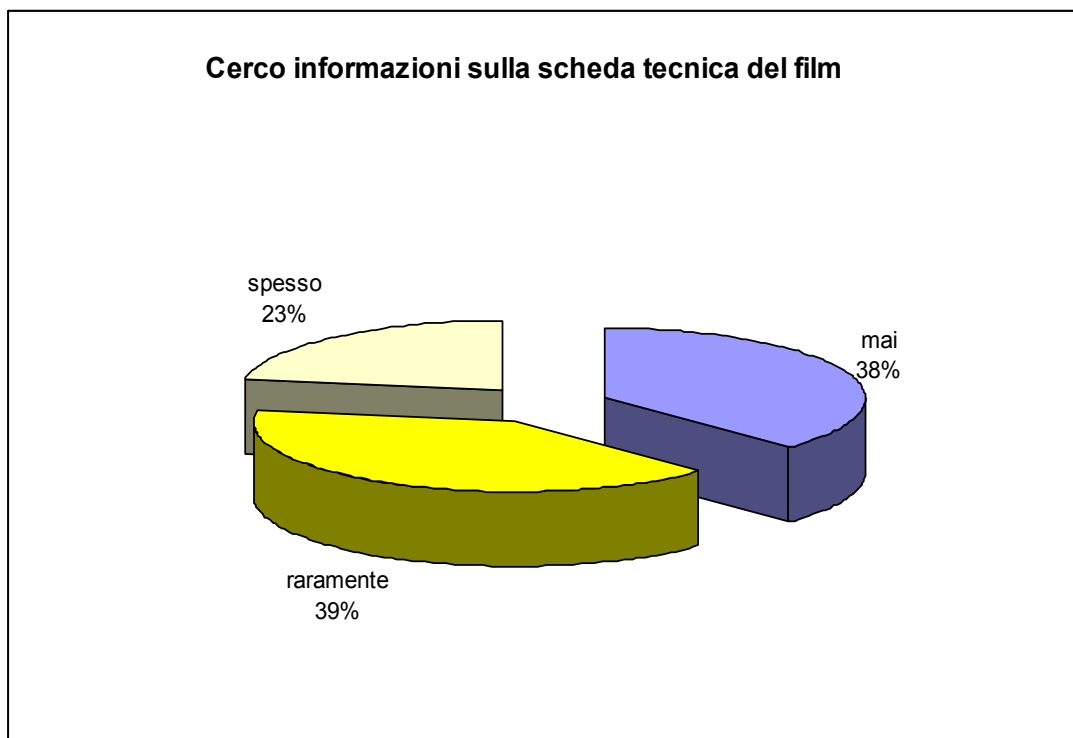


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella comprensione del sottotitolo

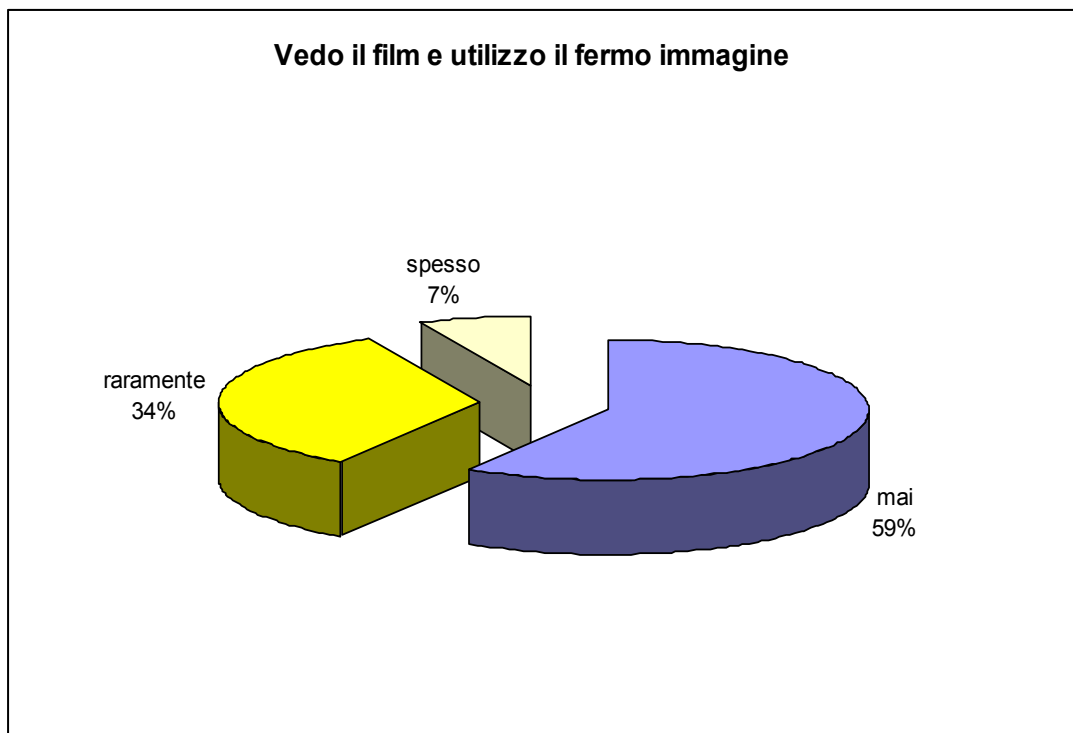


AUTOAPPRENDIMENTO

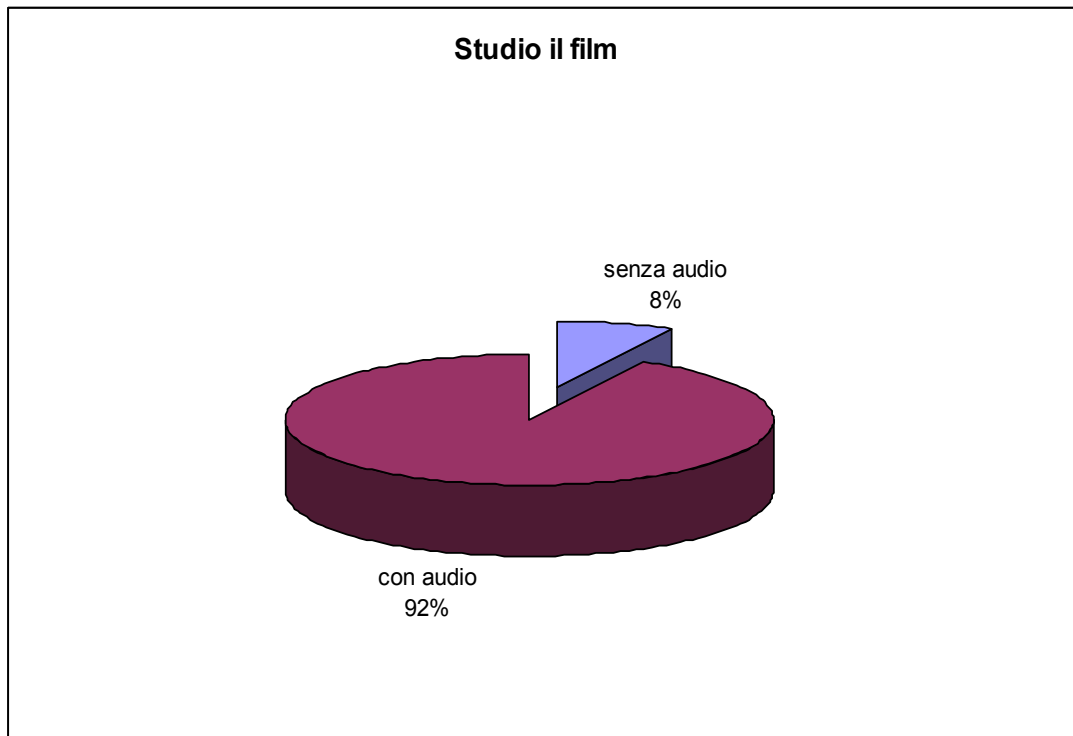
Cerco informazioni sulla scheda tecnica del film



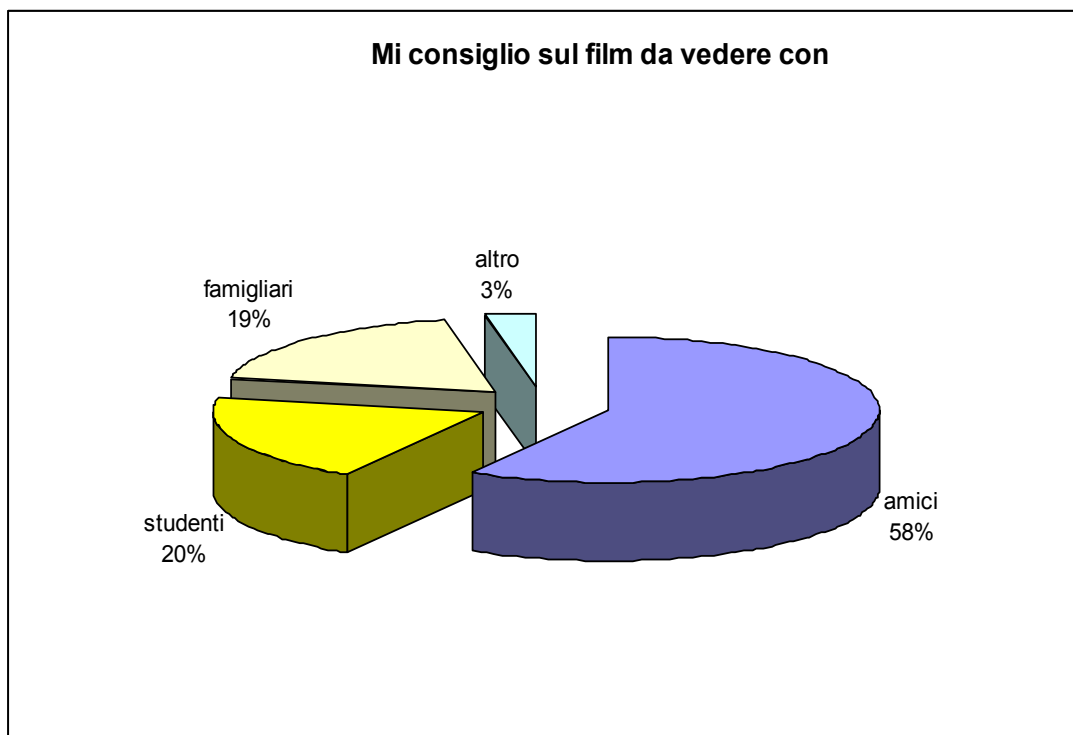
Vedo il film e utilizzo il fermo immagine



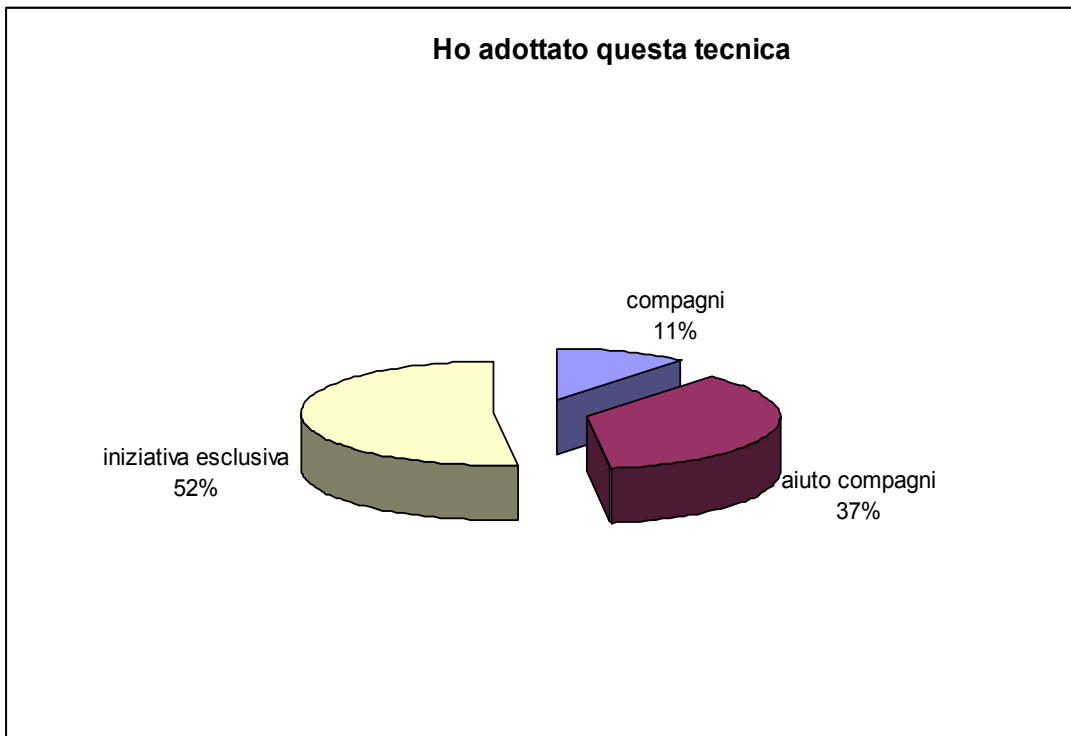
Studio il film



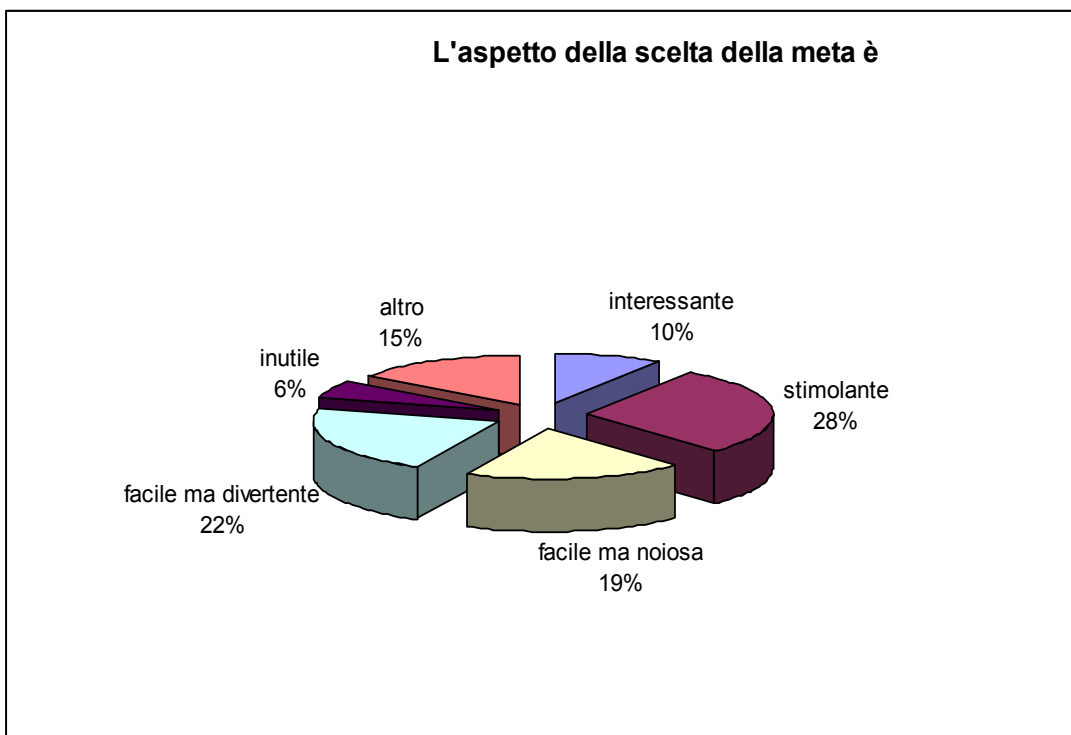
Mi consiglio sul film da vedere con



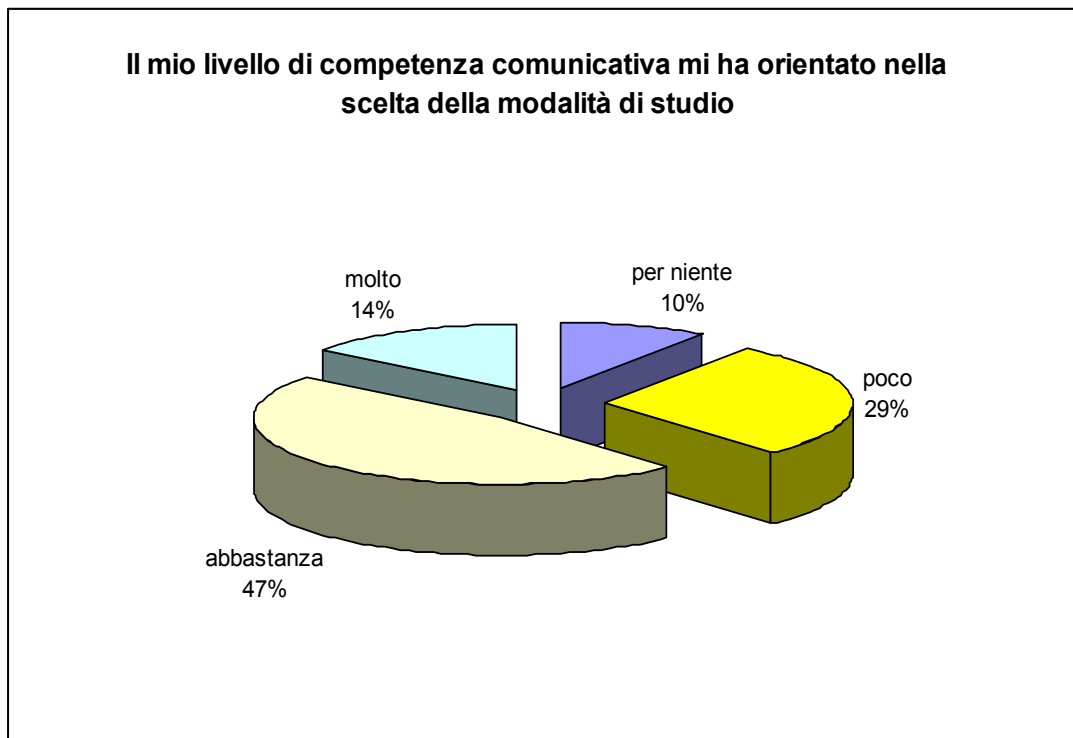
Ho adottato questa tecnica



L'aspetto della scelta della meta è

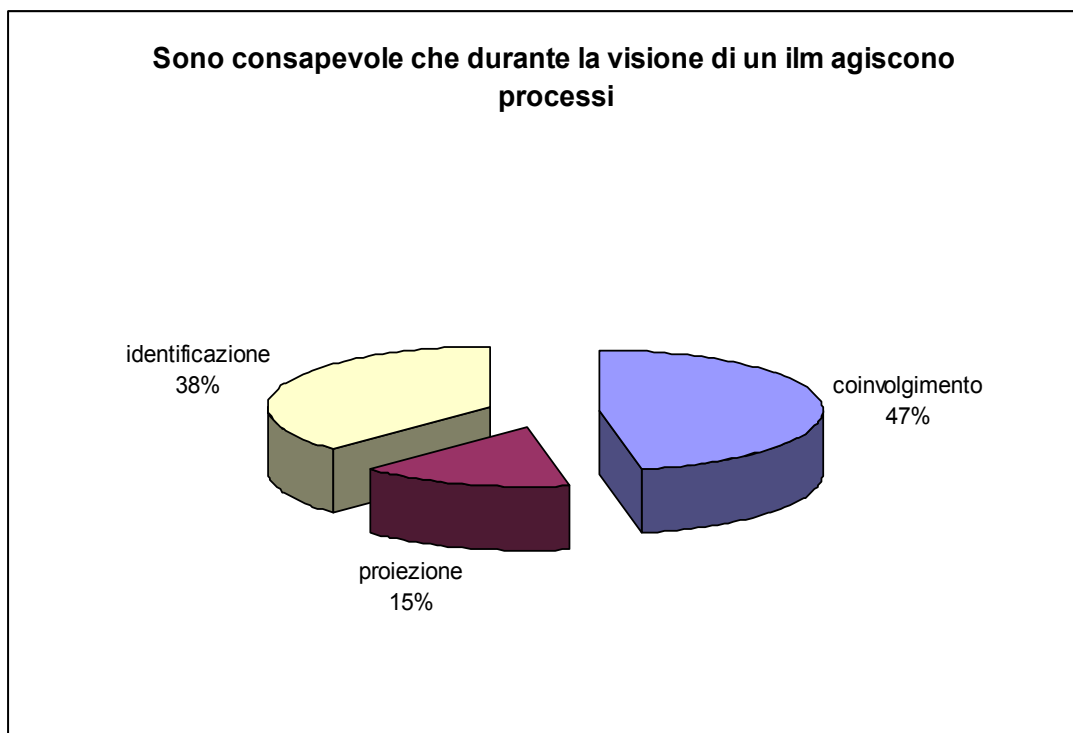


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella scelta della modalità di studio

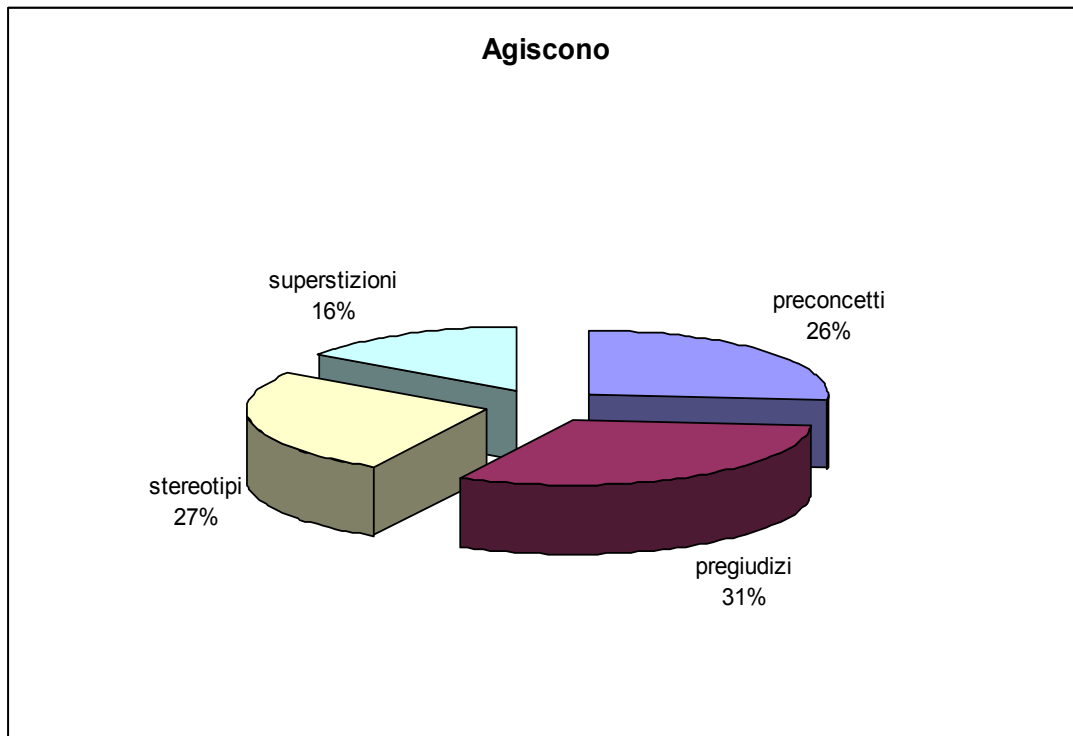


MODELLI CULTURALI

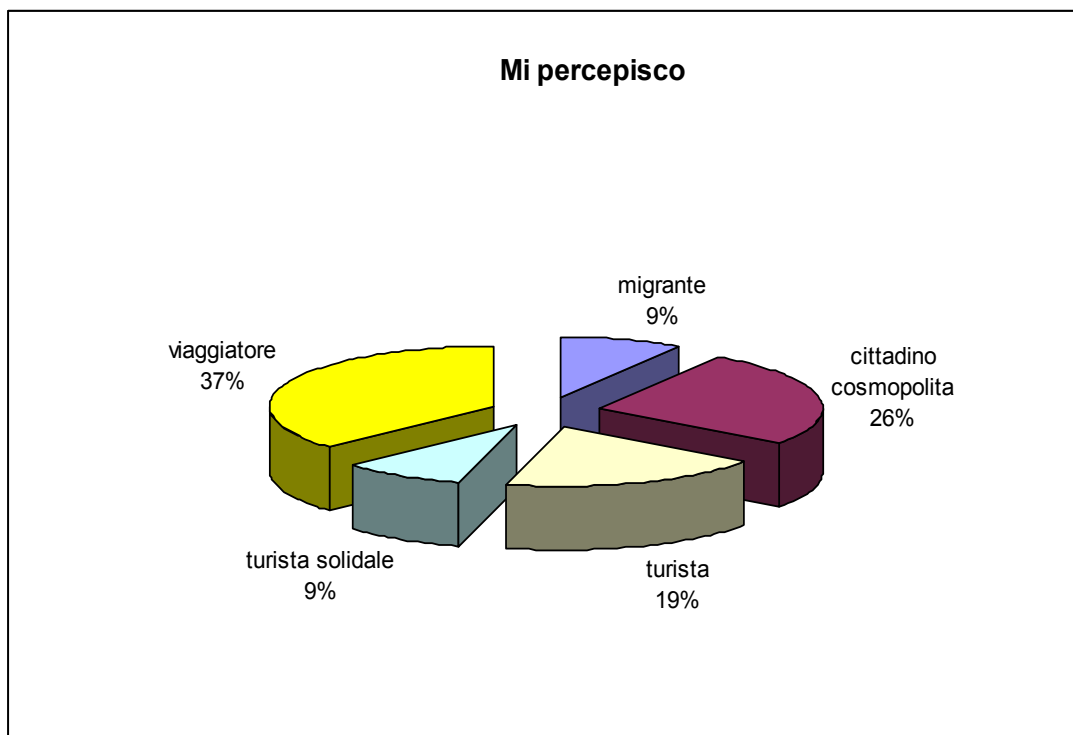
Sono consapevole che durante la visione di un film agiscono processi



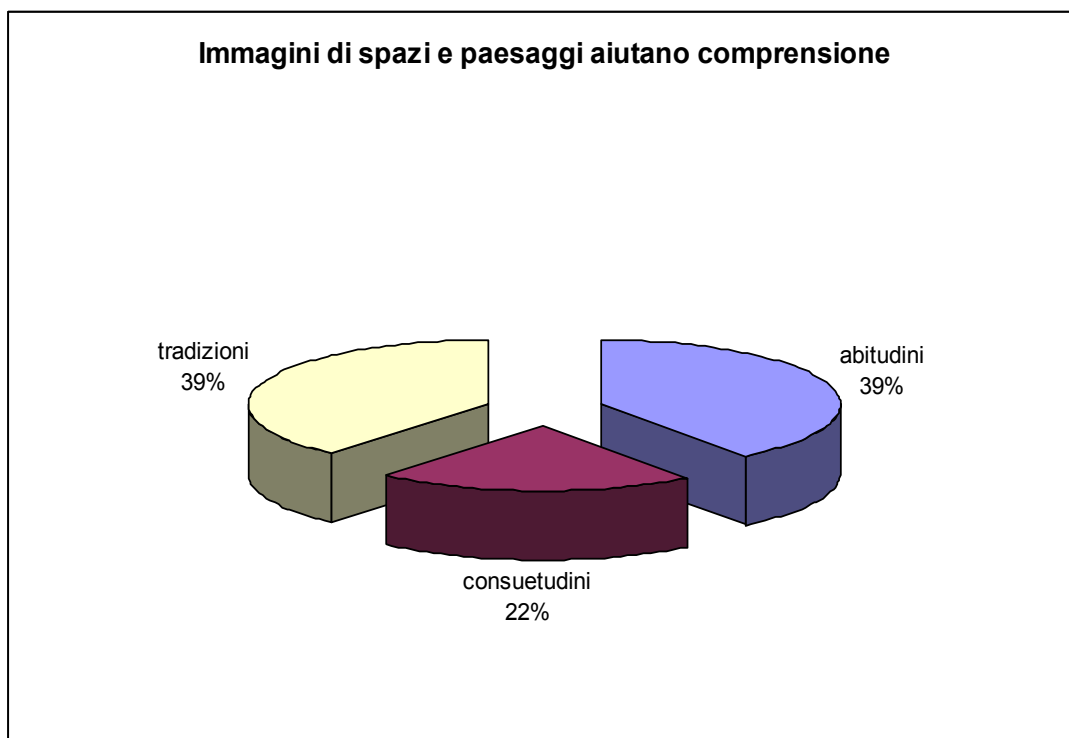
Agiscono



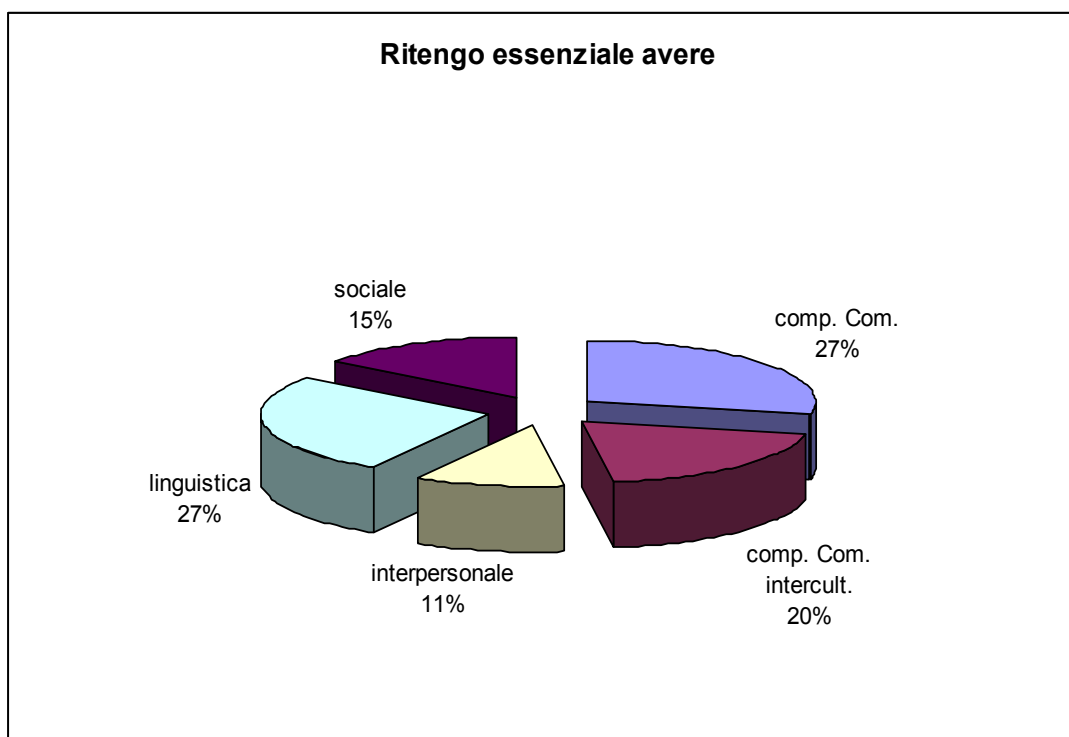
Mi percepisco



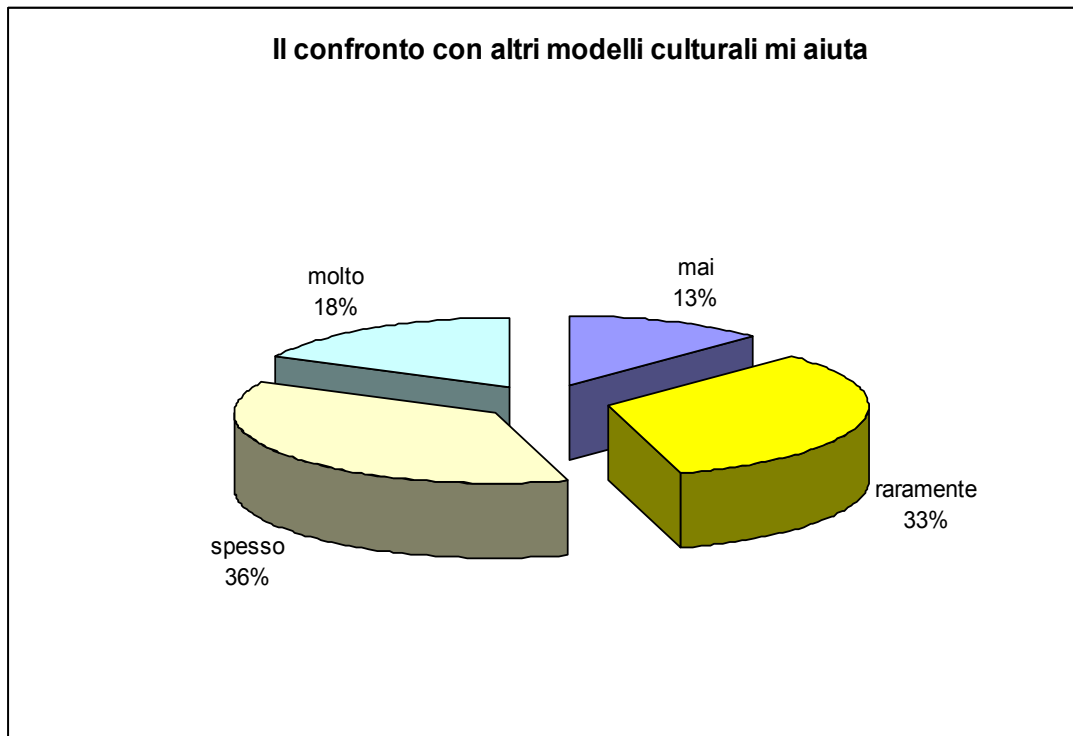
Immagini di spazi e paesaggi aiutano nella comprensione di



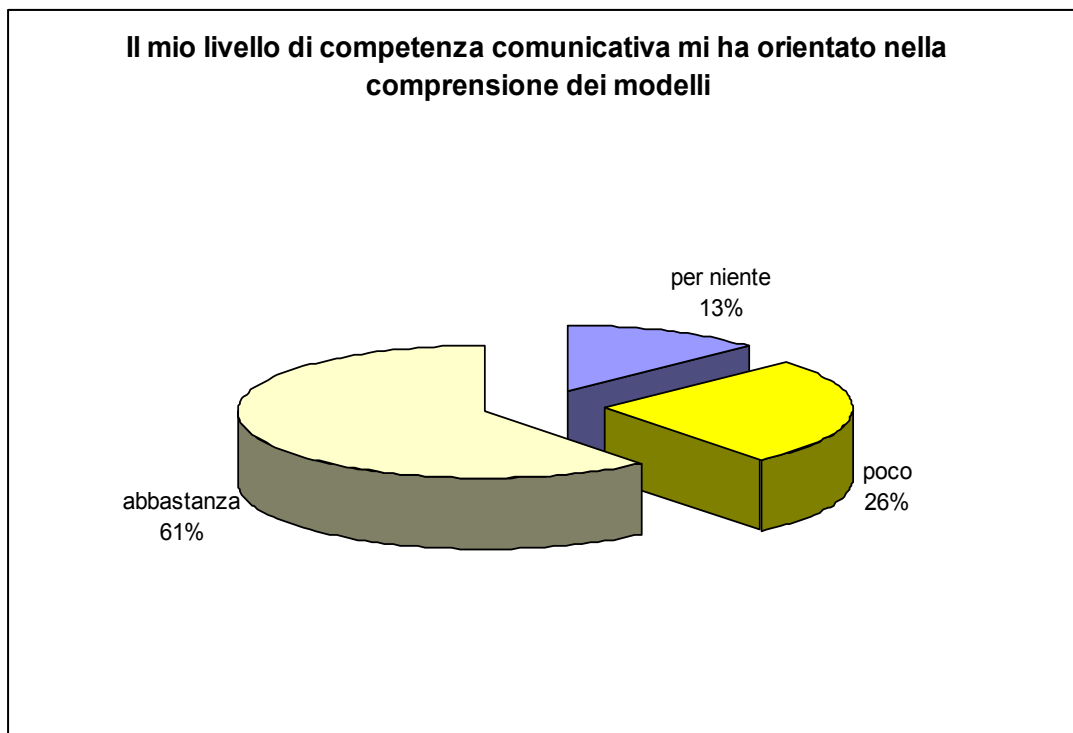
Ritengo essenziale avere



Il confronto con altri modelli culturali mi aiuta

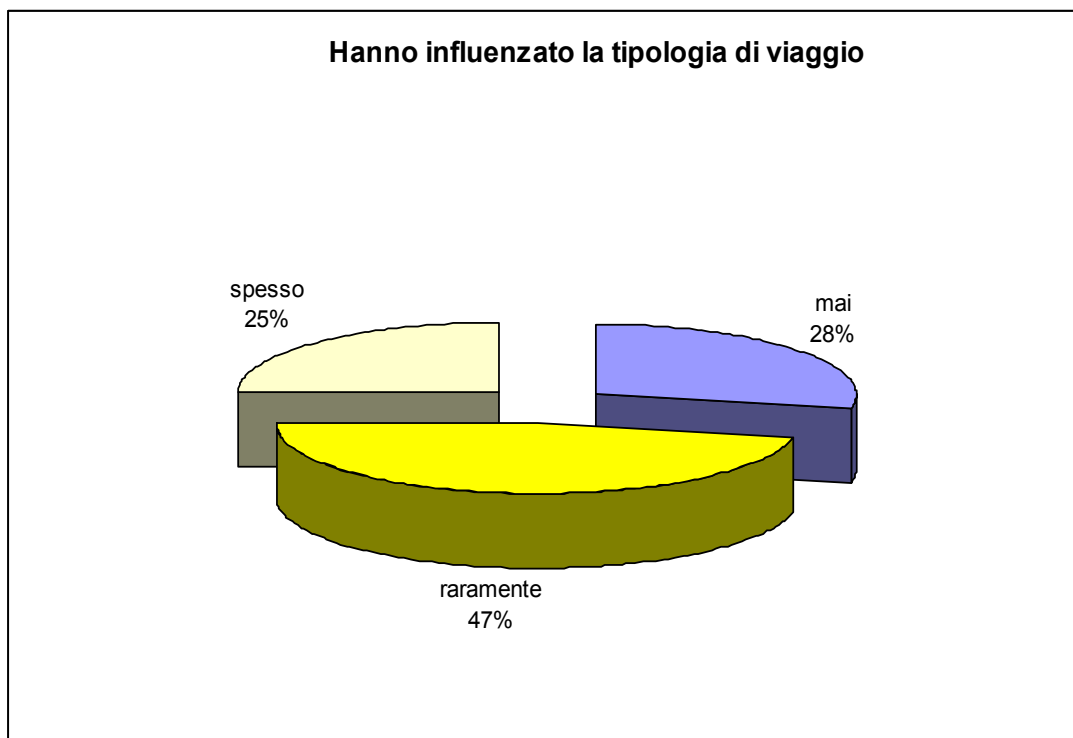


Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella comprensione dei modelli

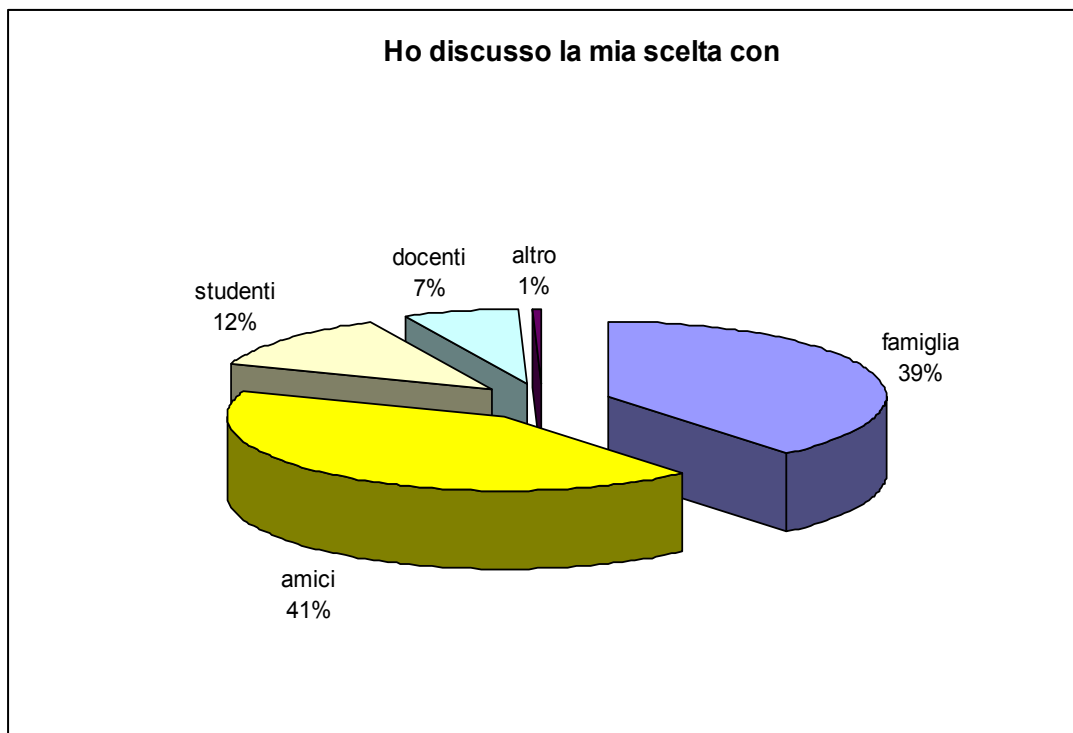


VIAGGIO IN ITALIA

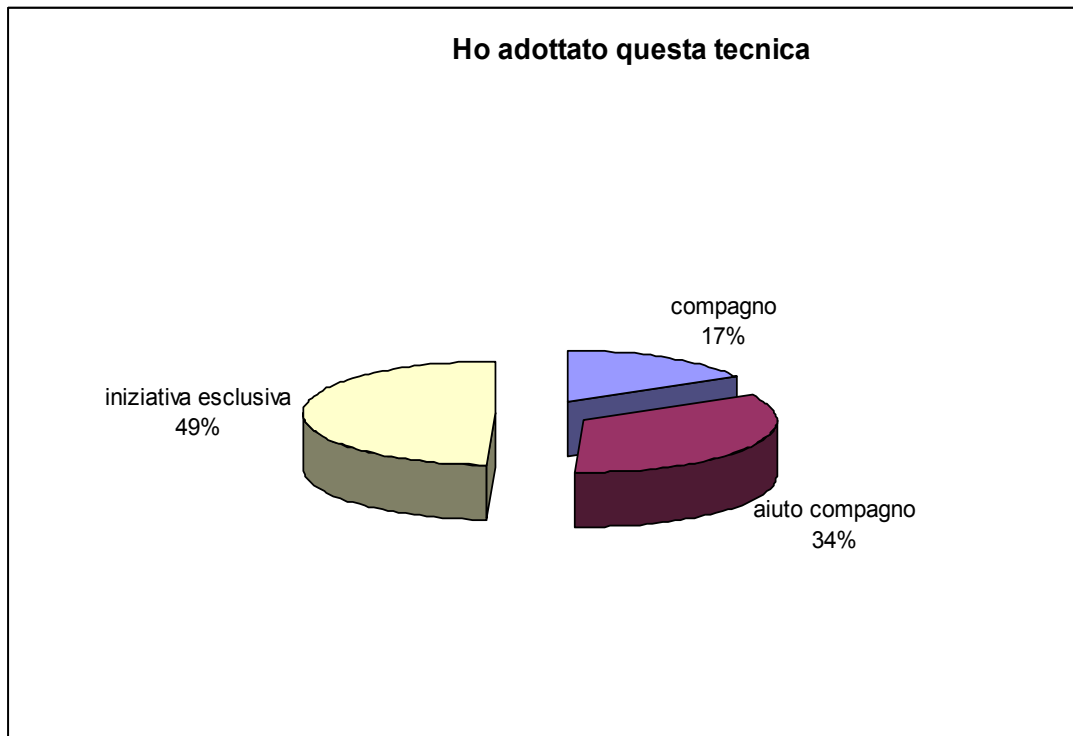
Hanno influenzato la tipologia di viaggio



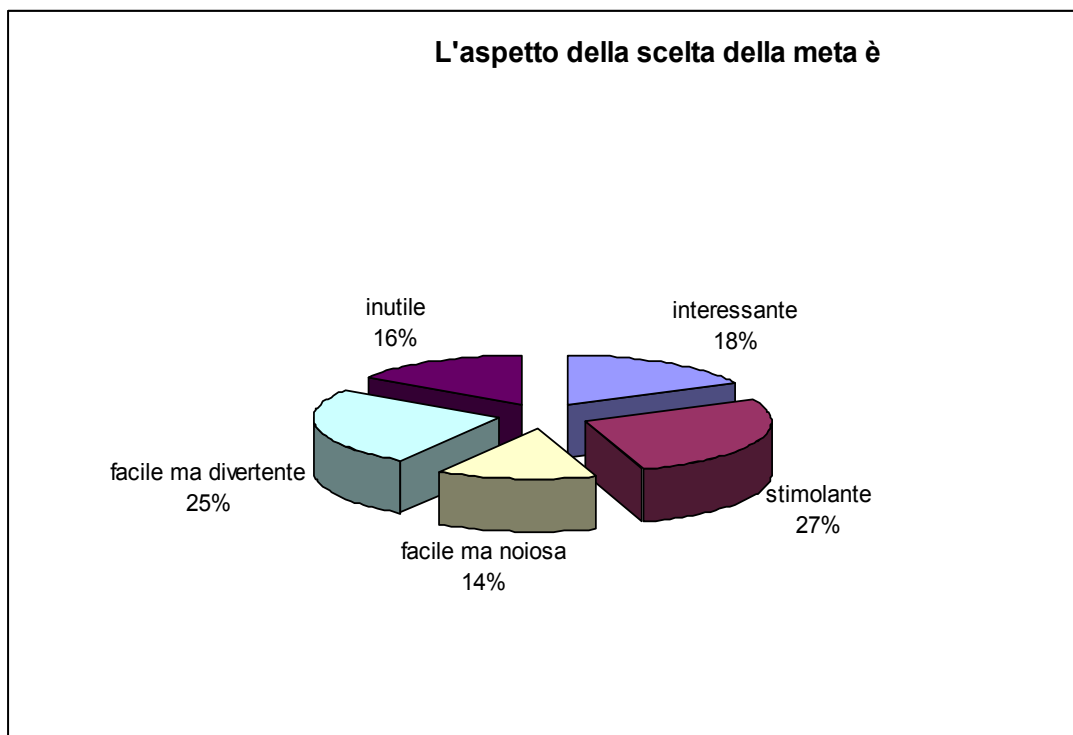
Ho discusso la mia scelta con



Ho adottato questa tecnica

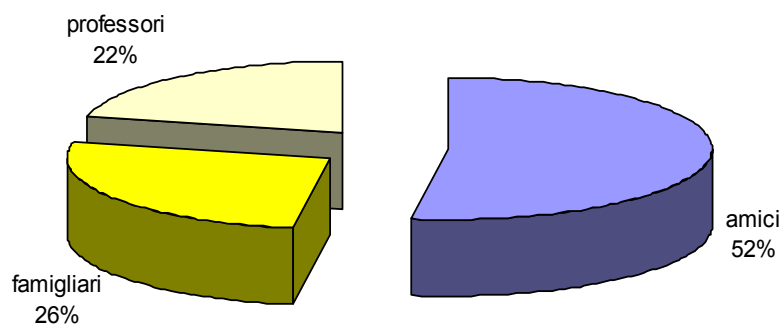


L'aspetto della scelta della meta è



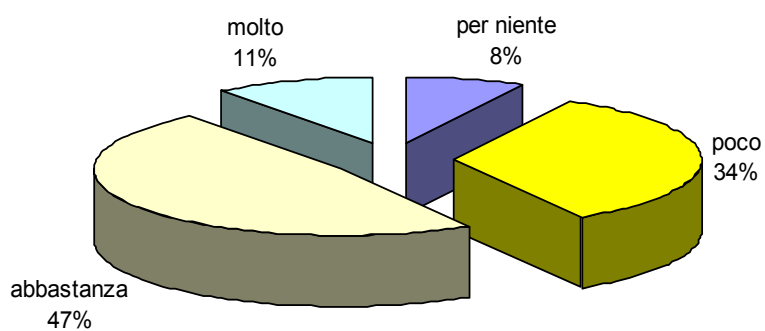
È preferibile vedere prima i film della partenza, discutendone con

E' preferibile vedere prima i film della partenza, discutendone con



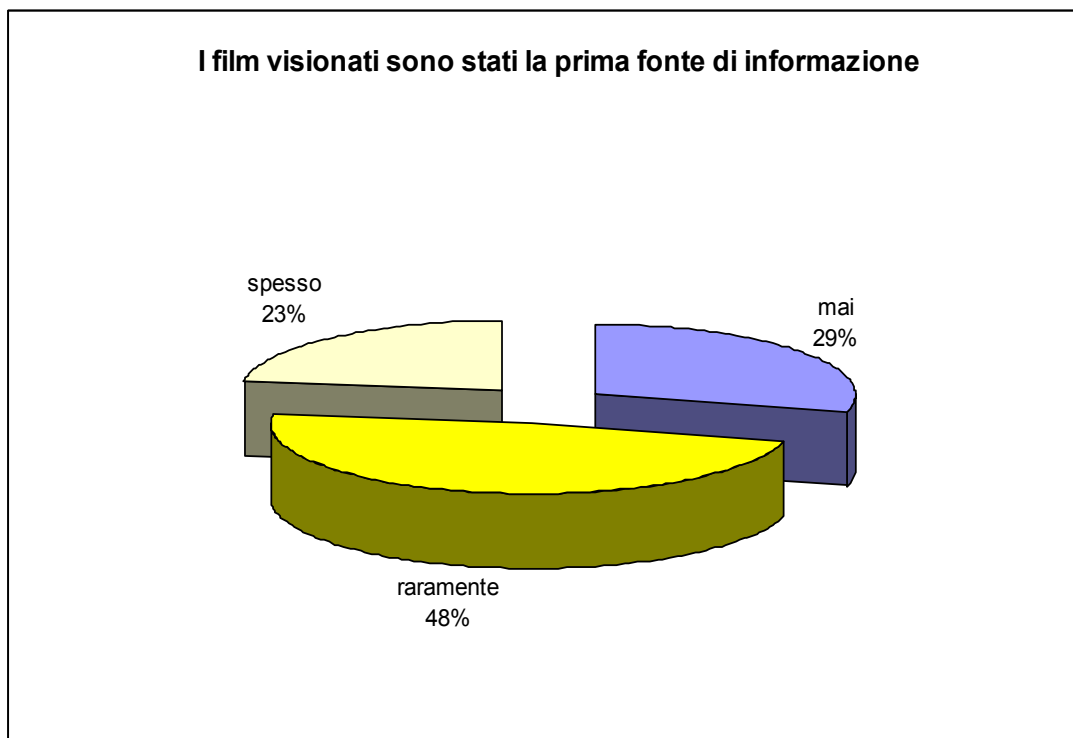
Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella scelta

Il mio livello di competenza comunicativa mi ha orientato nella scelta

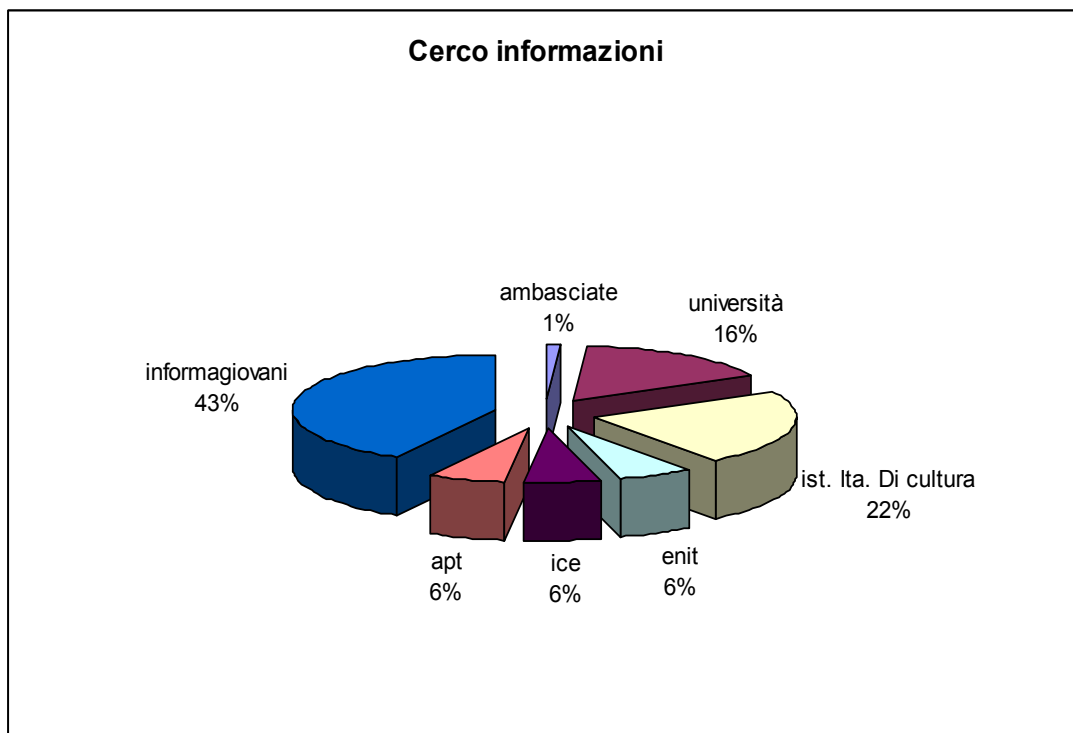


DOCUMENTAZIONE PER IL VIAGGIO

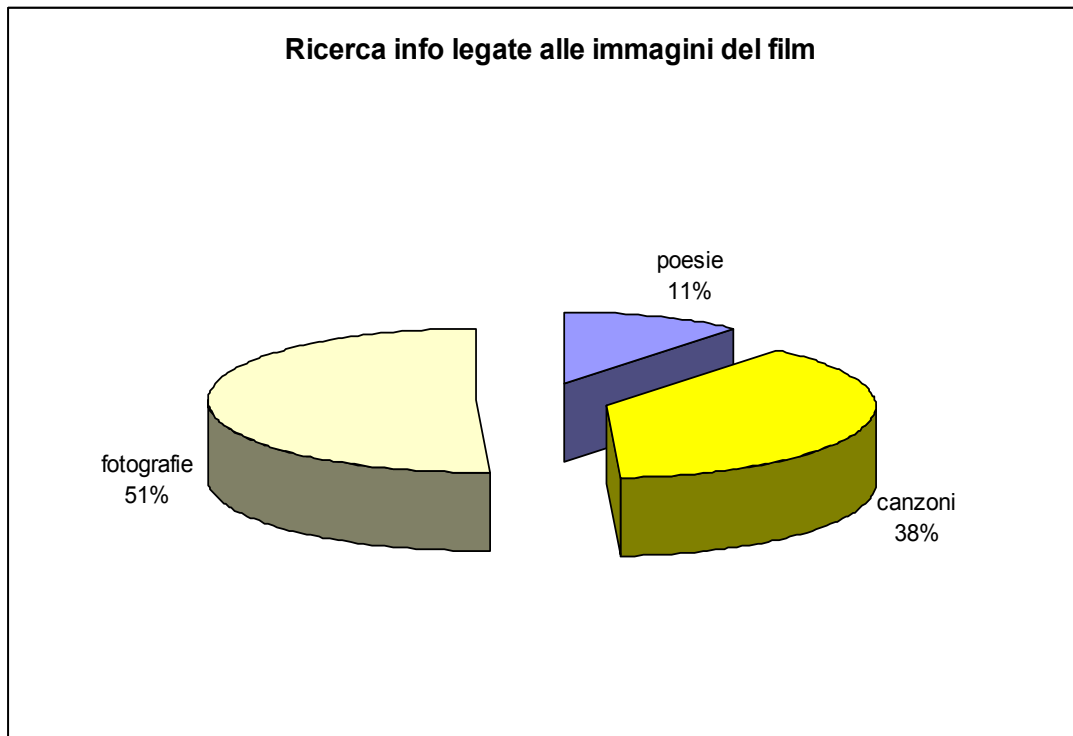
I film visionati sono stati la prima fonte di informazione



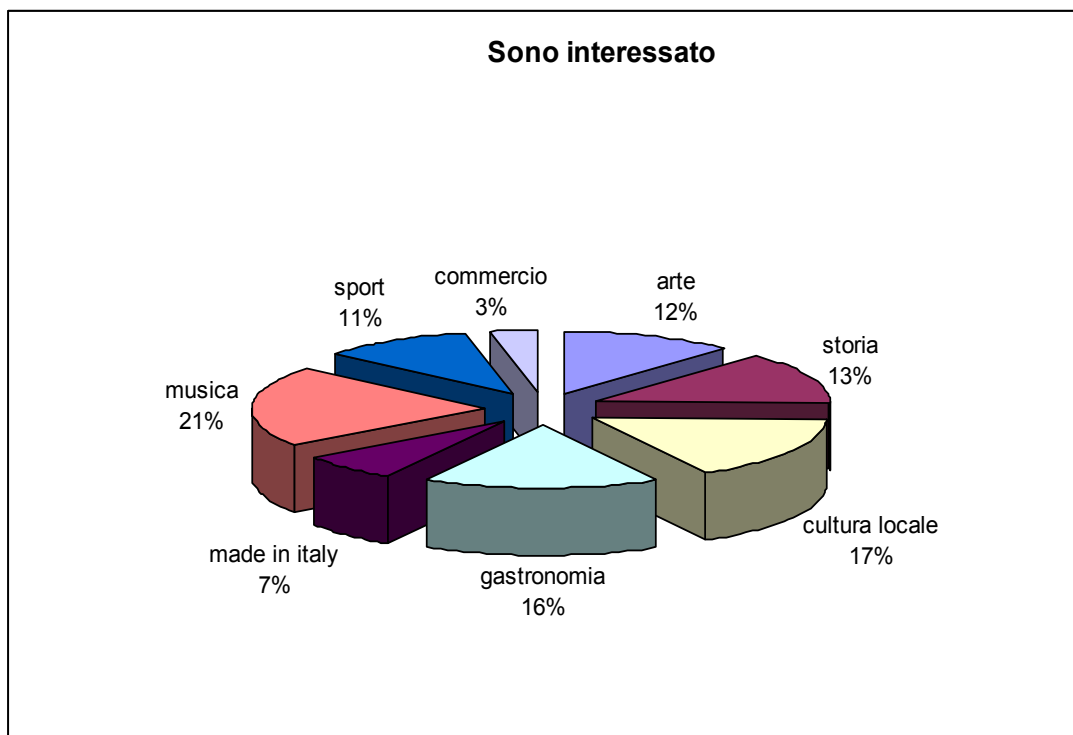
Cerco informazioni



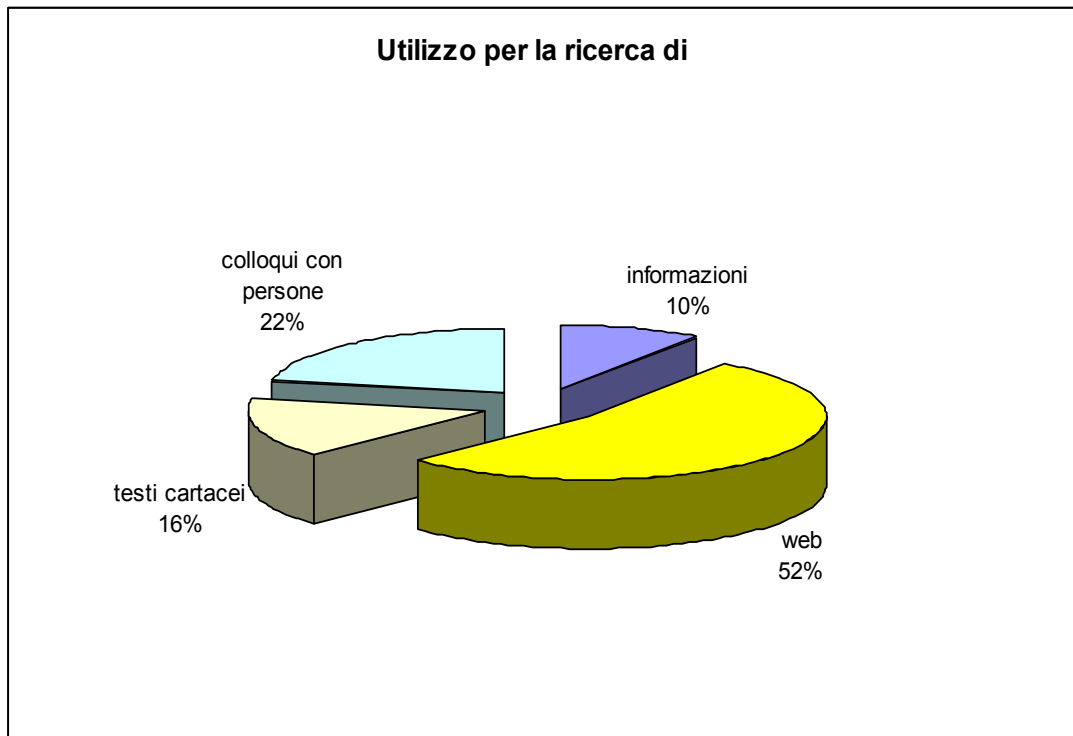
Cerco informazioni legate alle immagini del film



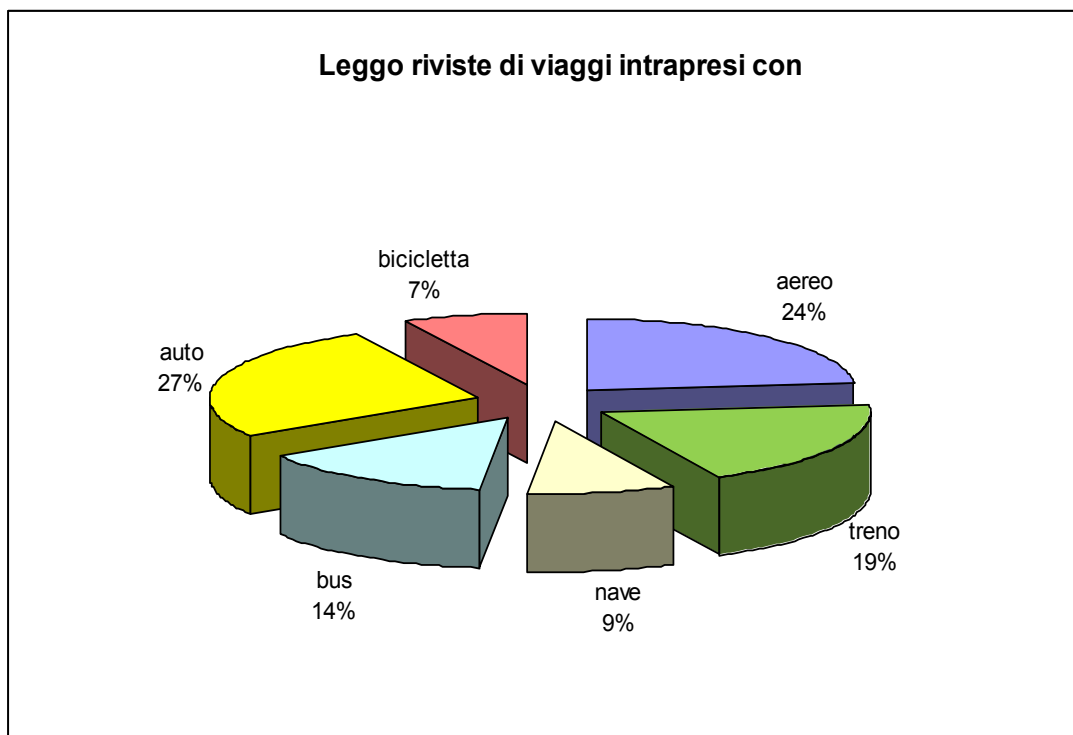
Sono interessato a



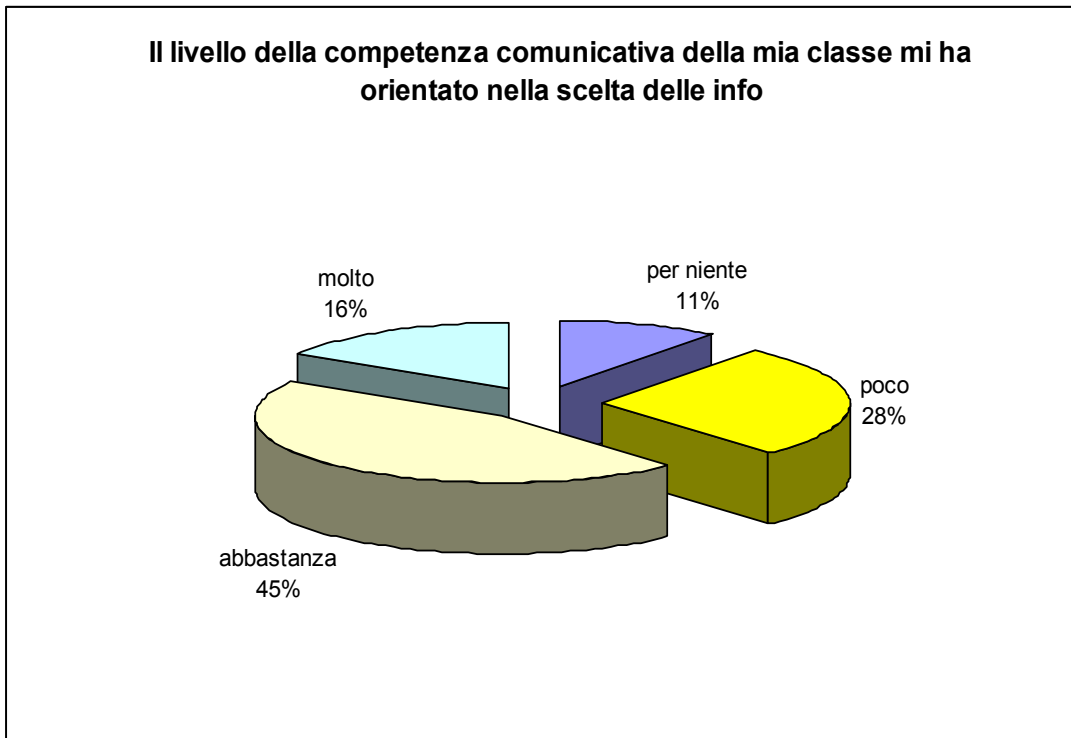
Utilizzo per la ricerca di informazioni



Leggo riviste di viaggi intrapresi con



Il livello di competenza comunicativa della mia classe mi ha orientato nella scelta delle informazioni



ABSTRACT

La lingua italiana del turismo: microlingua e lingua di cultura.

Didattica della microlingua italiana del turismo L2-Ls con l'utilizzo di audiovisivi.

Lo scopo di questo studio è indagare se esista una relazione fra la didattica della microlingua italiana del turismo supportata dall'utilizzo di audiovisivi e la didattica in generale della lingua italiana come LS o L2 e di quale natura essa sia.

Lo studente adolescente e/o universitario, al quale viene proposta la lingua italiana del turismo tramite audiovisivi sarà maggiormente interessato e indotto a studiare e lavorare in Italia? Se sì come si *traduce* in concreto l'immagine del paesaggio nel cinema italiano in "costruzione" di conoscenze di turismo culturale e in specifiche competenze microlinguistiche?

Alcuni gruppi di apprendenti adolescenti e universitari in Italia e all'Estero costituiscono il focus selezionato per questa studio; la parte di carattere più pratico comprende infatti la ricerca condotta tramite lo strumento del questionario rispettivamente in Istituto Superiore per il Turismo in Italia e in Austria e presso Università in Slovenia, in Germania e in Olanda. Si è pensato di selezionare questi gruppi per restringere il focus ad un campione già noto per precedenti esperienze di ricerca e di insegnamento in Italia e all'Estero in percorsi finalizzati allo studio della microlingua italiana del diritto e del turismo.

Lo studio che parte da riflessioni legate all'educazione microlinguistica nell'ambito dell'istruzione superiore e universitaria prende in esame dapprima alcune riflessioni sulle microlingue in generale per approfondire poi il settore della microlingua del turismo nello specifico, così come oggi viene interpretato anche alla luce di un nuovo fenomeno-evento il "cineturismo".

Le domande che hanno orientato nello specifico la ricerca sono le seguenti:

- a) Quale funzione glottodidattica e interculturale assume l'utilizzo di sequenze cinematografiche che propongono immagini di luoghi e ambienti rappresentativi della lingua oggetto di studio del Paese Italia?

- b) Nell'ambito della didattica della microlingua del turismo l'utilizzo di sequenze in lingua originale di film italiani che "raccontano" frammenti di viaggi che descrivono l'Italia o esperienze di vita in Italia contribuiscono effettivamente a formare nell'apprendente all'estero un'immagine autentica evocata-interiorizzata del nostro Paese? Se sì, come? Attraverso quali processi e percorsi culturali l'apprendente interiorizza l'ambientazione, il paesaggio rappresentato dalla fotografia o evocato dalle immagini, costruendosi così un'idea del Paese straniero?
- c) Quali ripercussioni ha questa immagine costruita, evocata, interiorizzata nella scelta dell'Italia quale meta di studio e di esperienze professionali future?

Sul piano strettamente linguistico:

- Quali percorsi legati alla lingua guidano l'apprendente al riconoscimento della varietà diatopica, diafasica, diastratica del sonoro-parlato-simulato filmico?
- "Come interagisce la forma linguistica la traduzione del sottotitolo nell'apprendimento del parlato-simulato filmico?" (Diadori, 2010); "come parla il cinema tradotto in Italia?" (Diadori, 2010).

ABSTRACT

The Italian Language of Tourism: language for specific purposes and language of culture. Teaching of Italian SP for Tourism as a foreign or second language through audiovisual education.

The main purpose of this study is to establish whether there is a relationship between teaching Italian SP for Tourism supported by audiovisual aids and teaching Italian as a foreign or second language and thus, to establish what its nature is.

Will young pupils from high school or university be more interested in working or studying in Italy once they have studied Italian SP for Tourism? If the answer is yes, how can one “translate” an Italian landscape in films, into the process of constructing cultural knowledge and developing specific language skills?

Some groups of young learners from universities, in Italy and abroad, are the object of the study. In fact, a characterizing feature of this study, implies submitting a questionnaire to students from an Institute of Higher Education for Tourism in Italy, Austria and from some Universities in Slovenia, Germany and the Netherlands. These groups were selected as they were considered a well-known sample, because they had been included into previous experiences of research and teaching in Italy and abroad, aimed at researching Italian SP for law and tourism.

The study, which starts by reflecting on specific language education in the academic world, on the one hand considers the general teaching of language for specific purposes and on the other hand, analyses the specific language for tourism and the new phenomenon of tourism in films.

The questions emerged from these case studies are the following:

- a) How can the use of film sequences, which illustrate typical places and situations related to the Italian language, affect language teaching and intercultural education?
- b) While teaching the Italian SP for tourism can the use of these sequences which refer to fragments of journeys across Italy evoke and help internalize an authentic image of our country? if the answer is yes, how

does it happen? How can students internalize landscapes and consequently, form a picture of a foreign country in their mind?

- c) Why should a student subsequently choose that foreign country as a destination for future learning experiences or consider it a future working place?

Strictly from a linguistic point of view:

- What kind of language courses tend to recognize the geographical, contextual and multi-factorial variety of sounds, simulated in films?
- How do linguistic forms interact with learning through simulated speech in films or the translation of subtitles in films? (Diadori, 2010) How does a translated version of a film “speak” in Italy? (Diadori, 2010)