



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

# Didattica della Letteratura attraverso il Cinema

Teoria e Pratica

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Dott.ssa Sveva Battaglia

**Laureando**

Sara Dal Prato

Matricola 838712

**Anno Accademico**

2016 / 2017



# INDEX

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PART ONE: THEORY .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPITOLO 1 .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Perché insegnare la letteratura attraverso il cinema .....</b>	<b>4</b>
1.1 Potenzialità della didattica della letteratura attraverso il cinema dal punto di vista neuroscientifico .....	4
1.1.1 Il ruolo delle emozioni nei processi cognitivi .....	4
1.1.2 La motivazione.....	7
1.1.2.1 Definizioni .....	7
1.1.2.2 Il modello dello Stimulus Appraisal di J. H. Schumann .....	7
1.1.2.3 La motivazione intrinseca .....	9
1.1.2.4 Il modello tripolare .....	12
1.1.3 Bimodalità e direzionalità .....	12
1.1.4 I neuroni specchio .....	14
1.2 Potenzialità della didattica della letteratura attraverso il cinema dal punto di vista (inter)culturale .....	17
1.2.1 La competenza (comunicativa) interculturale .....	18
1.2.2 La dimensione verbale .....	22
1.2.3 La dimensione extraverbale .....	23
1.2.4 Altre dimensioni e legate a valori culturali .....	26
1.3 Possibili criticità nell'utilizzo del prodotto cinematografico in classe .....	32
1.3.1 Criticità legate a fattori cognitivo-sensoriali .....	32
1.3.2 Criticità legate alla complessità dello stimolo.....	33
1.3.3 Criticità legate a fattori motivazionali.....	34
<b>CAPITOLO 2 .....</b>	<b>35</b>
<b>2. Educazione letteraria: crisi e soluzioni .....</b>	<b>35</b>
2.1 Cos'è l'educazione letteraria .....	35

2.2 La crisi dell'educazione letteraria.....	37
2.3 Possibili soluzioni alla crisi dell'educazione letteraria.....	39
2.3.1 Estensione del canone letterario.....	39
2.3.2 Ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario.....	40
2.3.3 Intercultura come soluzione .....	41
2.3.4 Cinema come soluzione. Dal testo letterario al film. Dal film alla classe.....	43
<b>PART TWO: PRACTICE .....</b>	<b>45</b>
<b>CHAPTER THREE .....</b>	<b>46</b>
<b>3. Teaching Materials .....</b>	<b>46</b>
3.1 Methodological Guidance .....	46
3.1.1 Global-to-Detail Approach.....	46
3.1.2 Pre-While-Post Tasks.....	47
3.1.3 Collaborative Learning Methods.....	49
3.2 Teaching Materials .....	51
3.2.1 <i>Happy Family</i> by Gabriele Salvatores based on the novel <i>Happy Family</i> by Alessandro Genovesi .....	51
3.2.2 <i>Into the Wild</i> by Sean Penn based on the novel <i>Into the Wild</i> by Jon Krakauer.....	71
<b>CONCLUSIONS.....</b>	<b>85</b>
<b>BIBLIOGRAPHY.....</b>	<b>86</b>
<b>SITOGRAPHY .....</b>	<b>92</b>
<b>FILMOGRAPHY .....</b>	<b>92</b>

# Introduction

The use of cinema as teaching tool has been widely experienced since its potential is already known as far as the acquisition of linguistic, communicative, literary and historical skills is concerned. Nevertheless, its potential can be expanded to cultural and intercultural skills. The aim of this thesis is therefore to link literary texts to their corresponding film adaptations focusing on cultural and intercultural factors.

This thesis consists of three chapters. The first chapter introduces the potential of cinema as medium through which literature can be taught and it is divided in three sections.

The first one deals with neuroscientific principles such as the role played by emotion and motivation within learning processes, brain bimodality and the function of mirror neurons concerning empathy and imitation. Particularly important is the section on motivation, since there is strong evidence that films conduct to relevant learning behavior according to both the Stimulus Appraisal System by J.H Schumann and to Intrinsic Motivation theorized by Deci and Ryan.

The second section focuses on the potential of cinema as key for developing students' Intercultural Communicative Competence (ICC) through the analysis of codes related to both verbal and nonverbal communication (proxemics, kinesics, use of objects) and to other dimensions, which have to do with chronemics and implicit cultural elements such as taboos, prejudices and stereotypes.

The third section highlights some risks and critical issues related to motivation, senses and cognition, which can emerge from movie experiences in the classroom environment (e.g. information overload).

The second chapter deals with the crisis of the traditional way of teaching literature and offers four possible solutions. The starting point has been to understand the reasons why the teaching of literature is undergoing such changes. These changes are not only due to the cultural and social development both of the formal and informal

contexts students are exposed to, but also to the obsolete way literature has been taught so far. Even the choice of teaching materials is limited to those texts belonging to the so-called literary canon, which can be found in textbooks. Thanks to these considerations four possible solutions have been proposed. The first and the second ones have to do with the need to expand literary canon to other genres and to integrate the teaching of literature with other means of communication closer to adolescents. The third solution opens up new horizons with the necessity to become more aware of an intercultural perspective in order to overcome prejudices, stereotypes and ethnocentrism. The fourth solution proposed relates literature to cinema pointing out the intrinsic potential of authentic materials as teaching tool. Through authentic materials students cannot only listen to language in context but also learn about culture and receive sociolinguistic and pragmatic information.

The third chapter includes two Teaching Units, which can be used for teaching literature through cinema. TUs have been developed following neuroscientific and methodological principles concerning how to structure activities in a Teaching Unit and how to carry out them. Meaningful examples are the global-to-detail approach and the approach based on pre-while-and post tasks and the employment of collaborative learning strategies within the classroom environment.

The first Teaching Unit is based on the film *Happy Family* by Gabriele Salvatores based on the novel *Happy Family* by Alessandro Genovesi. This TU is addressed to students of Italian as foreign language aged between 16 and 19 (high school) with B1 – C2 levels of language proficiency.

The second unit is based on the film *Into the Wild* by Sean Penn based on the novel *Into the Wild* by Jon Krakauer. This TU is addressed to students of English as foreign language from 16 to 19 years of age (high school) which range in level of language proficiency from B1 to C2.

The main objective of the Teaching Units proposed is to relate literary text to cinema fostering students' reflection towards different cultural values and customs through specific activities developed to enhance their intercultural (communicative) competence. As far as the linguistic dimension is concerned, it has been possible to carry out activities through which students can learn more about linguistic issues through culture.

## **Part One: Theory**

## CAPITOLO 1

### 1. Perché insegnare la letteratura attraverso il cinema

#### 1.1 Potenzialità della didattica della letteratura attraverso il cinema dal punto di vista neuroscientifico

Il prodotto cinematografico come supporto all'insegnamento della letteratura presenta delle potenzialità a partire da considerazioni di natura neuroscientifica che riguardano il ruolo delle emozioni nei processi cognitivi, la motivazione, i concetti di bimodalità e direzionalità e i neuroni specchio, all'interno di una cornice in cui l'allievo è al centro del processo didattico. Scrive a tal riguardo Daloso:

Affinché la prospettiva umanistico-affettiva, secondo cui l'allievo è al centro del processo glottodidattico, assuma valore scientifico è imprescindibile la conoscenza dei meccanismi neuropsicologici che influenzano e determinano l'apprendimento delle lingue, poiché solo in questo modo l'insegnante potrà promuovere un'educazione linguistica 'a misura di studente', che garantisca le condizioni per l'apprendimento. (2009:23)

##### 1.1.1 Il ruolo delle emozioni nei processi cognitivi

Le Emozioni giocano un ruolo centrale nei processi cognitivi. Come sostiene Luiz Pessoa, in *On the relationship between emotion and cognition*, emozione e cognizione interagiscono all'interno dei network del cervello:

there are no truly separate systems for emotion and cognition because complex cognitive-emotional behavior emerges from the rich, dynamic interactions between brain networks. Indeed, I propose that emotion and cognition not only strongly interact in the brain, but that they are often integrated so that they jointly contribute to behavior<sup>1</sup> (2008:148).

---

<sup>1</sup> non esistono sistemi separati per la gestione di emozione cognizione perché il comportamento cognitivo-emotivo complesso ha origine dalle interazioni ricche e dinamiche dei network cerebrali. Per



Per emozione si intende un “processo interiore suscitato da un evento-stimolo rilevante per gli interessi dell’individuo”<sup>2</sup>, mentre quando si parla di cognizione si fa riferimento a concetti quali il linguaggio, la memoria, l’attenzione e a processi come il problem solving (cfr. Pessoa, 2008). Dalouso definisce le emozioni come “risposte spontanee, inconscie dell’organismo a determinate condizioni ambientali, legate a mutamenti somatici del sistema nervoso” (2009:42), da non confondere con il concetto di sentimento, definito come “una rielaborazione e rappresentazione cosciente delle emozioni – sentirsi felice, triste, arrabbiato, impaurito, a disagio” (Dalouso, 2009: 42).

Anche Schumann e Wood hanno confermato che non sia possibile scindere tra emozione e cognizione, come affermano in *The Neurobiology of Learning*: “emotion and cognition are not separated neurobiology [...]. The cognition involved in effective learning and behavior would be impossible without emotion, affect, or motivation to initiate and sustain it”<sup>3</sup>(2004:28-29). Inoltre, “we are much more likely to remember things that engage us emotionally”<sup>4</sup> (Wlodkowski e Ginsberg, 2017:18).

Una riflessione di partenza per comprendere al meglio questa connessione riguarda la scoperta dei cosiddetti ‘tre cervelli’ che caratterizzano la specie umana, e in particolare di come il secondo cervello detto ‘mammifero antico’ e insediato nel sistema limbico, sia responsabile delle emozioni:

è interessante notare che gran parte delle ricerche in neuroscienza nel Novecento sono state condotte sul cosiddetto “terzo cervello”. Oggi si sa che la specie umana possiede “tre cervelli”, ognuno formatosi in diverse epoche dell’evoluzione. Il primo cervello “rettiliano” costituito essenzialmente dal midollo allungato, controlla i comportamenti istintuali, il secondo, il “mammifero antico”, insediato nel sistema limbico, è responsabile delle emozioni, dell’aggressività e del comportamento sessuale in particolare; il terzo, “il nuovo mammifero”, si è formato con l’espansione successiva delle aree corticali, e rende possibili le funzioni psichiche superiori (Danesi, 1998:62).

---

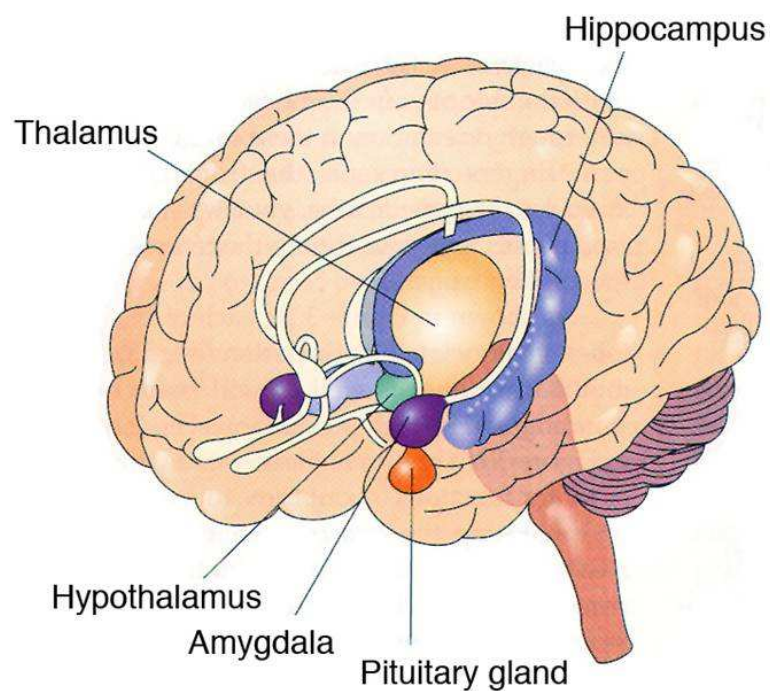
[...] emozione e cognizione non solo interagiscono nel cervello ma sono spesso integrate così da contribuire congiuntamente al comportamento.

<sup>2</sup> [www.treccani.it/enciclopedia/emozione/](http://www.treccani.it/enciclopedia/emozione/) (Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>3</sup> Emozione e cognizione non sono separati dal punto di vista neurobiologico. [...]. La cognizione implicata nel comportamento e nell’ apprendimento non avrebbe luogo senza emozione, affezione o motivazione che la avviino e la sostengano.

<sup>4</sup> È molto più probabile che si ricordino cose che ci coinvolgono emotivamente.

Il sistema limbico è definito come “sede del controllo sia delle emozioni sia di molti aspetti legati all’apprendimento” (Daloiso, 2009:43). Fanno parte di tale sistema tre strutture fondamentali: l’amigdala, nota anche come il *computer dell’emozionalità* (Le Doux, 1993) e implicata nel comportamento sociale e nell’espressione delle emozioni, l’ipotalamo, il quale “svolge la funzione di coordinamento del sistema autonomo e regola i rapporti tra ambiente e organismo” (Daloiso, 2009:43) e l’ippocampo, “struttura fondamentale per i meccanismi di apprendimento” (Daloiso, 2009:43).



*Figura 1: Il sistema limbico*

## 1.1.2 La motivazione

### 1.1.2.1 Definizioni

Il termine *motivazione* ha un'etimologia molto semplice, deriva dal latino *motus*, ossia movimento, ed è definita da Moè come “un insieme strutturato di esperienze soggettive che spiega l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (2010:12). La motivazione è pertanto “un fatto soggettivo che ha luogo all'interno della persona e che può tradursi in comportamenti, atteggiamenti, intenzioni, credenze e obiettivi” (Moè, 2010:12).

La motivazione “è una nozione base della psicodidattica: senza motivazione non c'è acquisizione e, spesso, neppure apprendimento<sup>5</sup>”. Essa è stata definita da Daloiso come “una serie di dinamiche psicologiche coscienti che consentono al soggetto di voler apprendere, compiendo scelte precise [...] finalizzate al soddisfacimento dei propri bisogni” (2009: 42).

Secondo lo studioso Zoltán Dörnyei, “Motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it<sup>6</sup>” (2001:8).

La studiosa Ema Ushioda invece pone il focus sulla dimensione affettiva: “Motivation is conceptualized as an affective variable [...] in the sense that it is defined in terms of feelings and attitudes and how these are manifest in relevant learner behavior<sup>7</sup>” (1996:6).

### 1.1.2.2 Il modello dello Stimulus Appraisal di J. H. Schumann

J.H. Schumann in “The Neurobiology of Affect in Language” (1997) propone il modello dello Stimulus Appraisal (1997, 2004), il quale si basa su considerazioni neuro-biologiche, nello specifico sul ruolo che giocano le emozioni nei processi

---

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.italis.it/nozion/noziof.htm> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>6</sup> La motivazione è responsabile del motivo per cui si decide di fare qualcosa, del tempo per cui si è disposti a sostenere l'attività e del per quanto duramente si è disposti a perseguirla.

<sup>7</sup> La motivazione è concettualizzata come variabile affettiva [...] nel senso che essa è definita in termini di sentimenti e atteggiamenti e di come essi sono manifesti nel comportamento significativo legato all'apprendimento.

cognitivi. Secondo Schumann, il cervello opera un appraisal (valutazione) di fronte ad un input e decide di acquisirlo sulla base di alcuni fattori motivazionali quali novità, attrattiva, funzionalità, realizzabilità e sicurezza psicologica e sociale. A tal proposito scrive Schumann:

This [...] stimulus appraisal system (Leventhal & Scherer, 1987; Schumann, 1997) assesses internal and environmental stimuli on the basis of five criteria: novelty, pleasantness, goal significance, self and social image and coping ability. The novelty appraisal determines whether a stimulus or stimulus situation is new or whether the stimulus is pleasant in and of itself. The appraisal made on the goal dimension determine whether the stimulus situation will facilitate or hinder the individual in achieving his or her goals. The self and social image appraisals assess whether the stimulus situation is compatible with the individual's self-ideal and with the standards of other valued individuals. Coping involves one's ability to manage the situation (Scherer, 1984). This appraisal system, which determines the emotional and motivational relevance of stimulus situations, is centered in the amygdala, the orbitofrontal cortex, and related structures (Rolls, 1999; Schumann, 1997). It influences the individual by incorporating into memory the individual's affective reactions to agents, events, and objects, and it then uses that information to evaluate future stimuli (Leventhal, 1984). The system emerges at birth and develops on the basis of experience in the world<sup>8</sup> (2004:9).

La teoria di Schumann viene quindi impiegata per spiegare “la trasformazione delle emozioni in sentimenti coscienti e spinte motivazionali” (Daloiso, 2009:45). Secondo questa visione il cervello del discente:

riceve continuamente input provenienti dall'ambiente circostante. L'allievo rapporta l'input alle proprie aspettative, e ai propri bisogni e desideri. Sulla base di questo confronto le informazioni ambientali vengono giudicate in modo positivo o negativo. Nel primo caso esse vengono inviate dalla memoria di lavoro ai centri cerebrali deputati all'elaborazione ed immagazzinamento delle informazioni; nel secondo caso l'input viene bloccato fino a che la relativa traccia mnestica non decade (Daloiso, 2009: 45).

---

<sup>8</sup> Questo [...] sistema di valutazione degli stimoli (Leventhal & Scherer, 1987; Schumann, 1997) valuta gli stimoli interni ed ambientali sulla base di cinque criteri: novità, attrattiva, funzionalità, sicurezza psicologica e sociale, realizzabilità. La valutazione della novità determina se uno stimolo o una situazione di stimolo è nuova o se lo stimolo è piacevole in sé e per sé. La valutazione della funzionalità determina se la situazione di stimolo faciliterà o ostacolerà l'individuo nel raggiungimento dei suoi obiettivi. La valutazione della sicurezza psicologica e sociale valuta se la situazione di stimolo sia compatibile con il sé ideale dell'individuo e con gli standard di altri individui valutati. La realizzabilità implica la capacità dell'individuo di gestire la situazione (Scherer, 1984). Questo sistema di valutazione, che determina la rilevanza emotiva e motivazionale delle situazioni di stimolo, è centrato nell'amigdala, nella corteccia orbito-frontale e nelle strutture correlate (Rolls, 1999; Schumann, 1997). Esso influenza l'individuo incorporando in memoria le reazioni di natura affettiva degli individui nei confronti di agenti, eventi e oggetti e poi usa queste informazioni per valutare gli stimoli futuri (Leventhal, 1984). Il sistema emerge alla nascita e si sviluppa sulla base dell'esperienza nel mondo.

Questo sistema di valutazione può portare a risultati positivi poiché proponendo la visione di sequenze cinematografiche a supporto dell'educazione letteraria, è possibile che gli studenti siano guidati dai fattori motivazionali legati alla piacevolezza dello stimolo, alla novità e all'attrattiva legate all'uso della tecnologia in una cornice in cui gli studenti sono "immersi, sempre più, in un contesto interattivo e multimediale" (Caon, 2015:82) e "si trovano ad interrogarsi sui grandi temi della letteratura [...] tentando di trovare dei possibili riscontri nella fruizione estetica delle forme letterarie a loro più vicine (come le canzoni, i film e la paraletteratura)" (Caon, Spaliviero, 2015:85).

Il progresso tecnologico ha consentito alla letteratura di esprimersi tramite altri mezzi oltre alla forma scritta:

Le tecnologie hanno portato a un considerevole aumento quantitativo della letteratura che, infatti, non si esprime più solamente nella forma scritta ma recupera la sua origine orale e acquista un nuovo statuto audiovisivo e multimediale, poiché utilizza codici molteplici e modalità di diffusione più veloci, come il linguaggio visivo di televisione e cinema, il linguaggio musicale nella canzone d'autore e nei videoclip e il linguaggio informatico di internet (Caon, Spaliviero, 2015:81).

A sottolineare le potenzialità del prodotto filmico come generatore di emozioni e motivazione affermano Diadori e Micheli:

Le immagini in movimento, associate a voci, suoni e melodie, possono provocare emozioni piacevoli (quando colpiscono, commuovono, emozionano e perfino quando terrorizzano, visto che si tratta di un terrore fittizio e catartico), e come sempre, il piacere è strettamente correlato con la motivazione (2010:197).

Ponendo il focus sul fattore-novità all'interno del modello della valutazione emotiva dell'input, Daliso afferma:

La novità può essere ottenuta modulando diversi aspetti della didattica, quali ad esempio:

- *La natura delle attività in classe*, selezionando tipologie di tecniche glottodidattiche differenti, che pur essendo finalizzate allo stesso obiettivo curricolare, propongono modalità diverse di lavoro in classe;
- *L'input di partenza dell'attività*, che in genere risulta motivante se selezionato a partire da materiali autentici; l'insegnante può dunque giocare

sulla diversa natura delle risorse da proporre come punto di partenza per l'attività (pubblicità, video, ricerca su internet, articolo di giornale, vignetta satirica ecc.);

- *I canali percettivi coinvolti nell'attività*: una medesima tecnica può essere riproposta in forma orale/scritta, collettiva/individuale, mono-sensoriale/multi-sensoriale, ecc. (2009:47).

### 1.1.2.3 La motivazione intrinseca

La dicotomia motivazione intrinseca/estrinseca fu introdotta dagli studiosi Deci e Ryan. La motivazione intrinseca si attiva “quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare”, mentre si parla di motivazione estrinseca “quando le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretto legame con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la ricompensa da parte dell'insegnante” (Caon, 2011:20).

Ma è la motivazione intrinseca che gioca un ruolo centrale all'interno dei processi educativi. Deci e Ryan definiscono la motivazione intrinseca nei seguenti termini (1985): “Intrinsic Motivation is the energy source that is central to the active nature of the organism. Its recognition highlighted the important points that not all behaviors are drive-based, nor are they a function of external controls<sup>9</sup>” (1985:11).

Inoltre:

Emotions are integrally related to intrinsic motivation. The emotion of interest plays an important directive role in intrinsically motivated behavior in that people naturally approach activities that interest them. [...] When people are intrinsically motivated, they experience interest and enjoyment, they feel competent and self-determining<sup>10</sup> (Deci, Ryan, 1985:34).

---

<sup>9</sup> La motivazione intrinseca è la fonte di energia centrale per la natura attiva dell'organismo. Il suo riconoscimento ha evidenziato che non tutti i comportamenti sono guidati, né sono funzione di controlli esterni.

<sup>10</sup> Le emozioni sono legate alla motivazione intrinseca. L'emozione di interesse gioca un importante ruolo direttivo nel comportamento intrinsecamente motivato per le persone che si avvicinano naturalmente alle attività per le quali provano interesse. [...] Quando le persone sono motivate intrinsecamente, sperimentano interesse e divertimento, si sentono competenti e autodeterminanti.

Dörnyei sostiene questa visione affermando che:

One of the most general and well-known distinctions in motivation theories is that between intrinsic and extrinsic motivation. Extrinsically motivated behaviours are the ones that the individual performs to receive some extrinsic reward (e.g., good grades) or to avoid punishment. With intrinsically motivated behaviours the rewards are internal (e.g., the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity) <sup>11</sup> (1994:275).

Anche gli studi più recenti fanno riferimento alla motivazione intrinseca, continuando a sottolinearne l'importanza:

When adults can see that what they are learning makes sense and is important according to their values and perspectives, their motivation emerges. Such circumstances elicit intrinsic motivation and probably facilitate a mind-body state conducive to learning<sup>12</sup> (Wlodkowski, Ginsberg, 2017:16).

Inoltre, “la motivazione intrinseca può essere promossa attraverso: i materiali e gli ambienti reali e virtuali (internet), la metodologia, la relazione, i contenuti” (Caon, 2015:85). In riferimento agli ambienti reali, Daloiso afferma che risulta determinante costruire un ambiente di apprendimento motivante e ricco di stimoli:

Il primo passo verso la definizione di un ambiente motivante nella classe di concorso consiste nell'indagare bisogni, aspettative e desideri degli allievi, al fine di costruire percorsi di apprendimento non solo rispondenti ad esigenze didattiche, ma anche motivanti e positivi sul piano emozionale (2009:46).

---

<sup>11</sup> Una delle distinzioni più generali e ben note all'interno delle teorie motivazionali è quella tra motivazione intrinseca ed estrinseca. I comportamenti estrinsecamente motivanti sono quelli che l'individuo attua per ricevere qualche ricompensa estrinseca (ad esempio, buoni voti) o per evitare punizioni. Con comportamenti intrinsecamente motivati, le ricompense sono interne (ad esempio la gioia di compiere una particolare attività o di soddisfare la propria curiosità).

<sup>12</sup> Quando gli adulti possono constatare che quello che stanno imparando ha senso ed è importante in base ai loro valori e punti di vista, la loro motivazione emerge. Tali circostanze stimolano la motivazione intrinseca ed è probabile che facilitino uno stato psico-fisico che porta all'apprendimento.

#### 1.1.2.4 Il modello tripolare

Un ulteriore modello motivazionale è il cosiddetto modello tripolare, elaborato da Balboni. Secondo questo modello i potenziali fattori motivazionali che portano all'agire sono tre: il *dovere*, il *bisogno* ed il *piacere*. Il *dovere* non porta all'acquisizione intesa come “un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a far parte della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine” (Balboni, 2014a:12) ma “è tuttavia possibile che il dovere si evolva in *senso del dovere*, per cui si produce comunque motivazione” (Balboni, 2014a:20). Il *bisogno*, invece, “funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno” (Balboni, 2014a:20). Il *piacere* è un fattore particolarmente importante poiché “può motivare il ragazzo se il docente usa metodologie che inducono piacere”. Il piacere può essere inteso in questa sede come “piacere della varietà nei materiali e nelle attività; il piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito, [...] della sfida” (Balboni, 2014a:20).

#### 1.1.3 Bimodalità e direzionalità

Un concetto proveniente dalle neuroscienze e fatto proprio dalla glottodidattica è il concetto di *bimodalità*, termine il cui uso sta progressivamente sostituendosi con il più appropriato *intermodalità emisferica*, come infatti sostengono Compagno e Di Gesù:

Abbiamo due emisferi cerebrali, destro e sinistro, connessi da fasci di fibre nervose. I due emisferi si scambiano continuamente informazioni. Questa evidenza è il risultato della formulazione di tante ipotesi localizzazioniste intermedie che hanno contemplato, nei secoli, concetti di *unimodalità*, *bimodalità*, per approdare infine, al concetto di *intermodalità emisferica* (2013:31).

La visione bimodale fu proposta nel 1986 da Danesi e consiste nel riconoscimento delle specificità dei due emisferi cerebrali in base alla propria funzionalità e modalità di elaborazione dell'informazione (cfr. Danesi, 1998):



Il cervello propriamente detto, o telencefalo, è costituito da due masse a simmetria bilaterale, i cosiddetti emisferi cerebrali che per quanto riguarda le funzioni elementari di senso e di moto non presentano alcuna differenza. Invece, a livello di funzioni mentali superiori è dimostrata una specializzazione emisferica riscontrabile anche dal punto di vista anatomico (Danesi, 1998:42).

Secondo questo principio, la lingua non riguarda solo le aree di Broca e di Wernicke, ma coinvolge entrambi gli emisferi:

- l'emisfero destro (che coordina anche l'attività visiva) ha una percezione globale, simultanea, analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia;

- l'emisfero sinistro (che secondo la teoria della dominanza cerebrale presiederebbe alle funzioni superiori) è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una percezione analitica, sequenziale, logica (causa-effetto, prima-dopo) e presiede alla comprensione denotativa.

La glottodidattica umanistica, nel suo sforzo di procedere 'secondo natura', pone come condizione l'attivazione di entrambi le modalità del cervello, per sfruttare a meglio la potenzialità di acquisizione della persona<sup>13</sup>.

Vygotskij (1931) fu uno dei precursori di questa teoria e portò a termine alcuni esperimenti che riuscirono a dimostrare che il linguaggio nella sua globalità era il risultato di connessioni e cooperazione dei processi interemisferici. (cfr. Danesi, 1998). Balboni sostiene che pur cooperando, le due modalità seguono una certa direzionalità: i processi emozionali e globali precedono quelli razionali e analitici (cfr. Balboni, 2014a):

La neurolinguistica studia il funzionamento del cervello in ordine al linguaggio. [...] In glottodidattica ha avuto un ruolo essenziale nell'indicare il ruolo diverso dei due emisferi cerebrali (quello destro che presiede alla percezione globale, olistica, quindi contestuale; quello sinistro, dove la lingua viene memorizzata nelle aree di Broca e Wernicke; che presiede all'attività analitica), rilevando che entrambi cooperano alla produzione e comprensione linguistica, ma operando secondo una sequenza che vede anzitutto le operazioni globali e solo dopo quelle analitiche (2014a:15).

In relazione al supporto filmico come sostegno all'azione didattica, l'emisfero destro risulta prevalentemente coinvolto e quindi dominante nelle funzioni emotive in relazione ai sistemi di rappresentazione non linguistici, come scrive Balboni:

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://www.italy.it/nozion/noziof.htm> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

Una specificità emisferica destra è identificabile nella capacità di rappresentare semanticamente stimoli che compaiono in modalità differenti da quella proposizionale-linguistica, come gli stimoli visivi. A questo proposito la specializzazione destra, benché con ruolo non esclusivo, consentirebbe la rappresentazione concettuale o schematica dello stimolo a partire da un input visivo (2004:74).

#### 1.1.4 I neuroni specchio

Per capire la funzione dei neuroni specchio è necessario fornire una definizione di neurone. La cellula nervosa o neurone è l'unità fondamentale del tessuto nervoso, particolare struttura su cui è basato il funzionamento del sistema nervoso. Il neurone è formato da un corpo cellulare che contiene il nucleo, da cui si diramano dei prolungamenti, i dendriti, attraverso i quali il neurone riceve gli stimoli. L'impulso nervoso si propaga fino alle sue ramificazioni terminali fino all'assone, dove l'impulso elettrico passa nel dendrite di un altro neurone attraverso la sinapsi, una fessura di collegamento. Nella sinapsi, con l'impulso nervoso, si libera una sostanza chimica detta neurotrasmettitore che stabilisce il contatto e determina il passaggio dell'impulso nervoso al neurone successivo (cfr. Flaccavento, Romano, 2002). Ma cosa sono i neuroni specchio? Quali le funzioni?

La recente scoperta della presenza dei neuroni specchio nella corteccia cerebrale da parte del neurologo Giacomo Rizzolatti ha influenzato anche la ricerca in campo didattico. Sull'origine di tale definizione scrivono Rizzolatti e Vozza, "data la loro capacità di attivarsi riflettendo le azioni degli altri, a queste cellule della corteccia premotoria è stato dato il nome di neuroni specchio" (2008:32). Iacoboni sottolinea che i neuroni specchio sono stati selezionati dal processo evolutivo della specie e spiega i vantaggi di natura adattiva che ne derivano:

The fundamental Darwinian question is why mirror neurons were selected by evolution. What is the adaptive advantage of having these neurons? The properties of these cells seem to solve—or better, dis-solve—what is called the “problem of other minds”: if one has access only to one’s own mind, how can one possibly understand the minds of other people? How can one possibly share one’s own mental states with others, making intersubjectivity possible<sup>14</sup>? (2009:666).

---

<sup>14</sup> La fondamentale domanda darwiniana è perché i neuroni specchio sono stati selezionati dall'evoluzione. Qual è il vantaggio adattativo di avere questi neuroni? Le proprietà di queste cellule

Il punto di partenza per la comprensione del funzionamento dei neuroni specchio è rappresentato dal riconoscimento della corrispondenza tra percezione e azione. Secondo questo principio, chi osserva una determinata azione attiverebbe le stesse cellule neurali coinvolte da chi compie l'azione osservata, come scrivono Gazzaniga, Ivry e Mangun:

Il legame intimo tra percezione e azione è sottolineato dal fatto che la nostra comprensione delle azioni degli altri sembra dipendere dall'attivazione delle strutture neurali che verrebbero attivate se stessimo eseguendo noi stessi l'azione. Riconoscendo questa corrispondenza, i neuroscienziati parlano di 'sistema specchio' per descrivere un network distribuito di regioni neurali coinvolte nella produzione dell'azione e nella sua comprensione (2015:377-378).

I neuroni specchio quindi sottostanno a meccanismi imitativi che permettono una ripetizione interiore di ciò che si vede e si ascolta, attivando gli stessi neuroni di chi compie l'azione (cfr. Diadori, 2010).

Questi particolari neuroni non si limitano solo a imitare le azioni, ma svolgono anche una importante funzione nel decifrare le intenzioni, le implicazioni sociali delle azioni e le emozioni di una determinata persona (cfr. Goleman, 2006).

I neuroni specchio svolgono un ruolo importante anche per quanto riguarda l'apprendimento di nuove abilità e nella simulazione delle emozioni altrui come base per l'empatia. Scrivono a tal riguardo Gazzaniga, Ivry e Mangun:

Diversi neuroscienziati sostengono che sia alla base dell'imitazione dell'apprendimento di nuove abilità e della simulazione delle azioni degli altri, permettendo così la comprensione delle loro intenzioni. Inoltre, attraverso tale simulazione delle emozioni altrui, il sistema specchio fornirebbe il substrato neurale alla base dell'empatia. (2015:377-378).

Si spiegherebbe così il grado elevato di coinvolgimento e di immedesimazione che è possibile sperimentare durante la visione di un film. I neuroni specchio risulterebbero quindi avere un legame con il cinema utilizzato come risorsa a livello didattico e la loro funzione potrebbe essere sfruttata progettando la visione con un particolare focus,

---

sembrano risolvere - o meglio, dissolvere - ciò che viene chiamato il "problema delle altre menti": se si ha accesso solo alla propria mente, come si può capire la mente delle altre persone? Come sarebbe possibile condividere i propri stati mentali con gli altri, rendendo possibile l'intersoggettività?

come sostengono Diadori e Micheli, “dal punto di vista cerebrale e neurologico, i neuroni specchio potrebbero dunque avere un ruolo anche nella relazione docente-studente e nella visione di un filmato su cui venga concentrata una particolare attenzione” (2010:196).

## 1.2 Potenzialità della didattica della letteratura attraverso il cinema dal punto di vista (inter)culturale

Il ricorso al cinema come sussidio audiovisivo a supporto didattico “si è consolidato soprattutto a livello di due pratiche didattiche: l’insegnamento della storia [...] e la focalizzazione di temi, personaggi o valori funzionali all’itinerario educativo”. (Malvasi, Polenghi, Rivoltella, 2005:77). Il suo potenziale a livello didattico non si limita soltanto a questo ma si può estendere anche all’intercultura e più specificatamente alle tematiche legate alla comunicazione interculturale.

Come sottolineato in *Developing Intercultural Competence through Education* (2013), il prodotto filmico:

can be a key for *self-reflection* and for *openness to explore other places as well as conflicts and tensions related to diversity*, either in the past or in the present, in contexts which may never be physically accessible to learners. With regard to films and texts, in non-formal and formal educational settings, facilitators or teachers may purposefully select films, film scenes or extracts from written sources to discuss where diversity becomes crucial, either by asking learners to discuss their view of the events or to *take the perspective of and empathise with the people* involved in a given scene or passage. These discussions may focus especially on why they think these people talk to each other but fail to really communicate, whether intercultural competence is manifested, and whether and why cultural diversity fuels tension and conflict in the selected extracts<sup>15</sup> (2013:25).

---

<sup>15</sup> Può essere una chiave per l’autoriflessione e per l’apertura all’esplorare posti, conflitti e tensioni legati alla diversità, sia nel passato sia nel presente, in contesti che non sarebbero altresì fisicamente accessibili ai discenti. Facendo riferimento a film e testi, in contesti educativi formali e informali, gli insegnanti possono selezionare film, scene ed estratti da risorse scritte per discutere laddove la diversità diventi cruciale e chiedendo ai discenti di esprimere la loro visione degli eventi o mettersi nei panni delle persone coinvolte in una determinata scena o passaggio. Questi dibattiti possono focalizzarsi sui motivi per cui i discenti pensino che le persone comunichino tra di loro fallendo la comunicazione, laddove la competenza interculturale si manifesti e laddove e la differenza generi tensioni e conflitti all’interno degli estratti selezionati.

### 1.2.1 La competenza (comunicativa) interculturale

Per comprendere la competenza comunicativa interculturale è necessario esplicitare alcuni concetti, quali quelli di competenza e comunicazione interculturale, il concetto di software mentale e il modello di competenza comunicativa interculturale elaborato dalla scuola veneziana.

#### *a) Competenza interculturale e comunicazione interculturale*

Per comprendere cosa si intende per competenza interculturale è necessario partire dalla definizione generica di competenza. Il termine *competenza* è spesso usato come sinonimo di *abilità* ed è definita come “the capacity to respond successfully to types of situations which present tasks, difficulties or challenges for the individual, either singly or together with others<sup>16</sup>” (Council of Europe, 2013:7).

Il Consiglio d’Europa ha definito la competenza interculturale come una combinazione di “attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action<sup>17</sup>”, le quali permettono di:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself
  - respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people
  - establish positive and constructive relationships with such people
  - understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference<sup>18</sup>
- (2013:7)

Una adeguata competenza interculturale può garantire una efficace comunicazione interculturale. Con comunicazione interculturale si intende:

---

<sup>16</sup> la capacità di rispondere con successo a tipi di situazioni che presentano compiti, difficoltà o sfide per l’individuo, singolarmente o insieme ad altri.

<sup>17</sup> Attitudini, conoscenza, comprensione e competenza applicate all’azione.

<sup>18</sup> Capire e rispettare persone di diversa appartenenza culturale/ Rispondere in modo appropriato, efficace e rispettoso quando si interagisce e comunica con tali persone/ Stabilire relazioni positive e costruttive con tali persone/ Capirsi e capire la propria appartenenza culturale attraverso l’incontro.

*Scambiare messaggi efficaci* tra persone che hanno software mentali diversi, legati non solo alle caratteristiche individuali, ma anche alle differenti lingue e culture di appartenenza. Più in particolare, il termine *scambiare* prevede un mettere in comune (radice etimologica di comunicare) dei *messaggi* (cioè insiemi complessi di lingua verbale e linguaggi non verbali) e che risultino *efficaci* affinché ognuno raggiunga il suo scopo (Caon, Spaliviero, 2015:50).

### *b) Software mentale*

Alla base dei problemi che possono nascere in ambito interculturale si trova il concetto di software mentale, metafora elaborata da Geert Hofstede (1991), padre degli studi sulla comunicazione interculturale. Questo software mentale è costituito da file mentali ai quali accediamo in tempo reale durante l'evento comunicativo (cfr. Balboni, 1999). Secondo Hofstede, l'origine dei nostri 'programmi mentali' è da ricercarsi nella famiglia, nelle istituzioni come la scuola, nel posto di lavoro e nella comunità in cui si vive: "The source of one's mental programs lie within the social environments in which one grew up and collected one's life experiences. [...] A customary term for such mental software is culture<sup>19</sup>" (2010:5). Come inoltre affermano Balboni e Caon, "Il concetto di 'software mentale', costituito dai valori della cultura di appartenenza, non sempre è compatibile con quello degli interlocutori, così come non tutti i software di sistema sono compatibili da computer a computer" (2016:93).

La domanda che ci si pone è se sia possibile insegnare la competenza interculturale:

Si può *insegnare* una competenza interculturale? La risposta ci pare negativa: è difficile persino descrivere la comunicazione interculturale, data la sua estrema variabilità [...] Ma si può *insegnare ad osservarla*, si può insegnare a crearsi una 'banca dati' su carta o su file, da aggiornare mano a mano che si incontrano stranieri, si guardano film, arrivano nuovi compagni non italiani ecc. (Balboni, 2014:164)

---

<sup>19</sup> L'origine dei software mentali di ciascuno è da trovarsi negli ambienti sociali in cui si cresce e si raccolgono le proprie esperienze di vita. [...] Un termine sostitutivo per tale software mentale è cultura.

*c) Il modello di competenza comunicativa interculturale*

Un modello di riferimento per osservare tale competenza è il modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon, 2015), il quale deriva da quello di competenza comunicativa di Balboni (1999, 2007, 2014).

Descrivendo brevemente il modello di competenza comunicativa e focalizzandosi principalmente su ciò che avviene nella mente umana durante l'atto comunicativo, si possono sviluppare "tre tipi di competenze che definiscono il sapere la lingua" (Caon, Spaliviero, 2015:16): la competenza linguistica, "basata sull'apprendimento e il potenziamento delle grammatiche [...] che regolano la lingua" (Caon, Spaliviero, 2015:16), la competenza extralinguistica, "fondata sulla consapevolezza e la conoscenza dei linguaggi non verbali delle dimensioni cinesica, prossemica, vestemica e oggettemica" (Caon, Spaliviero, 2015:16) e la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale, "incentrata sull'apprendimento della lingua in uso e sulla capacità di esercitare le diverse funzioni linguistiche nei relativi generi e atti comunicativi, espressioni e registri linguistici" (Caon, Spaliviero, 2015:16). Queste tre competenze sono utilizzate nel mondo ovvero all'interno di situazioni comunicative reali e si trasformano in saper fare lingua.

Partendo da questo modello si è arrivati al modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon, 2015), come riportato in Figura 2:



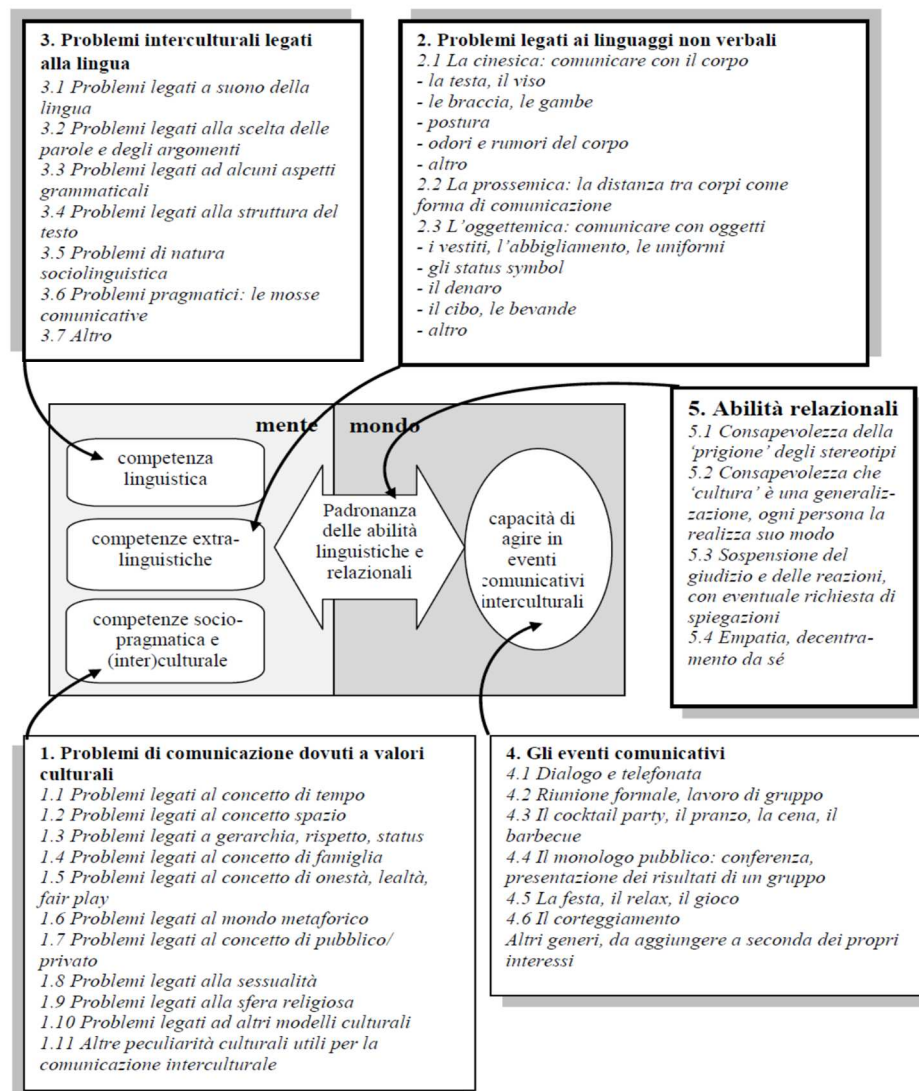


Figura 2: Il diagramma sulla competenza comunicativa interculturale<sup>20</sup> (e sottovoci)

Considerando i punti-guida illustrati nella mappa interculturale, un intervento didattico che si pone come obiettivo la riflessione interculturale comporterà l'analisi dei linguaggi verbali ed extraverbali oggetto di studio della semiotica quali, ad esempio, la cinesica, la prossemica e l'oggettemica. Inoltre, il discorso si può ampliare ad

<sup>20</sup> Fonte: [www.unive.it/labcom](http://www.unive.it/labcom) (Data ultima consultazione: 02/02/18)

ulteriori elementi che possono causare problemi di comunicazione dovuti a valori culturali, ossia la dimensione cronemica, agli impliciti culturali (e del discorso), ai tabù, agli stereotipi e ai pregiudizi. Come affermano Balboni e Caon “ciascuno di questi linguaggi verbali (le lingue) e non verbali (gesti, distanze, oggetti ecc.) può provocare incidenti comunicativi laddove ciò che è accettabile o funzionale in una lingua/cultura non lo è nell’altra” (2016:39). Il film può quindi essere considerato uno strumento-chiave per la didattica della letteratura con focus sulla riflessione interculturale, come sostengono Diadori e Micheli, il film “può offrire anche l’opportunità di un confronto interculturale sempre più richiesto in una società oggi caratterizzata dalla mobilità, dai contatti via internet, dalla presenza consistente di persone di lingua e cultura diversa in ogni contesto sociale” (2010:208).

### 1.2.2 La dimensione verbale

Da un punto di vista verbale il film propone una lingua viva ed inserita in contesto. Se si considerano le singole sequenze cinematografiche nell’ottica di isolarle all’interno di un mosaico di eventi comunicativi, la dimensione verbale è spesso la prima ad emergere:

La lingua è immediatamente percepita come espressione sonora, come ‘rumore’ [...]; ma essa è anche costituita dalla scelta delle parole, dal modo in cui usiamo alcuni aspetti della grammatica e, soprattutto, da quello in cui strutturiamo i nostri ‘testi’, cioè la componente linguistica di un evento comunicativo (Balboni, Caon 2016:39-40).

I problemi che riguardano tale sfera, quindi possono riguardare il suono della lingua, il quale “è il primo da essere percepito e, proprio perché viene analizzato in maniera inconsapevole, si può dire che l’abito *fonologico* fa il monaco” (Balboni, Caon, 2016:40), la scelta delle parole e degli argomenti, in quanto “la scelta delle parole è delicatissima all’interno di ogni cultura, soprattutto in quelle più formali” (Balboni, Caon, 2016:41) e la struttura del testo, poiché “è l’aspetto linguistico a creare maggiori problemi di comunicazione tra parlanti di diverso *software* mentale perché è proprio il *format* complessivo del testo che cambia” (Balboni, Caon, 2016: 47) e di natura

sociolinguistica che possono riguardare gli appellativi e l'opposizione formale/informale.

### 1.2.3 La dimensione extraverbale

#### *a. La dimensione cinesica*

La cinesica è quel ramo della semiotica che studia la comunicazione basata sui gesti del corpo e le espressioni e include alcuni elementi quali, ad esempio, le espressioni del viso, il sorriso, gli occhi, parti del corpo come braccia, mani e gambe (cfr. Balboni, Caon, 2016). Come affermano Balboni e Caon:

Il corpo offre molte 'informazioni' involontarie [...], ma esso viene utilizzato anche per 'comunicare', cioè per veicolare significati volontari, o per sottolineare significati espressi con la lingua. Il problema principale è che mentre scegliamo le parole da usare a seconda del contesto, dell'interlocutore, dell'immagini di noi che vogliamo proiettare, *non* scegliamo i gesti, le espressioni ecc. (2016:54-55).

Diadori e Micheli esprimono il connubio tra osservazione di sequenze filmiche in chiave cinesica e stimolazione alla riflessione e al confronto interculturale:

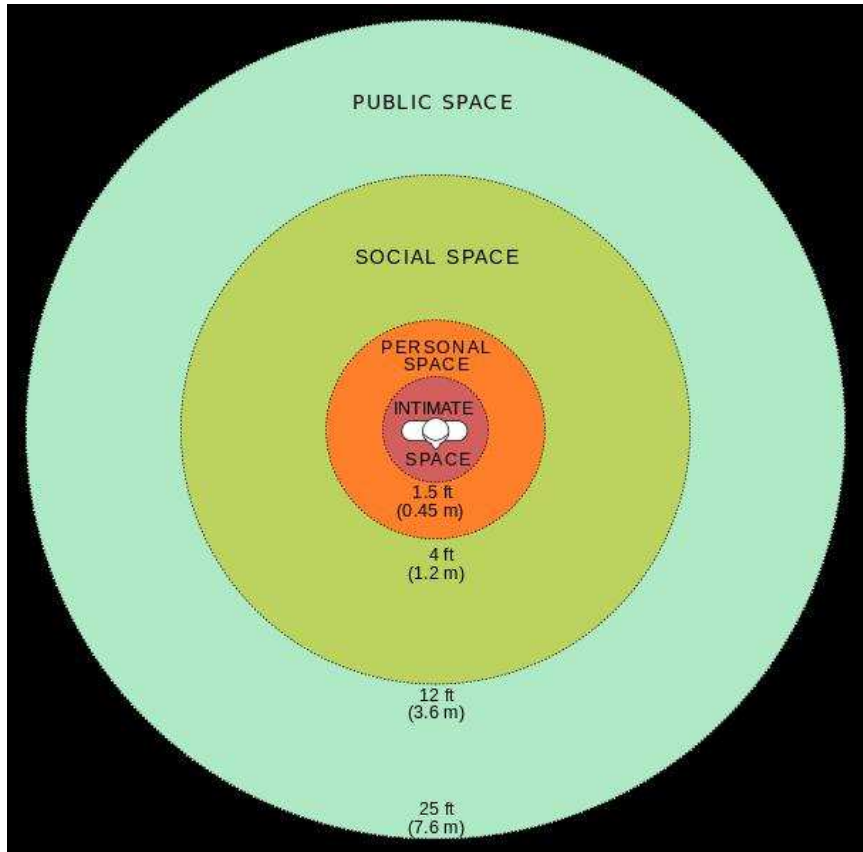
L'analisi della dimensione cinesica della comunicazione attraverso lo studio dei film [...] può aprire la strada a molte interessanti scoperte, fermo restando che si tratta comunque di interazioni simulate, che si basano su copioni scritti e sulla recitazione degli attori. Nonostante queste oggettive limitazioni, è indubbio che la presenza della dimensione cinesica e la possibilità di isolare sequenze in cui certi comportamenti sono culturalmente specifici e non universali costituiscono un vantaggio per l'uso didattico del cinema (2010:209).

#### *b. La dimensione prossemica*

La prossemica è quel ramo della semiotica che studia la distanza tra corpi come forma di comunicazione e include fattori quali la distanza frontale e il contatto laterale. (cfr. Balboni, Caon, 2016).

Gli studi dell'antropologo americano E.T Hall (1966) hanno portato a una distinzione fra le varie tipologie di distanze fra gli interlocutori. Si è distinto fra

distanza intima (0-45 cm) distanza personale (45-120 cm), distanza sociale (1,2-3,5 m) e distanza pubblica (3,5 m e oltre) (cfr. Diadori, Micheli, 2010).



*Figura 3: Zone di distanza secondo E.T. Hall*

Secondo Balboni e Caon:

Gli animali vivono in una sorta di bolla virtuale che rappresenta la loro intimità e che ha il raggio della distanza di sicurezza, cioè quella che consente di difendersi da un attacco o di iniziare una fuga. Negli uomini, essa è di circa 60 cm., cioè la distanza di un braccio teso. Questa 'bolla' è un dato di *natura*, mentre la sua dimensione e il suo valore di intimità sono dati di *cultura* e quindi variano (Balboni, Caon, 2016:64).

Partendo da una prospettiva italo-centrica, scrivono Celentin e Serragiotto:

Gli Italiani, come in genere i popoli latini, sono abituati a tollerare una distanza minima fra i corpi, e anche il contatto fisico (p.e. mano sulla spalla) è abbastanza frequente. Questo crea problemi agli stranieri abituati invece ad un maggior spazio vitale, come ad esempio i popoli nordici. Quindi, quello che per un Italiano può essere un invito a stringere dei legami più intimi o comunque più amichevoli può essere letto da uno straniero come un'inutile invadenza.

Nei rapporti fra uomo e donna invece, quella che può essere la naturale espansività italiana può venire interpretata, specialmente dai popoli musulmani, come un segnale esplicito di interesse verso l'altra persona. Ciò porta quindi a fraintendimenti e a spiacevoli "spiegazioni", che vengono vissuti dall'altro come delle sconfitte e possono comportare un arroccamento sulle proprie posizioni<sup>21</sup>.

Analizzare la dimensione prossemica con focus interculturale, con l'ausilio del supporto filmico, può guidare una riflessione su come tali distanze non siano *universali* ma *culturali*, prendendo in considerazione anche le opinioni dei discenti, in particolare se la realtà della classe è una realtà pluriculturale.

### c. *L'oggettemica*

L'oggettemica è quel ramo della semiotica che studia il ruolo comunicativo degli oggetti e fa riferimento agli oggetti come indicatori di ricchezza (quindi come status symbol), agli oggetti come indicatori di successo sociale e come indicatori di rispetto e gentilezza ed il vestiario inteso come linguaggio (cfr. Balboni Caon, 2016).

Ci ricordiamo che i vestiti sono strumenti comunicativi solo nel momento in cui dobbiamo scegliere cosa indossare, ma dimentichiamo quanti altri oggetti che indossiamo o che abbiamo con noi [...] comunicano quanto le parole. Il problema è che il significato degli oggetti, soprattutto quello degli status symbol, varia da cultura a cultura, da classe a classe sociale, e spesso non viene compreso o, peggio, viene mal interpretato dagli interlocutori di altre culture [...]. Tra gli status symbol hanno un ruolo particolare quelli che indicano la ricchezza, la raffinatezza, lo status sociale e aziendale, il rispetto per l'interlocutore (Balboni, Caon, 2016:68).

Il cinema offre prodotti creati in un determinato contesto socio-culturale o appositamente ricreati o recuperati per evocare l'atmosfera tipica di una determinata società e/o un determinato periodo storico, con un ampio uso di oggetti-simbolo.

Diadori e Micheli affermano a tal proposito:

---

<sup>21</sup> Fonte: [www.itals.it/alias/il-fattore-culturale-nellinsegnamento-della-lingua](http://www.itals.it/alias/il-fattore-culturale-nellinsegnamento-della-lingua)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

L'elenco di (questi) oggetti-simbolo caratteristici di una certa epoca e di un certo luogo geografico potrebbe essere lunghissimo, comprendendo oggetti di uso quotidiano, strumenti musicali, attrezzi di lavoro, oggetti di uso scolastico, parti di edifici, tipi di costruzione ecc. Il cinema offre dunque l'occasione per una riflessione di tipo semiotico e antropologico, permettendo di analizzare e dare un significato preciso agli artefatti associati a particolari significati e funzioni (2010:214).

#### 1.2.4 Altre dimensioni e legate a valori culturali

##### *a. La dimensione cronemica*

La vasta gamma di dialoghi che offre il prodotto cinematografico permette di osservare anche aspetti legati alla dimensione cronemica dell'atto pragmatico-comunicativo, quali la durata delle conversazioni, il cosiddetto small talk, la durata dei convenevoli, la presa di turno (turn taking), la puntualità, le interruzioni, le pause ed i silenzi (cfr. Diadori, Micheli, 2010).

- Turn taking

Il turn taking costituisce un aspetto cardinale dell'analisi conversazionale ed è:

un elemento delicato che in quasi tutte le culture viene governato da regole molto precise. In generale possiamo dire che: gli italiani e più in generale i latini, hanno maggiore flessibilità di altre culture nel turn taking, soprattutto nel collaborare con l'interlocutore [...], i nord-europei invece sono particolarmente gelosi del loro territorio comunicativo, per cui mal tollerano le intrusioni dell'interlocutore [...], gli asiatici, che di solito sono rapidi nella conversazione tra madrelingua, tendono invece ad inserire tra un turno e l'altro pause abbastanza prolungate quando parlano in inglese con stranieri (Balboni, Caon 2016:114-115).

- Puntualità

Valutare il concetto di puntualità è complesso, in quanto esso varia da popolo a popolo, da cultura a cultura. Sul tema della puntualità scrivono Celentin e Serragiotto:

In ambito internazionale l'Italiano gode fama di persona poco puntuale o che comunque non è molto affidabile da questo punto di vista. In realtà, gli Italiani tollerano un ritardo che rimane nell'arco del quarto d'ora; anzi, in questo spazio di tempo non è nemmeno considerato ritardo.

Altri popoli valutano invece la puntualità in modo completamente diverso. I popoli nordici sono molto più ligi nel rispettare gli appuntamenti dati, e considerano prova di scarsa serietà anche qualche minuto di ritardo; gli slavi, e specialmente i Russi, tollerano (ed applicano) ritardi anche di mezz'ora o tre quarti d'ora. Questo dipende anche dal fatto che nelle grandi città (come Mosca appunto) l'arrivo in orario non è legato tanto alla volontà personale, quanto alle condizioni del traffico e all'affollamento dei mezzi pubblici. Inoltre, l'attesa è considerato un elemento necessario di qualsiasi trattativa economica; qualche ora di anticamera è da mettere sempre in preventivo.<sup>22</sup>.

- Interruzioni

Per quanto invece riguarda le interruzioni, si differenzia in base a se si interrompe “per collaborare a snellire la comunicazione”, “perché c'è un dato nuovo, ad esempio si ha un'informazione che gli altri non hanno” e “per maleducazione”, inoltre “le culture nord-europee e americana non accettano la differenziazione tra questi tipi di interruzione, che invece è accettata nelle culture latine, slave [...]; gli anglosassoni e i nordici in generale evitano le interruzioni e le considerano offensive ed aggressive” (Balboni, Caon, 2016:115-116).

- Pause e silenzi

Le pause ed i silenzi sono un altro elemento facente parte della dimensione cronemica. Le convenzioni che regolano le conversazioni e la gestione di pause e silenzi sono governate da fattori culturali e sono spesso causa di incomprensioni:

The conventions surrounding conversation are the source of much intercultural misunderstanding. In many cultures, people who are known to each other but not related and who are in the same room or space together expect that conversation will take place. Silence is seen as awkward and embarrassing. In some cultures, even total strangers – people in the same railway carriage compartment, for example – would expect to engage in conversation with the others in the same

---

<sup>22</sup> Fonte: [www.itals.it/alias/il-fattore-culturale-nellinsegnamento-della-lingua](http://www.itals.it/alias/il-fattore-culturale-nellinsegnamento-della-lingua)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

space. Conversely, in other cultures, it would be regarded as unacceptable to attempt conversation with strangers, apart perhaps from short, bland comments on the weather or other value-free topics. Again, gender and age play important roles here<sup>23</sup> (Huber-Krieger, Lázár, Strange, 2003:29).

In linea generica, “I latini non tollerano il silenzio”, “gli scandinavi e i baltici invece apprezzano le pause e tendono a irritarsi del cicaleccio qualsiasi, dello small talk” (Balboni, Caon, 2016:116-117). In riferimento al silenzio Balboni e Caon espongono un esemplificativo riferimento filmografico:

Il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture per cui ci sono dei riempitivi da usare in macchina, a tavola, durante le pause di riflessione: è quello small talk in cui eccellono gli anglosassoni e che invece non interessa né agli scandinavi (quanti minuti di silenzio, di ‘tempo vuoto’ ci sono in un film di Bergman?) (2016:99)

#### *b. Gli impliciti del discorso*

Gli impliciti del discorso comprendono elementi come i presupposti e i sottintesi, i quali sono parte dell’interazione, sono ineliminabili e culturalmente specifici. L’analisi degli impliciti del discorso può essere quindi fatta tenendo conto del fatto che nell’interazione è quasi più il non detto del detto (cfr. Diadori, Micheli, 2010). Diadori e Micheli suggeriscono l’ausilio del sottotitolo come strumento-guida per la riflessione sugli impliciti del discorso:

Nel caso di film doppiati o sottotitolati si potranno confrontare le battute originali e l’eventuale intervento sul testo tradotto, notando se sia stata usata la tecnica della cancellazione o dell’aggiunta di informazioni per sciogliere eventuali ambiguità derivate di sottintesi non accessibili ad un pubblico di una cultura diversa (2010:215).

---

<sup>23</sup> Le convenzioni che riguardano la conversazione sono la fonte di molti fraintendimenti interculturali. In molte culture, le persone che si conoscono ma non hanno alcun legame e che si trovano nella stessa stanza o nello stesso spazio si aspettano che abbia luogo una conversazione. Il silenzio è visto come imbarazzante. In alcune culture, anche gli estranei totali - persone nello stesso compartimento di vagoni ferroviari, per esempio - si aspetterebbero di conversare con gli altri all’interno dello stesso spazio. Viceversa, in altre culture, sarebbe inaccettabile tentare una conversazione con estranei, a parte forse per brevi e blandi commenti sul tempo o su altri argomenti privi di valore. Ancora una volta, il sesso e l’età giocano un ruolo importante.



### c. *Tabù, pregiudizi e stereotipi*

I tabù, i pregiudizi e gli stereotipi sono alcuni parametri attraverso i quali si filtra la realtà. Il cinema offre una vasta gamma di esempi, facilmente identificabili se ci si appresta a isolare le sequenze filmiche al fine di osservarne le peculiarità.

- Taboo

Con il termine tabù ci si riferisce a tutto ciò su cui, per paura o pudore si tende a tacere. Esempi sono i riferimenti alla religione, al denaro, l'obbedienza, temi come il bene e il male assoluto (cfr. Diadori, Micheli, 2010). Inoltre, scrivono Celentin e Serragiotto:

Ci sono degli argomenti che sono taboo in quasi in tutte le culture (sesso, morte, funzioni corporali...), quello che differisce è il loro livello di "impraticabilità". In Italia non sono minimamente tollerati, in ambiente formale, i discorsi che riguardano il denaro, lo stipendio, le entrate di vario tipo e men che meno quelli che toccano l'argomento "tasse". Altri Paesi, come ad esempio gli Stati Uniti, considerano del tutto normale parlare a tavola del proprio reddito, facendone anzi elemento di vanto.

Altro elemento che tendenzialmente si minimizza è la posizione gerarchica o comunque i rapporti di potere all'interno di un gruppo di lavoro. Questo può spiazzare ad esempio un Giapponese, abituato invece ad un preciso ordine gerarchico a cui fare riferimento per stabilire i suoi legami lavorativi e sociali.

In Italia invece l'argomento sesso è affrontato quasi subito (specialmente negli ambienti a netta prevalenza maschile) in maniera abbastanza esplicita e diretta, soprattutto da un punto di vista scherzoso. Questa nostra "facilità" può essere interpretata da uno straniero come un pensiero fisso del popolo italiano, o comunque una faccenda prioritaria nell'impostare qualunque relazione, creando così problemi di comunicazione, specialmente quando nel gruppo si introduce una donna. Inoltre bisogna tener presente che molti dei nostri giochi di parole a questo proposito (come ad esempio tutte le frasi con complemento oggetto maschile singolare esplicitato da un pronome) sono difficilmente comprensibili da uno straniero, che quindi può interpretare le nostre risate come un motteggio nei suoi confronti<sup>24</sup>.

- Pregiudizi

Il pregiudizio, invece, può essere definito usando le parole dello psicologo sociale Bruno M. Mazzara come "atteggiamento etnico negativo, vale a dire predisposizione

---

<sup>24</sup> Fonte: [www.itals.it/alias/il-fattore-culturale-nellinsegnamento-della-lingua](http://www.itals.it/alias/il-fattore-culturale-nellinsegnamento-della-lingua)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

a percepire, giudicare, agire in maniera sfavorevole nei confronti di appartenenti a gruppi etnici diversi dal proprio” (Mazzara, 2001:116).

Mazzara definisce inoltre i processi di categorizzazione e generalizzazione, i quali sono i meccanismi cognitivi che stanno alla base della formazione del pregiudizio, poiché l’individuo sente “la necessità [...] di far fronte alla realtà troppo complessa e differenziata attraverso meccanismi di semplificazione e organizzazione delle conoscenze” (2001:127):

Con categorizzazione si intende:

Il raggruppamento di stimoli ed eventi di insiemi per quanto possibile omogenei, in modo da poter inquadrare rapidamente gli eventi nuovi in un sistema coerente di interpretazioni e di possibili risposte comportamentali. Tali sistemi di categorizzazione possiedono però una loro inerzia, nel senso che una volta costruiti tendono a permanere immutati al di là delle prove empiriche, condizionando i processi cognitivi di percezione ed elaborazione dei dati della realtà. Inoltre al sistema di categorizzazione associata anche una connotazione di tipo affettivo e valutativo, la quale contribuisce ad aumentarne l’inerzia globale; in particolare la condivisione sociale del sistema di categorie costituisce un forte elemento di resistenza al mutamento, in quanto rafforza il senso di appartenenza di gruppo (Mazzara, 2001:127).

Con generalizzazione, invece, si intende:

La tendenza costante della mente umana ad estendere ad ampie serie di eventi le osservazioni effettuate sui pochi eventi disponibili. Nell’effettuare tali generalizzazioni sono possibili una serie di errori [...], tutti in certa misura legati alla visibilità (salienda) del dato che si generalizza; di qui la tendenza a considerare i tratti distintivi di un gruppo molto più diffusi nel gruppo stesso di quanto in realtà non siano (Mazzara, 2001:127).

- Stereotipi

Dalla combinazione dei processi cognitivi di categorizzazione e generalizzazione, i quali portano alla formazione dei pregiudizi, nascono gli stereotipi. Come affermano Forza, Menegon e Rumiati, “Gli stereotipi tendono a rappresentare le caratteristiche distintive di un determinato gruppo e ne accentuano magari alcuni elementi, in qualche caso esasperandoli” (2017:108). Questo processo di categorizzazione sociale “si attua

quando gli individui vengono percepiti come rappresentanti di gruppi sociali anziché come persone singole” (2017:108) e “rappresenta in genere una scorciatoia cognitiva. Tale meccanismo, infatti ci risparmia dallo sforzo di dover prendere in esame tutte le caratteristiche peculiari di ogni singolo individuo” (2017:108).

Superare lo stereotipo significherebbe “resistere a condizionamenti inveterati che rappresentano, dal punto di vista evolutivo, il portato di processi adattivi millenari” (2017:114) e potrebbe essere uno degli obiettivi che la didattica si pone con l’ausilio del prodotto cinematografico.

### 1.3 Possibili criticità nell'utilizzo del prodotto cinematografico in classe

L'utilizzo del prodotto filmico in classe può presentare anche alcune criticità che possono essere legate a fattori cognitivo-sensoriali, alla complessità dello stimolo e a fattori motivazionali.

#### 1.3.1 Criticità legate a fattori cognitivo-sensoriali

I sensi ci mettono in comunicazione con il mondo esterno, come affermano Ceriani e Nigro:

I sensi sono i canali di comunicazione tra noi e il mondo esterno e, per certi aspetti, risultano essere ancora misteriosi, perché toccano direttamente l'inconscio, suscitando risposte fisiche ed emotive che neppure noi spesso comprendiamo (Ceriani, Nigro 2006:74).

La percezione di uno stimolo attraverso i sensi fornisce degli input al sistema neurologico, come scrivono Gazzaniga, Ivry e Mangun:

La percezione inizia con uno stimolo nell'ambiente, come un suono o una luce, che stimola uno degli organi di senso come l'orecchio o l'occhio. L'input proveniente dall'onda sonora o luminosa viene trasdotto in attività neurale all'organo di senso e inviato al cervello per essere elaborato. La sensazione si riferisce alla prima elaborazione che si verifica. [...] I nostri sensi costituiscono la nostra capacità di fornire input ambientali al nostro sistema neurologico (2015:168).

Le modalità sensoriali stabiliscono:

attraverso quale canale lo studente privilegia la ricezione di informazioni in ingresso. Il primo approccio con il mondo esterno e l'apprendere passa attraverso i sensi. Le modalità sensoriali principali attraverso cui operiamo sono tre: visiva, auditiva e cinestesica (Caon, 2008:28).

La visione di un film è una esperienza plurisensoriale, che coinvolge più modalità sensoriali (le modalità visive, sonore e verbali). Il cinema è caratterizzato da un "linguaggio specifico che integra il codice verbale (che rimanda all'educazione linguistica), quello iconico (che rimanda all'educazione all'immagine), quello sonoro (che rimanda all'educazione musicale)" (Antonietti, Cantoia, 2000:199).

Date queste considerazioni, uno dei possibili rischi a livello cognitivo-sensoriale è il cosiddetto *sovraccarico cognitivo* o *information overload(ing)*, definito come “a situation in which you receive too much information at one time and cannot think about it in a clear way”<sup>25</sup>. Calvani, Landriscina e Tanoni scrivono a tal proposito:

Un carico cognitivo generato dalla necessità di gestire la tecnologia è sempre presente in ogni interazione con interfacce tecnologiche. In qualche caso questo carico eccede la possibilità umana di orientare l’attenzione altrove (al compito, al problema), non ha allora luogo nessun processo cognitivo efficace (2007:37).

### 1.3.2 Criticità legate alla complessità dello stimolo

La complessità dello stimolo tecnologico-multimediale può confondere anziché migliorare la comprensione. Come affermano Calvani, Landriscina e Tanoni, gli alunni rimangono spesso disorientati di fronte a percorsi educativi alternativi che si avvalgono dell’uso di risorse tecnologiche e multimediali in quanto “le animazioni, la multimedialità, la ricchezza ipertestuale possono anche complicare, anziché migliorare la comprensione” (2007:22).

Avendo una natura complessa, il film ingloba più codici comunicativi e impliciti culturali rivolgendosi ad un pubblico di natura ancor più complessa, se si pensa, ad esempio, ad una classe con persone di diverso background socio-culturale (cfr. Diadori, Micheli, 2010). Affermano a tal proposito Diadori e Micheli:

Usare un filmato che preveda l’uso della lingua di apprendimento comporta dunque la gestione di più canali di comunicazione (visivi e sonori) e di più codici comunicativi fra cui quello linguistico, in un formato semiotico di estrema complessità, se si aggiungono anche gli impliciti culturali e le diverse enciclopedie del mondo a cui fanno riferimento persone appartenenti a culture diverse (come i personaggi sullo schermo e gli spettatori in classe). L’elemento visivo insieme a quello sonoro formano una combinazione di segni talvolta troppo complessa per essere gestita simultaneamente da un apprendente straniero [...] (2010:195).

---

<sup>25</sup> Una situazione in cui si ricevono troppe informazioni in una sola volta e non si riesce a pensare chiaramente.  
Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/information-overload>  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

Puntil, in *L'uso didattico di film in classe: un approccio task-based*, sostiene che per superare le criticità legate alla pluri-dimensionalità dei codici del prodotto cinematografico, l'insegnante dovrebbe presentare il materiale in modo graduale e guidato: "se non presentato in modo graduale e guidato in classe, (il film) potrebbe ostacolare il processo di apprendimento ed il discente si potrebbe sentire sopraffatto da una pluralità di messaggi difficili da gestire" (2010:16).

### 1.3.3 Criticità legate a fattori motivazionali

Esplicitare le scelte del materiale didattico può servire a evitare la demotivazione nello studente, che può arrivare a considerare la visione di sequenze filmiche una perdita di tempo o può non comprenderne lo scopo.

Dörnyei Zoltán, in *Motivational Strategies in the Language Classroom*, sottolinea l'importanza dell'esplicitare le scelte metodologiche e la scelta dei materiali didattici affinché gli studenti ne comprendano l'importanza.

Dörnyei introduce la problematica affermando che "even experienced teachers sometimes expect students to carry out a task without offering them any real explanation about the purpose of the activity"<sup>26</sup> e che "in civilian contexts, the usual way of asking people to do something involves communicating good reasons to them as to why the particular activity is meaningful or important."<sup>27</sup> (2002:79)

Come soluzione, lo studioso propone alcuni punti:

- Emphasise that the task is a learning opportunity to be valued rather than an imposed demand to be resisted.
- Explain where the activity fits in within a sequence or bigger picture, and how it relates to the overall goals of the class.
- Describe the intended purpose of the activity and what this implies about how students should respond to it (e.g. what they should concentrate on or be particularly careful about).
- Try and make a connection between the task and the students' personal daily life, and point out how the skills learnt will be useful in enabling them to achieve real-life agendas <sup>28</sup> (Dörnyei, 2002:79-80)

---

<sup>26</sup> persino gli insegnanti esperti a volte si aspettano che gli studenti svolgano un compito senza offrir loro alcuna spiegazione reale sullo scopo dell'attività.

<sup>27</sup> in contesti civili, il modo di chiedere alle persone di fare qualcosa implica comunicare loro delle buone ragioni sul perché l'attività sia significativa o importante.

<sup>28</sup> Sottolineare che l'attività è un'opportunità di apprendimento da valutare piuttosto che un compito imposto a cui opporre resistenza / Spiegare dove l'attività si inserisce all'interno di una sequenza o un quadro più grande e come si collega agli obiettivi generali della classe / Descrivere lo scopo previsto

## CAPITOLO 2

### 2. Educazione letteraria: crisi e soluzioni

#### 2.1 Cos'è l'educazione letteraria

L'educazione letteraria è “un processo di formazione della *humanitas* di una persona” e “mette in relazione una persona con la cultura in cui cresce (culturizzazione) e le offre strumenti per interpretare la società e le sue interazioni (socializzazione) nonché per cercare di interpretare il senso della vita (autopromozione)” (Balboni, 2014b:156).

La culturizzazione è particolarmente importante in qualità di meta educativa generale e si articola in due processi:

- *inculturazione*, relativa all'acquisizione dei modelli culturali della propria comunità; la finalità dell'inculturazione nella cultura materna è quella di raccordare ogni giovane individuo con la cultura di cui sta entrando a far parte (anche se ogni individuo potrà poi apportare contributi originali e mutare la sua cultura).

- *acculturazione*, relativa alle culture straniere. La finalità minima dell'acculturazione è il relativismo culturale, ma in un'educazione linguistica piena al semplice relativismo si dovrebbe aggiungere un interesse positivo, attivo verso il diverso, l'altro da sé<sup>29</sup>.

L'educazione letteraria “rappresenta la cornice teorica in cui si colloca l'insegnamento della letteratura” e “mira all'insegnamento dell'abilità di lettura dei testi letterari; in alcuni casi, all'abilità di lettura si aggiunge l'insegnamento del modo in cui collocare ogni testo nel proprio contesto storico-culturale”.<sup>30</sup>

Essa, oggi, “colloca al centro del processo didattico il lettore” (Caon, Spaliviero 2015:17). Il lettore non è sempre stato collocato al centro del processo didattico, poiché diversi sono gli approcci che sono stati adottati durante lo sviluppo del concetto di

---

dall'attività e cosa ciò implica per quanto riguarda la reazione che ci si aspetta dai discenti (ad esempio su cosa dovrebbero concentrarsi o essere particolarmente attenti) / Provare a creare una connessione tra l'attività e la vita quotidiana degli studenti e sottolineare come le competenze acquisite saranno utili per consentire loro di realizzare progetti di vita realistici.

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>30</sup> Fonte: <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

educazione letteraria. Essi si sono evoluti e susseguiti in base al contesto socio-culturale secondo i seguenti passaggi: *intentio auctoris* ('centralità dell'autore'), *intentio operis* ('centralità del testo letterario'), *intentio lectoris* ('centralità del lettore'). La centralità dell'autore come fulcro dell'educazione letteraria ha prevalso fino agli anni '20 del Novecento, quando è emersa la necessità di rivolgere l'attenzione alla centralità del testo letterario, approccio approdato in Italia solamente durante gli anni '70 del Novecento (cfr. Luperini, 2002). Il recente approccio basato sulla centralità del lettore, invece, trova fondamento nel cosiddetto approccio ermeneutico, al cui centro "c'è lo studente, che instaura un rapporto dialogico con il testo letterario e -successivamente- con l'intera classe" (Caon, Spaliviero 2015:71).

Come scrive Luperini:

Prende avvio il momento ermeneutico, il quale presuppone sempre un coinvolgimento, una partecipazione interpretante. Il momento propriamente ermeneutico è decisivo per la formazione di giovani. Con esso gli allievi imparano a dare senso a testi e dunque alla vita. Approntando ipotesi di senso, confrontandole tra loro, discutendone insieme, essi costruiscono con l'insegnante il significato dell'opera (2002:37).

Giusti sostiene invece che, nonostante l'imposizione di un approccio ermeneutico durante gli anni 90 del Novecento, il testo letterario sia tuttora al centro dell'educazione letteraria:

negli anni Novanta si è imposto un approccio che viene definito ermeneutico, centrato non più sul testo inteso come oggetto da analizzare ma sul dialogo tra testo e lettore. Rimane il fatto che il testo letterario – integrale o antologizzato, più o meno canonico – è ancora oggi indiscutibilmente al centro dell'educazione letteraria (2011:3).

L'insegnamento della letteratura, inoltre, ha un carattere dialogico ed interdisciplinare e offre agli studenti gli strumenti per confrontarsi con realtà diverse. Scrive Luperini a tal proposito:

Grazie all'interdisciplinarietà l'educazione letteraria abitua lo studente all'elasticità mentale, alla complessità, alla capacità di collegamento, alla necessità non solo di capire un fenomeno ma di comprenderlo considerandolo insieme con altri. Lo studio interdisciplinare della letteratura e delle altre discipline umanistiche aiuta lo studente alla flessibilità necessaria per mettere in



contatto tra loro campi diversi del sapere [...] In quanto interdialogico, lo studio della letteratura abitua lo studente al dialogo con il testo e con gli altri lettori di esso. Leggendo il testo lo studente impara ad ascoltare l'altro; misurandosi con le varie interpretazioni che ne sono date, impara a confrontarsi con verità diverse (2002:41).

## 2.2 La crisi dell'educazione letteraria

La letteratura e il suo insegnamento oggi si trovano in una situazione di crisi e di stallo dovuta a una co-occorrenza di fattori. L'insegnamento della letteratura nel senso più tradizionale è un concetto legato alla storia e all'identità di una nazione, come infatti sostiene Luperini "i critici letterari e gli insegnanti di letteratura erano interpreti e mediatori del nesso fra identità nazionale, letteratura e racconto storiografico dell'una e dell'altra"<sup>31</sup>. Gli ultimi decenni non hanno visto solo mancare il collegamento tra letteratura, storia e identità nazionale, ma anche un discostarsi delle giovani generazioni dalla fruizione tradizionale del testo letterario.

Come scrive Luperini:

I giovani avvertono una sempre maggiore estraneità al testo letterario, mentre la scuola non è più l'unica agenzia preposta alla formazione, e anzi appare progressivamente marginalizzata rispetto ad altre più potenti (per esempio, rispetto al mondo delle comunicazioni e delle informazioni). In questa situazione i critici letterari e gli insegnanti di letteratura non sembrano più in grado di svolgere la loro tradizionale funzione di mediazione<sup>32</sup>.

Questo superamento è dovuto "all'evolversi del contesto (scolastico ed extrascolastico) in cui l'educazione letteraria si insegna"<sup>33</sup>, ma anche al fatto che "l'educazione letteraria è rimasta spesso legata in modo fermo alla tradizione, sia sul piano dei contenuti sia sul pieno delle modalità didattiche" (2015:79).

Scriva a tal proposito Spaliviero:

---

<sup>31</sup>Fonte: [www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html](http://www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>32</sup>Fonte: [www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html](http://www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>33</sup> Spaliviero C., 2015, L'educazione letteraria, Crisi e possibili vie d'uscita, EL.LE Vol. 4 – Num. 2, Università Ca' Foscari Venezia p.43

L'insegnamento e lo studio della letteratura vivono una situazione problematica per il distanziamento da parte delle giovani generazioni dalle opere letterarie canoniche, di cui la scuola offre una fruizione per lo più tradizionale, ovvero nelle loro versioni scritte e stampate<sup>34</sup>.

Un eccesso di attaccamento alla tradizione letteraria canonica è quindi una delle principali cause del distanziamento dalla letteratura delle generazioni più giovani, avendo un carattere fortemente elitario “in quanto è frutto di una selezione di testi letterari da parte dell'autorità prestabilita e include solo le opere ritenute adatte a esprimere i valori del medesimo ente al potere”, rappresentativo “poiché si origina dalla necessità umana di autodefinirsi e di conservare la propria identità” , fisso e immutabile “perché corrisponde a un insieme predefinito elevate a testimonianza dell'immaginario socio-culturale dominante di una data epoca storica”<sup>35</sup>.

Molteplici sono le definizioni di *canone letterario*. Esso viene definito come “a list of the books or other works that are generally accepted as the genuine work of a particular writer or as being important”<sup>36</sup>. Secondo Bertolino e Zanni il canone letterario:

designa il repertorio delle opere e degli autori prescritti dalle istituzioni educative, all'interno di un determinato sistema culturale e di un'epoca storica. Il termine canone richiama anche il complesso di regole, artifici retorici, tecniche compositive, linguaggio, e, nello stesso tempo i tratti di una visione del mondo e del rapporto fra lo scrittore e il mondo che dalle opere “madri”, individuate dagli autori stessi come modelli per le loro caratteristiche di esemplarità trapassano in quelle successive (2008:21).

Secondo Wilczek, invece:

A canon may be defined as a collection of key works of literature; it can refer to philosophical, political, and religious texts that a particular society has come by consensus to regard as foundational. Today the term canon has come to signify authors and works that either used to be included in literature syllabi or textbooks,

---

<sup>34</sup> Spaliviero C.,2017, in SeLM Scuole e Lingue Moderne, Organo ufficiale ANILS, n. 4-6 p.22

<sup>35</sup> Spaliviero C.,2017, SeLM Scuole e Lingue Moderne, Organo ufficiale ANILS, n. 4-6 p.23

<sup>36</sup> Fonte: [www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/canon?q=canon](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/canon?q=canon)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

or those works that repeatedly appear in standard volumes of the history of literature, bibliographies, and literary criticism<sup>37 38</sup>.

## 2.3 Possibili soluzioni alla crisi dell'educazione letteraria

Per uscire dalla crisi dell'educazione letteraria si propongono quattro vie d'uscita: l'estensione del canone letterario, l'ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario, la prospettiva interculturale e l'uso di adattamenti cinematografici a supporto dell'insegnamento della letteratura.

### 2.3.1 Estensione del canone letterario

Una prima soluzione per poter uscire da questo stato di criticità è rappresentata dall'allargamento del canone letterario, che può avvenire attraverso:

- a) Le forme di comunicazione audiovisiva e multimediale (come la pubblicità, i film, le canzoni ecc.). Nel passaggio tra i due millenni è cambiato il mezzo della letteratura poiché, oltre al linguaggio scritto tradizionale, essa ha iniziato a esprimersi attraverso dei linguaggi che uniscono la lingua letteraria ai linguaggi visivi (come la trasposizione dei testi letterari in opere cinematografiche), musicali [...] e grafici (ad esempio, con i fumetti);
- b) La paraletteratura (come i romanzi gialli, rosa, polizieschi, di fantascienza, i fumetti ecc.) (Caon, Spaliviero, 2015:86-87).

L'allargamento del canone “può eliminare lo scarto tra il dovere scolastico e il piacere extrascolastico, favorendo il riavvicinamento tra gli ambiti della letteratura ‘ufficiale’ proposta a scuola e della letteratura ‘non ufficiale’ preferita dalle nuove generazioni”<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Fonte: Wilczek P., 2012, “The Literary Canon and Translation Polish Culture as a Case Study”, in “Sarmatian Review”

<sup>38</sup> Il canone può essere definito come una raccolta di opere-chiave della letteratura; Esso può riferirsi a testi filosofici, politici e religiosi che una determinata società ritiene fondamentale per consenso. Oggi il termine canone si riferisce sia agli autori e alle opere che erano inclusi nei programmi di letteratura o nei libri di testo della letteratura o quelle opere che appaiono ripetutamente nei tradizionali volumi di storia della letteratura, nelle bibliografie e di critica letteraria.

<sup>39</sup> Spaliviero C., 2015, L'educazione letteraria, Crisi e possibili vie d'uscita, EL.LE Vol. 4 – N. 2, Università Ca' Foscari Venezia p.51



Per evitare che la letteratura scritta sia superata dalle tecnologie multimediali, l'educazione letteraria deve stabilire un rapporto di interazione con i nuovi linguaggi di espressione letteraria, trovando, così, delle nuove modalità di realizzazione dei suoi obiettivi (Caon, Spaliviero, 2015:87).

### 2.3.3 Intercultura come soluzione

Un importante documento da tenere in considerazione per un discorso interculturale è il Quadro Comune di Europeo di Riferimento per le Lingue (*CEFR-Common European Framework of Reference for Languages*), che, sebbene non dedichi spazio all'educazione letteraria, si esprime a riguardo delle tematiche legate all'intercultura come, ad esempio, l'importanza dello sviluppo della cosiddetta *Intercultural Awareness*:

Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the 'world of origin' and the 'world of the target community' produce an intercultural awareness. It is, of course, important to note that intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner's L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context. In addition to objective knowledge, intercultural awareness covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes<sup>45</sup> (CEFR, 2001:103).

Educazione letteraria e la prospettiva interculturale possono incontrarsi offrendo una ulteriore soluzione alla crisi. In primis è necessario fornire la differenza terminologico-concettuale tra multiculturale e interculturale, termini spesso usati erroneamente come interscambiabili, proposta dal Consiglio d'Europa nel 1989. Con multiculturale si intende "una situazione di fatto, indica una realtà in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse", mentre il termine interculturale ha "carattere dinamico ed

---

<sup>45</sup> La conoscenza, la consapevolezza e la comprensione della relazione (somiglianze e differenze distintive) tra il "mondo di origine" e il "mondo della comunità-target" danno luogo ad una consapevolezza interculturale. È di certo importante notare che la consapevolezza interculturale comprende una consapevolezza delle diversità regionali e sociali. Essa è anche arricchita dalla consapevolezza di una gamma più ampia di culture rispetto a quelle degli studenti L1 e L2. Questa consapevolezza più ampia aiuta a collocare entrambi nel contesto. Oltre alla conoscenza oggettiva, la consapevolezza interculturale comprende la consapevolezza di come ciascuna comunità appare dal punto di vista dell'altro, spesso sotto forma di stereotipi nazionali.

evidenzia le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a culture o etnie diverse” (Caon, Spaliviero 2015:47) Considerando la prospettiva interculturale, la scelta a livello contenutistico (autori e opere) si rivela fondamentale, come scrivono Caon e Spaliviero:

La scelta degli autori e delle opere risulta fondamentale per educare alla letteratura in una prospettiva interculturale. Dal punto di vista contenutistico, i testi letterari da proporre per l’educazione letteraria in prospettiva interculturale possono essere sostanzialmente selezionati secondo due macro-direzioni:

- a. Opere nazionali e occidentali appartenenti al canone letterario tradizionale;
- b. Opere di origine extraeuropea (orientali, africane, sudamericane ecc.) espressione di lingue e culture “altre”.

(2015:73)

La seconda macro-direzione “introduce la questione della necessità di revisione e ampliamento del canone letterario per superare ogni possibile forma di etnocentrismo, stereotipo o pregiudizio” (Caon, Spaliviero 2015:73), i quali “sono concetti fondamentali per poter educare gli studenti e per poter essere più consapevoli nella comunicazione con persone di lingue e culture diverse” (Caon, Spaliviero, 2015:49). Anche Luperini riflette sull’apertura ad approcci di carattere interdisciplinare ed interculturale:

La didattica d'avanguardia ha già avanzato qualche concreta proposta in proposito: rifiuto di un metodo basato esclusivamente sulla successione lineare e cronologica; al posto di una successione di medaglioni di autori e di movimenti letterari, la lettura di alcuni grandi libri non solo italiani e non solo europei; la collocazione di questi grandi libri al centro di costellazioni di scrittori e opere delineati attraverso raggruppamenti per generi letterari e per temi; massima apertura ad approcci di tipo interdisciplinare e interculturale. Insomma l’insegnamento della letteratura non dovrà essere più tecnico-professionale, retorico o storico-filologico, ma largamente culturale<sup>46</sup>.

Luperini inoltre sostiene che il docente debba anche tener conto della natura della realtà multiculturale in cui si trova ad operare:

D'altronde l'insegnante è già anche un nuovo lavoratore della conoscenza, che deve mettere in contatto mondi diversi – quelli del passato e del presente, ma anche quelli di studenti italiani e di studenti invece provenienti da culture lontane

---

<sup>46</sup>[www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html](http://www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

da quella nazionale -, deve cioè operare sui confini, compiendo un'opera ininterrotta di contrabbando da una frontiera a un'altra, e cioè di traduzione, di trasposizione, di trapianto fra campi del sapere fra loro remoti e fra realtà storiche e sociali sinora prive di reciproca comunicazione<sup>47</sup>.

#### 2.3.4 Cinema come soluzione. Dal testo letterario al film. Dal film alla classe.

Il cinema rappresenta una valida soluzione per uscire da questa situazione d' impasse, essendo un diffuso mezzo di trasmissione del testo letterario e offrendo un gran numero di adattamenti cinematografici. Come scrive Baker "it is important to stress that literary texts were, and continue to be, a primary source for narrative material in Hollywood and other national cinemas<sup>48</sup>" (2009:14).

L'adattamento è stato definito come un processo che implica la 'traduzione' da un linguaggio all'altro di un determinato prodotto artistico (in questo caso dal linguaggio del testo scritto al linguaggio proprio del cinema), mantenendo un certo livello di fedeltà al materiale di partenza (Cahir, 2006). Desmond e Hawkes definiscono l'adattamento cinematografico nei seguenti termini: "film adaptation is the transfer of a printed text in a literary genre to film. Adaptations may be made from novels, short stories, novellas, plays, nonfiction books, essays, graphic novels, or narrative poems<sup>49</sup>" (2005:1-2).

Desmond e Hawkes, inoltre, sostengono che il film, pur essendo indissolubilmente legato al testo letterario, dovrebbe essere considerato un prodotto artistico a sé stante, con le proprie caratteristiche: "Even when the adapter attempts to transfer the original story to film as closely as possible, film is another medium with its own conventions, artistic values, and techniques, and so the original story is transformed into a different work of art<sup>50</sup>" (2005:1-2). Considerando una prospettiva volta all'insegnamento, anche Beach, Appleman, Fecho e Simon sostengono che ci

---

<sup>47</sup>[www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html](http://www.griseldaonline.it/didattica/insegnare-la-letteratura-oggi-luperini.html)

(Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>48</sup> È importante sottolineare che i testi letterari sono stati e continuano ad essere la risorsa primaria per il materiale Hollywoodiano e per altri cinema nazionali.

<sup>49</sup> L'adattamento cinematografico è il transfer di un testo stampato in film. Gli adattamenti possono essere fatti a partire da romanzi, racconti brevi, racconti, opere teatrali, saggi, fumetti e poesie.

<sup>50</sup> Anche se chi adatta tenta di trasferire la storia in film il più fedelmente possibile, il film è un mezzo con le proprie convenzioni, valori artistici e tecniche. Pertanto il materiale di partenza si trasforma in una diversa opera d'arte.

siano più vantaggi nel considerare il film e il testo letterario come due esperienze estetiche separate, piuttosto che mettere in atto una comparazione i due:

Rather than focus on whether one is better than the other it is more productive to compare the text, theater and film version as two different media, one based on language and one based on the use of cinematic techniques leading to different experiences<sup>51</sup> (2016:74).

A seconda degli obiettivi didattici che l'insegnante si pone, il film come strumento di supporto alla didattica potrebbe essere utilizzato in diverse modalità: come stimolo visivo per introdurre un argomento con l'obiettivo di motivare e attivare le preconcoscienze degli studenti, durante un'unità didattica o per l'approfondimento di un tema precedentemente trattato (cfr. Puntil, 2010).

L'utilizzo del prodotto filmico in classe presenta anche dei limiti, poiché all'interno della classe “troppo spesso si assiste a visioni prolungate dentro aule buie, e troppo spesso si vedono film mortificati nella funzione di tappabuchi per ore di supplenza” (Licciardi, 2017:4-5) ma rappresenta anche una sfida per l'insegnante, che non si trova solo a dover pianificare e gestire il tempo a disposizione al meglio, ma anche a dover adottare un approccio educativo multidisciplinare all'interno del quale si ritroverà a ricoprire vari ruoli:

La visione di un film all'interno del tempo scuola non è cosa semplice né veloce, richiede capacità di pianificazione e di gestione soprattutto del tempo. Portare un film in classe significa seguire un approccio multidisciplinare in cui 'insegnante deve essere esteta, economo, linguista, psicologo, sociologo, antropologo e altro ancora. In questa molteplicità di funzioni riuscire a mantenere non solo il filo del discorso cinematografico sarà impegnativo (Licciardi, 2017:9).

Inoltre,

il docente cercherà quindi il suo obiettivo massimo nel superamento dello stato di abbandono passivo in cui lo studente soggetto-spettatore può cadere in una visione di un film che coglie solo i significati sequenziali veicolati dalle immagini (Licciardi, 2017:7).

---

<sup>51</sup> Piuttosto che concentrarsi sul fatto che uno sia migliore dell'altro, risulta più produttivo confrontare il testo, il teatro e la versione cinematografica come due media diversi, uno basato sul linguaggio e uno basato sull'uso di tecniche cinematografiche che portano a esperienze diverse.



## **Part Two: Practice**

This part includes teaching materials, which can be used for teaching literature through cinema to high school students aged between 16 and 19 years, who range in level from B1 to C2.

Materials have been developed following neuroscientific principles discussed in the previous chapters and following methodological principles concerning how to structure activities in a Teaching Unit.

The main objective of the teaching units proposed is to help students reflect on their own cultural values and customs and on their attitudes towards other cultures through specific tasks projected to foster their own intercultural competence.

Even if activities have been developed focusing on cultural aspects rather than linguistic issues, it has been possible to carry out language-work activities, through which students can learn more about language through culture.

## CHAPTER THREE

### 3. Teaching Materials

#### 3.1 Methodological Guidance

The term *Teaching Unit* (TU) has been defined as “a more complex linguistic-communicative tranche realized by bringing together cultural models, communicative acts, language expressions and language structures, all linked by a situational context [...] or by a grammatical context” (Balboni, 2007a: 2).

While creating a Teaching Unit it is necessary to consider some methodological principles, concerning how to structure activities. Activities, in contrast to exercises (which aim at skill getting):

are based on creativity, on solving problems by using the foreign language they are usually characterized by the use of language to fill a gap, to carry out a task, to find a shared position among different opinions, and so on; this means that task based LTM privileges activities over exercises (Balboni, 2007b:8).

Such methodological principles are the global-to-detail approach and the approach based on pre-while and post tasks, whereas collaborative learning methods such as cooperative learning and peer tutoring suggest how to carry out activities in the classroom environment.

##### 3.1.1 Global-to-Detail Approach

One of the most famous approaches used to structure the activities of a teaching unit is the global-to detail approach. As Thaler claims:

To support understanding in the classroom, a literature unit should have a clear structure. One approach based on pre-while-and-post- reading activities. A

similar way of structuring a reading lesson in the global-to-detail approach, which proceeds from a global comprehension of the text to a more detailed one and may end in a deeper understanding (2016 :54).

According to this approach, a subject (in this case a film/film sequence) should be analyzed first *globally*:

with comprehension tasks, graded from the simplest to the most complex, that involve the right hemisphere of the brain and are mainly based on strategies such as the maximum exploitation of text redundancy and the formation of socio-pragmatic hypotheses that are based on the person's own knowledge of the world (Balboni, 2007a: 4).

Then *analytically* “in terms of both a profound comprehension of the input and by creating linguistic, socio-cultural, pragmatic hypotheses: this can include some phases of explanation by the teacher [...] This procedure turns students from listeners into protagonists” (Balboni, 2007a:4) next by a *synthesis* “by a consolidation of what has been discovered and analysed , and which is now applied in exercises and creative activities of problem solving, simulation, creation of texts, etc.;" (Balboni, 2007a:4), and finally, by a *reflection* “that is metalinguistic and – in order to pursue the objective of learning to learn – also metacognitive in character: a reflection on what has been done, on how the discovery of the meaning of an unknown word, or a grammatical mechanism, or an implicit cultural item, has been achieved” (Balboni, 2007a:4).

### 3.1.2 Pre-While-Post Tasks

Another approach is the approach based on pre-while and post tasks. As Puntil claims “nella costruzione di un'unità didattica si dovrebbe porre molta attenzione al concetto di *task* e di gradualità dei *task* proprio per non ostacolare i naturali meccanismi di apprendimento<sup>52</sup>”.

Even if Thaler's work refers to a literature teaching unit based on written materials, this approach can be taken as guideline for the creation of a teaching unit based on films. As Thaler suggests, all activities proposed should be divided into three

---

<sup>52</sup> During the construction of a teaching unit, attention should be drawn to the concept of task and task gradualness so as not to hinder the natural mechanisms of learning.

stages, that are pre-reading activities, while-reading activities and post-reading activities (see Thaler, 2016). Analogously, it is possible to talk about pre-while and post-viewing activities when teaching with films.

Previewing activities are particularly important because they offer the opportunity to increase students' interest and motivation towards the topic and start discussing about what they already know about the topic so that they can gain major familiarity with it<sup>53</sup>. Examples of pre-viewing activities are giving information about author, director, plot, characters and main topics, giving key words and brainstorming. Brainstorming is particularly relevant because it activates both brain hemispheres (bimodality). Its realization is simple and it gives students the opportunity to express their ideas without fears<sup>54</sup>.

Here are some of the activities inspired by Thaler's work:

Pre-viewing activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicting from the title</li> <li>• Predicting from pictures</li> <li>• Giving information about author and director</li> <li>• Giving information about plot, characters and topics</li> <li>• Giving key words</li> <li>• Brainstorming</li> </ul>
While-viewing activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viewing</li> <li>• Checking predictions</li> <li>• Completing grids and exercises</li> <li>• Stopping at key-points</li> </ul>
Post-viewing activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflecting</li> <li>• Detailed comprehension and analysis</li> <li>• Transformation</li> <li>• Imagining</li> </ul>

<sup>53</sup> Adapted from [www.ecml.at](http://www.ecml.at) (Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>54</sup> Adapted from [www.itals.it/nozion/noziof.htm](http://www.itals.it/nozion/noziof.htm) (Data ultima consultazione: 02/02/18)

### 3.1.3 Collaborative Learning Methods

Two methods that can frame literary education through films are Cooperative Learning and Peer Tutoring. A Method is defined as:

a corpus of methodological-didactical principles that translate an approach into operational models, into teaching materials, into ways to us teaching technologies, and into models of the relationship between teacher/students and students/students (Balboni, 2007b:7).

Collaborative Learning Methods focus on the active role of learners, on group cooperation and on knowledge sharing.

Cooperative learning is a groupwork-based teaching method, which is used by hundreds of thousands of teachers. Students work together within a heterogeneous cooperative group where each member is not only responsible for a common team goal/task/assignment, but also for one another's achievement (see Slavin, 2014).

The importance of each member's responsibility within this particular framework is highlighted in *Developing Intercultural Competence through Education* (2013): "in cooperative learning, pupils, students or participants are individually responsible and accountable for their learning, and the work of the group as a whole is also assessed" (2013:21-22). The success of the group depends on the success of each group's member and vice versa, as Slavin claims:

From a motivationalist perspective, cooperative incentive structures create a situation in which the only way group members can attain their own personal goals if is the group is successful. Therefore, to meet their personal goals, group members must both help their groupmates to do whatever enables the group to succeed, and perhaps even more importantly, to encourage their groupmates to exert maximum efforts (2014:786).

Therefore, positive outcomes and achievement depend on group cohesion: "students will engage in the task and help one another learn because they identify with the group and want one another to succeed" (Slavin, 2014: 787).

Giusti claims that cooperative learning fosters one's abilities within a framework, in which various cognitive styles coexist:

Si tratta di una modalità didattica particolarmente indicata per allenare le

competenze, per mettere le persone in grado di collaborare e cooperare, per lavorare secondo un approccio individualizzato, in grado cioè di mettere a frutto le capacità di ciascuno indipendentemente dal livello di competenza e nel rispetto dei diversi stili cognitivi<sup>55</sup> (2011: 13).

Furthermore, “è preferibile non soffermarsi su eventuali errori ed è opportuno invece concentrarsi sulla qualità dell’interazione e sullo svolgimento del compito assegnato<sup>56</sup>”

Cooperative learning should take place in an environment in which “learners need to feel safe and comfortable, and the task and its goals must be clearly set for them to feel appropriately challenged and to work together efficiently” (Council of Europe, 2013:22). The classroom should therefore be considered “un luogo protetto dove le persone possono esprimersi liberamente” (Giusti:2013).

Peer tutoring is characterized by supporting, scaffolding and helping between peers within both groups and pairs. The so-called tutors take pedagogical responsibilities towards the tutees (cfr. Caon, 2008).

It is possible to conclude by saying that collaborative learning methods are “lo strumento più idoneo all’educazione nelle società complesse<sup>57</sup>” (Giusti, 2011:13).

---

<sup>55</sup> It is a method particularly indicated for practicing one’s collaborative skills within an individualized approach, in which individuals can practice their abilities respecting different cognitive styles.

<sup>56</sup> It is better not to focus on mistakes. It is necessary to focus on interaction and on the process of achievement of the assigned task.

<sup>57</sup> the most suitable tool for education in complex societies

## 3.2 Teaching Materials

### 3.2.1 *Happy Family* by Gabriele Salvatores based on the novel *Happy Family* by Alessandro Genovesi

#### Objectives

The activities proposed are carefully planned considering the target audience this TU is addressed to, namely high school students of Italian as foreign language, who range in age from 16 to 19 and in level from B1 to C2.

The location for the activities will be a classroom or a laboratory where a lot of networked technological devices are available so as to exploit Information and Communications Technology (ICT).

The main objective is to relate literature to cinema by focusing on cultural and intercultural factors. Consequently, the verbal dimension will fade into the background.

Level	B1-C2
Language	Italian FL
Tools	Interactive Whiteboard (IWB)/Projector/ ICT tools
Verbal dimension	Idioms
Cultural and Intercultural dimensions	Marriage Meals/Food and Drink Gifts Stereotypes Silence

## Teaching Unit

### ○ Gabriele Salvatores

Gabriele Salvatores, born in 1950, is an Italian film director. In 1983 his first film direction, *Sogno di una notte d'estate* inspired by Shakespeare. Four years later Salvatores directed *Kamikazen – Ultima notte a Milano*. In 1992 he won the Oscar with *Mediterraneo* as Best Foreign Film. After *Mediterraneo*, Salvatores adapts a novel by Pino Cacucci and directs *Puerto Escondido*. *Nirvana* will be released in cinemas in 1997 and will have good success. In 2000 Salvatores adapted *Denti*, a bizarre novel by Domenico Starnone. In 2003 Salvatores adapted the beautiful novel *Io non ho paura* by Niccolò Ammaniti. In 2005 he directed *Quo vadis baby*, a film based on the homonymous novel by Grazia Verasani. In 2008 he directed *Come Dio comanda*, based on the novel by Ammaniti, while in 2010 he obtained great success with a comedy, *Happy Family*. Three years later he directed an international cast in *Educazione Siberiana*. In 2014 he directed *Il ragazzo invisibile*<sup>58</sup>.

### ○ Filmography<sup>59</sup>

*Sogno di una notte d'estate* (1983)

*Kamikazen - Ultima notte a Milano* (1987)

*Marrakech Express* (1989)

*Turné* (1990)

*Mediterraneo* (1991)

*Puerto Escondido* (1992)

*Sud* (1993)

---

<sup>58</sup> Source: adapted from <http://www.mymovies.it/film/2010/happyfamily/>  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>59</sup> Source: [https://it.wikipedia.org/wiki/Gabriele\\_Salvatores#Filmografia](https://it.wikipedia.org/wiki/Gabriele_Salvatores#Filmografia)  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)



Nirvana (1997)  
Denti (2000)  
Amnèsia (2001)  
Un altro mondo è possibile (2001)  
Io non ho paura (2003)  
Quo vadis, baby? (2005)  
Come Dio comanda (2008)  
Happy Family (2010)  
1960 (2010)  
Educazione siberiana (2013)  
Italy in a day (2014)  
Il ragazzo invisibile (2014)

- Happy Family

Year: 2010

Length: 90'

Director: Gabriele Salvatores

Cast: Fabio De Luigi, Diego Abatantuono, Fabrizio Bentivoglio, Margherita Buy, Carla Signoris.

Genre: Comedy

Plot: A screenwriter, Ezio, interpreting both the author of the story and one of the main protagonists, tell us a story, which is the result of a combination between fiction and reality. Filippo and Marta are sixteen and have decided to get married. For this reason, their families meet each other around the same table for dinner, where all characters meet for the very first time. This meeting will cause the starting of love affairs, of new friendships and life experiences.

## 1. First Scene: Fears

- a. Before watching the scene answer the following question:
  - o What do you fear the most in life? Why?
- b. Watch the scene.
- c. The novel by Genovesi begins with a quotation from the pièce *Kvetch* (whinings) by Steven Berkoff. Read the passage:

*“Tutti noi viviamo con l’incubo delle bombe. Del cancro. Delle sostanze cancerogene. Delle malattie. Della disoccupazione. Dell’impotenza. Con la paura d’aver paura. Con lo spettro dei bianchi. Dei neri. Della polizia. Delle bollette. Delle tasse sul reddito. Delle multe per divieto di sosta. Dei vuoti di memoria. Con quello di perdere i soldi. Di guadagnarne troppi. Di perdere i capelli. Di ingrassare. Di imbruttire. Di essere stupidi. Di non essere spiritosi. Di essere timidi. Di essere sciocchi. Di preoccuparsi di che altoparlanti comperare per lo stereo. Di come riparare un’auto. Una bici. Di imparare a suonare il piano. Paura di fallire. Di non fare colpo. Paura della forza altrui. Paura della debolezza. Paura di esporsi. Di arrivare in ritardo al lavoro. Di non avere la pensione. La sicurezza. Aura della vecchiaia. Della morte. Della guerra. Di rimanere feriti in un incidente. Paura della cecità. Della sordità. Di non capire una barzelletta. Paura della gente dura. Paura di rischiare. Paura di nuotare. Di saltare. Di tuffarsi da un trampolino. Paura dei primi acciacchi. Paura di un trasloco. Paura di vendere, Paura di comprare. Paure ossessive di ragni. Armadi scuri. Coltelli. Rapinatori. Paura della gente. Delle feste. Della folla. Delle persone intelligenti. Paura di dire quello che si pensa. Paura delle donne. Paura degli uomini. Paura delle uniformi. Paura dall’ansia. Motivo per cui questa commedia è dedicata a chi ha paura”.*

d. Work in pairs. Answer to the following questions.

- Do you share any of these fears?
- In your opinion, does the text mention fears which are typical to modern society?

## 2. Second Scene: Introductions

a. Watch the scene and then collect information about the characters.

Character	Age	Job/Occupation	About
Ezio			
Filippo			
Marta's father			
Vincenzo			
Grandmother			
Caterina			
Anna			

b. Work in pairs. Compare your information looking at the table.

### 3. Third Scene: Talking about marriage

- a. Watch the scene.
- b. Watch the scene once more. As you might have guessed from the characters' introduction, two of them are thinking about getting married at age 16. Complete the grid. Choose (v) or (x) according to characters' approval or disapproval towards this marriage.

Character	V	X
Ezio		
Filippo		
Marta's father		
Vincenzo		
Marta		
Caterina		
Anna		

- c. Reflecting on culture. According to Italian law it is acceptable to marry at age 16 under certain circumstances. Read the information given in the box:

**Art. 84 Età<sup>60</sup>**

I minori di età non possono contrarre matrimonio.

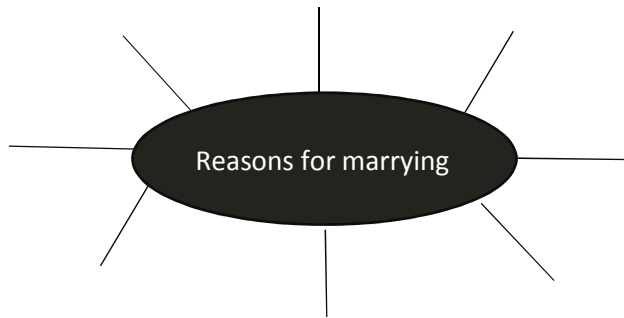
Il tribunale, su istanza dell'interessato, accertata la sua maturità psico-fisica e la fondatezza delle ragioni addotte, sentito il pubblico ministero, i genitori o il tutore, può con decreto emesso in camera di consiglio ammettere per gravi motivi al matrimonio chi abbia compiuto sedici anni.

[...]

- d. Answer the following questions about marriage then compare them with your classmates.
- Is there a similar law in your country?
  - What age would your culture find it acceptable to get married?
  - In your opinion what is the ideal age to get married? Why?
  - What value does your culture give to marriage?
  - What do you think about marriage as institution?
- e. List all reasons for marrying that are considered acceptable in your culture (e.g. love, social reasons, economic reasons and so on). Collect them together with your companions and complete the spidergram:

---

<sup>60</sup> Source: Codice Civile Italiano, Libro Primo, Delle Persone e Della Famiglia



f. In Italian there are plenty of proverbs and sayings related to marriage. Here you can find some examples. Complete the list with marriage-related sayings from your culture:

- Moglie e buoi dai paesi tuoi
- Tra moglie e marito non mettere il dito
- .....
- .....
- .....

#### 4. Fourth Scene: Filippo's Introduction

This activity, as well as the following one (fifth scene), focuses on the use of idioms as part of the verbal dimension of a culture. The aim of the activity is to highlight that even if their use is natural to native speakers, idiomatic expressions are related to cultural factors and they require big efforts to be understood and interpreted by non-native speakers.

An effective technique used to get familiar with such expressions is the *matching* technique. It consists in providing lists of words to match with their corresponding definitions.

What is an idiom?

Italian has a great number of idiomatic expressions (or idioms) which play an important role, mainly in spoken informal language. Idioms are defined as “a group of words established by usage as having a meaning not deducible from those of the individual words (e.g. over the moon, see the light)” and “a form of expression natural to a language, person, or group of people”<sup>61</sup>

- a. Watch the scene and, according to the context, try to guess the meaning of the idiom *Ho avuto culo*.
- b. Watch the scene once more and then read the passage from the novel:

*“Mi chiamo Filippo. Ho quindici anni e tra un mese mi sposo. Ci ho pensato a lungo e sono arrivato a questa conclusione. D'altronde se trovi la ragazza giusta a cosa*

---

<sup>61</sup> Source: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/idiom> (Data ultima consultazione 02/02/18)

*serve aspettare? Aspettare poi cosa? Che l'amore finisca? Che la passione, il desiderio e la contemplazione lascino spazio alla noia, al fastidio e al tradimento? No, no. Le cose importanti vanno fatte di getto, senza pensarci troppo. Io la ragazza giusta l'ho trovata. Lo so, direte che sono fortunato, che c'è gente che passa una vita a cercarla e non la trova. Cosa volete che vi dica? Ho avuto culo. Si potrà avere culo, no? Ecco, io l'ho avuto.”*

- c. 'Culo' means the part of your body you sit on. It is a word that is even used in a figurative sense as in this case. In the following exercise some examples are provided. Work in pairs. Match each idiomatic expression (1-5) with its meaning (a-e).

1. avere culo/che culo	a. essere sempre insieme o in grande amicizia
2. essere culo e camicia con qualcuno	b. farsi beffa di qualcuno
3. prendere/pigliare per il culo	c. recare danno o rimproverare aspramente
4. leccare il culo a qualcuno	d. essere fortunato
5. fare il culo a qualcuno	e. essere sfacciatamente adulatore

- d. Would a similar use of this word cause misunderstandings in your culture?



- e. Is there any other similar idiomatic expression in your language meaning “I had luck”?
  
- f. If you are interested in learning more luck-related idioms in Italian, look at the list below:
  - Essere nati con la camicia
  - Essere baciati dalla fortuna
  - Essere nati sotto una buona stella
  - La sfortuna è cieca ma la sfiga ci vede benissimo

#### **5. Fifth Scene: “Non è una cima”**

- a. Watch the scene and according to the context, try to guess the meaning of the idiomatic expression “non è una cima”.
  
- b. Read the passage. In the scene Marta’s father says: “Tra l’altro a me questo...come si chiama? Filippo! Filippo. mi sembra anche... insomma non è una CIMA...ma è un bravo ragazzo”.
  
- c. *Cima* means the highest part, the tip, the top of something. Furthermore, it is a term that is often used in a figurative sense as in this case, where *cima* is used with the meaning of *person of great intelligence*.

- d. In Italian there are other idioms which are frequently used with the term *cima*. Here are some examples. Complete the box with L1 translations, then compare them with those of your classmates.

Idiom	Explanation	L1 <sup>62</sup> Translation
<i>cima della carriera</i>	the highest role achievable in one's professional career	
<i>essere in cima ai pensieri di qualcuno</i>	being the object of constant and primary attention	
<i>fare qualcosa da cima a fondo</i>	to do something from the beginning to the end	

- e. Are there in your own language idioms like the ones above? Collect your ideas and discuss their meanings.

## 6. Sixth Scene: Stereotypes

The aim of this activity is to think about stereotypes and preconceptions about people from other cultures. Stereotypes usually carry a negative judgment, which favors the internalization of prejudices.

---

<sup>62</sup> L1 (mother tongue): "By L1 we mean the language of the family environment wherein the child matures, the one he/she thinks in [...]" ( Balboni, 2007b:11).

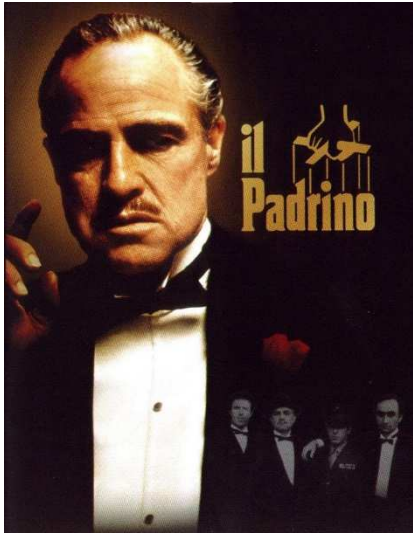
A stereotype is “a set idea that people have about what someone or something is like, especially an idea that is wrong”<sup>63</sup>

- a. Watch the scene.
- b. In this scene there are some stereotypes related to Chinese. Would you be able to identify them?
- c. Even Italians are subjected to a great amount of well-known worldwide stereotypes. The images below suggest the most famous ones. Can you recognize them? Discuss about it with your classmates and collect your ideas.



---

<sup>63</sup> <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/stereotype>  
(Data ultima consultazione 02/02/18)



d. Work in groups. What are the most famous stereotypes related to your culture/country?

### 7. Seventh Scene: A formal dinner party

a. Before watching the scene, answer to the following questions and complete the table.

- Have you ever been invited to an Italian formal dinner party?

- What would you expect from it?

b. Imagine you invited to a typical Italian formal dinner party then complete the table reflecting both on Italy and your country.

	In Italy	In your country
Courses (How many)		
Food		
Drink		
Time		
Duration of meals		

c. Work in pairs. Looking at the table, discuss about the differences between Italy and your country.

### 8. Eighth Scene: Expected Gifts

a. Watch the scene.

- b. Grandmother and Ezio are reflecting on dinner, the former deciding what to prepare as last course, the latter wondering what to bring as gift. Watch the scene again and then read the passages taken from the novel.

- o Ezio:

*“Non so cosa portare alla cena. Mi scoccia arrivare con le mani in mano. Porto il dolce o una bottiglia? O, il vino no. Saremo in tanti. Non voglio arrivare lì con una bottiglia sola né presentarmi con un sacchetto dell’Esselunga pieno di bottiglie, è triste. Magari mi faccio confezionare una cassetta di vini buoni. Col vino non si sa mai: se porto il rosso e c’è pesce? Se porto il bianco e c’è la carne? No, niente vino. Tanto ce l’avranno. Dolce, porto il dolce”*

- o Grandmother:

*“Di dolce niente, i dolci non mi vengono, anche se mi ci metto d’impegno non c’è verso. I dolci non si fanno, si comprano. Tanto qualcuno ci penserà.”*

- d. According to Italian etiquette, guests are supposed to bring a gift such as flowers, a bottle of wine or pastries when invited to a dinner and not to arrive empty handed. Is it the same in your culture? Discuss about it with your classmates.

## 9. Ninth Scene: Silence

This activity is based on a technique, which is frequently used when teaching with films and clips, that is the *Silent Viewing Technique*.

Techniques are defined as “didactic actions used to reach a teaching objective; techniques are not adequate for all kinds of intelligences or learning strategies, they therefore need to be selected so as not to penalize one kind of personality over another” (Balboni, 2007b:8).

The Silent Viewing Technique can be used when the attention is focused on gesture, facial expressions and body-language<sup>64</sup>. Another aim of this activity is to draw attention to the conventions surrounding silence, which not only can vary from culture to culture, but also from individual to individual.

- a. Watch the scene without audio. Caterina and Ezio are left alone in the balcony. Try to understand by focusing on gestures, facial expressions and body language what is their personal attitude towards silence.
- b. Now compare your conjectures with those of your companions.
- c. Now read the characters’ inner monologues and compare them with your predictions.
  - o *Caterina*: Perché non parla più? Si starà annoiando. Io il silenzio non lo sopporto.

---

<sup>64</sup> Source: [www.ecml.at](http://www.ecml.at) (Data ultima consultazione:02/02/18)

- *Ezio*: Ma senti che bel silenzio, che silenzio sereno. Quando due persone riescono a stare in silenzio senza andare in ansia vuol dire che stanno bene insieme.
- *Caterina*: Io il silenzio lo vivo come un buco da riempire perché se due persone stanno zitte vuol dire che non stanno bene insieme.
- *Ezio*: Ci sono certi che pur di coprire il silenzio direbbero qualsiasi cosa, invece Caterina non si pone minimamente questo problema... La vedo...

d. Look at the list of words in the box. Select words that you personally associate with silence and then explain your choice.

Loneliness	Calmness	Embarrassment
Inadequacy	Awkwardness	
Peacefulness	Indifference	Laziness

e. The attitude towards silence varies from person to person but it can also vary from culture to culture. Answer to the following questions.

- Is it acceptable for people in your culture to stand or sit together silently?
- How long can the silence last?

f. Work in small groups. Compare your answers.



## 10. Tenth Scene: “Ti faccio nero”

This is another activity which focuses on the use of idioms as part of the verbal dimension of a culture. The aim of the activity is to raise students’ awareness towards the use of idiomatic expressions as elements related to culture.

- a. Watch the scene and listen carefully to the dialogue between Vincenzo and Ezio.
  
- b. Now read Ezio’s monologue: “Caterina gli ha detto che aspettavamo un bambino. Lui mi ha guardato, mi ha chiesto di avvicinarmi alla sua bocca e nell’orecchio mi ha sussurrato: Guarda che se la fai soffrire io torno e ti faccio nero, hai capito?” *Ti faccio nero* is an idiom used with the meaning of *I will mess you up*.
  
- c. In Italian, the word *nero* is used with figurative sense within a great number of idioms. Work in small groups. Try to match each idiomatic expression (1-8) with its meaning (a-h).

1. Essere una pecora nera	a. Essere cupo o pieno di tristezza
2. Avere pensieri neri	b. Essere poveri e pieni di sciagure
3. Mettere nero su bianco	c. Essere cupi
4. Lavorare in nero	d. Essere membro di un gruppo che si distingue dagli altri componenti per qualità negative
5. Essere neri in volto	e. Avere pensieri improntati al pessimismo
6. Avere il cuore nero	f. scrivere qualcosa su carta
7. Avere una giornata nera	g. Lavorare senza contratto e non in regola col previsto pagamento dei contributi.
8. Essere nella miseria più nera	h. Avere una giornata piena di contrarietà spiacevoli

d. Are there in your language idioms containing the word *black*? Which are their meanings?

e. Work in small groups. Collect more idioms containing other colors and then discuss their meanings.

### 3.2.2 *Into the Wild* by Sean Penn based on the novel *Into the Wild* by Jon Krakauer

#### Objectives

The activities proposed are addressed to high school students of English as foreign language aged between 16 and 19 and who range in level from B1 to C2. The location for the activities will be a classroom with technological devices. The main objective is to focus on the relationship which stands between literature and cinema. In addition, activities have been planned by focusing on cultural and intercultural factors rather than to focus on grammatical issues.

Level	B1-C2
Language	English FL
Tools	Interactive Whiteboard (IWB)/Projector/ ICT tools
Verbal dimension	Vocabulary Phrases
Cultural and Intercultural dimensions	Society Education Materialism Counterculture Movements Gestures

## Teaching Unit

- Sean Penn (Biography and Filmography<sup>65</sup>)

*Sean Justin Penn* (born 1960) is an American actor and filmmaker. He became famous with *Dead Man Walking* (1995). In 2003 he won his first Academy Award for Best Actor for *Mystic River* and a second one in 2008 for *Milk*. He won an award for best actor at the Venice Film Festival for drama *21 Grams* (2003). Penn made his directorial debut with *The Indian Runner* (1991), followed by *The Crossing Guard* (1995) *The Pledge* (2001), a segment in *11'09"01 September 11* (2002) and *Into the Wild* (2007).

- Into the Wild

Year: 2007

Length: 140'

Director: Sean Penn

Cast: Emile Hirsch, William Hurt, Marcia Gay Harden, Jena Malone, Kristen Stewart

Genre: Bio/Drama

Plot: It is the story of a young man, Christopher McCandless, who after graduating from college in 1990 decided to leave searching for unfiltered experiences in the wilderness of Alaska without any contact or support, money or belongings. He lived in a bus and kept a careful diary of his time, his thoughts and his reason for escaping

---

<sup>65</sup> Source: adapted from [https://en.wikipedia.org/wiki/Sean\\_Penn](https://en.wikipedia.org/wiki/Sean_Penn) (Data ultima consultazione 02/02/18)

from society. Along the way, Christopher encounters a series of characters who shape his life.

### **First Scene: Wilderness**

- a. Watch the scene.
  
- b. Work in pairs. As you might have guessed, the main character, Christopher McCandless sees the wilderness of Alaska as a purer state and a place free from the evils of modern society. Make a list of the places that you associate with wilderness.
  
- c. Now read this famous passage from the book:

*“Two years he walks the earth. No phone, no pool, no pets, no cigarettes. Ultimate freedom. An extremist. Anaesthetic voyager whose home is the road. Escaped from Atlanta. Thou shalt not return, ‘cause “the west is the best“and now after two rambling years comes the final and greatest adventure. The climactic battle to kill the false being within and victoriously conclude the spiritual revolution. Ten days and nights of freight trains and hitchhiking bring him to the great white north. No longer to be poisoned by civilization he flees and walks alone upon the land to become lost in the wild.*

*ALEXANDER SUPERTRAMP MAY 1992”*

- d. Look at the list of words in the box. Select three words that you personally associate with the word *wild* and then explain your choice.

Freedom	Dangerousness	Pureness
	Peacefulness	Isolation
Challenge	Incivility	Origins

## Second Scene: Escaping from Society

- a. Watch the scene.
- b. What might have been the reasons for him to escape from Society? Make some predictions and then compare them in small groups.
- c. Now listen to the track n.8 taken from the soundtrack *Into the Wild* by Eddie Vedder (Perl Jam) and underline all words or feelings related to the concept of society.
- d. Work in groups and explain your choices.

### Society

*Oh, it's a mystery to me*  
*We have a greed with which we have agreed*  
*And you think you have to want more than you need*  
*Until you have it all you won't be free*

*Society, you're a crazy breed  
Hope you're not lonely without me*

*When you want more than you have  
You think you need  
And when you think more than you want  
Your thoughts begin to bleed  
I think I need to find a bigger place  
Because when you have more than you think  
You need more space*

*Society, you're a crazy breed  
Hope you're not lonely without me  
Society, crazy indeed  
Hope you're not lonely without me*

*There's those thinking, more-or-less, less is more  
But if less is more, how you keeping score?  
Means for every point you make, your level drops  
Kinda like you're starting from the top  
You can't do that*

*Society, you're a crazy breed  
Hope you're not lonely without me  
Society, crazy indeed  
Hope you're not lonely without me  
Society, have mercy on me  
Hope you're not angry if I disagree  
Society, crazy indeed  
Hope you're not lonely without me*

- e. Reflecting on language. Read these two verses:

There's those thinking, more-or-less, less is more  
But if less is more, how you keeping score?

Less is more is a phrase “used to express the view that a minimalist approach to artistic or aesthetic matters is more effective”<sup>66</sup>.

- f. Is there in your culture a phrase used to express a similar idea? Work in pairs and collect your ideas.

### Third Scene: Graduation Scene

- a. Watch the scene twice and write down all the words connected with education that you hear, then compare them with those heard by your peers.
- b. Here are some words connected with education. Keep in mind that they vary from culture to culture since they are cultural constructs. Write the equivalent in your language.

Graduation	
College	
Marks, grades	
Head teacher	
Homework	

---

<sup>66</sup> Source: oxforddictionaries.com (Data ultima consultazione 02/02/18)



Assignments	
School uniforms	
Assembly	

c. Write an e-mail giving advice to someone who is coming to your school from another culture. Try to follow the following key-points provided below:

- Beginning and end of school year
- Daily routine
- Subjects
- Homework
- Teachers
- Attendance requirements
- Facilities

#### **Fourth Scene: Things, things, things**

- a. Watch the scene.
- b. Now watch the scene again reading at the dialogue:

*Billie:* Your father and I, we want to make a present to you.

*Walt:* We want to get you out of that junker.

*Chris:* What junker?

*Billie:* That.

*Walt:* We want to buy you a new car.

*Billie:* That's right.

*Chris:* A new car? Why would I want a new car? Datsun runs great. Do you think I want some fancy boat? Are you worried what the neighbors might think?

*Billie:* Well, we weren't gonna get you a brand-new Cadillac, Chris. We just want to get you a nice new car that's safe to drive. And you never know when that thing out there just might blow up.

*Chris:* Blow up! Blow up? Are you guys crazy? It's a great car. I don't need a new car. I don't want a new car. I don't want anything.

*Billie:* Okay.

*Chris:* These things, things, things, things.

*Billie:* Okay.

*Walt:* Everything has to be difficult.

*Chris:* Thank you.

*Walt:* Thank you.

*Billie:* Maybe that's not what he means. Maybe he just wants his old car. It's not such a big deal.

*Chris:* Thank you. I just don't want anything.

c. Now read the corresponding passage taken from the book:

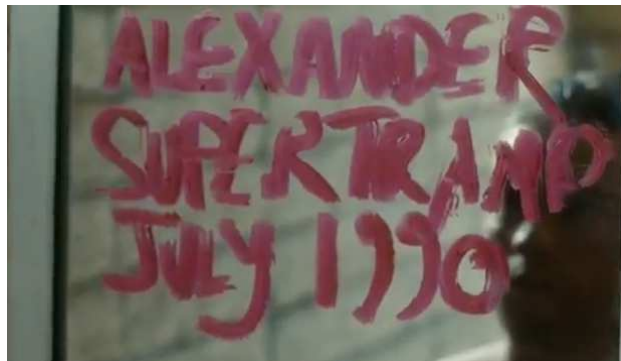
*“...he had announced to his parents that, on principle, he would no longer give or accept gifts. Indeed, Chris had only recently upbraided Walt and Billie for expressing their desire to buy him a new car as a graduation present and offering to pay for law school if there wasn't enough money left in his college fund to cover it. He already had a perfectly good car, he insisted: a beloved 1982 Datsun B210, slightly dented but mechanically sound, with 128,000 miles on the odometer. “I can't believe they'd try and buy me a car,” he later complained in a letter to Carine, or that they think I'd actually let them pay for my law school if I was going to go.... I've told them a million times that I have the best car in the world, a car that has spanned the continent from Miami to Alaska, a car that has in all those thousands of miles not given me a single problem, a car that I will never trade in, a car that I am very strongly attached to—yet they ignore what I say and think I'd actually accept a new car from*

*them! I'm going to have to be real careful not to accept any gifts from them in the future because they will think they have bought my respect”.*

Answer to the following questions:

- Why did he refuse the idea of a new car?
  - Would you be able to renounce to material things?
- d. Work in groups. Collect your ideas and compare them.

### **Fifth Scene: Alexander Supertramp**



- a. Watch the scene.
- b. Reflecting on language. In this scene Christopher feels the need to discard his identity starting from a new name and a new surname. He decided for Alexander Supertramp.  
What could Supertramp mean?

- c. Work in pairs. Check your conjectures.
- d. Now read the information in the box:

#### Building Vocabulary

To tramp means to “walk for long distances in rough country for recreation”<sup>67</sup>.

Tramping is a mass noun defined as “the recreational activity of going for long-distance walks in rough country e.g.: eight days of tramping means you have to think seriously about each item you carry”.<sup>68</sup>

- e. Work in pairs. Translate the following examples taken from the book:
- “McCandless *tramped* around the West for the next two months”
  - “Said he *was tramping* around the country, having a big old adventure”
  - “*Tramping* is too easy with all this money”
  - “He lived on the streets with bums, *tramps*, and winos for several weeks”
- f. Which name and surname (or nickname) would you assume if you were him?
- g. Collect your answers.

---

<sup>67</sup> Source: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/tramp> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

<sup>68</sup> Source: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/tramping> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

## Sixth Scene: Alexander Supertramp encounters a hippie couple

- a. Watch the scene.

### Culture

A *hippie* is a member of a counterculture movement that began in the United States during the 60s and spread to other countries around the world and grounded on non-conformism, mysticism, homelessness, peace and love.<sup>69</sup>

- b. Read the passage of the book, in which Alex meets the hippie couple:

*“At Arcata, California, in the dripping redwood forests of the Pacific shore, McCandless turned right on U.S. Highway 101 and headed up the coast. Sixty miles south of the Oregon line, near the town of Orick, a pair of drifters in an old van pulled over to consult their map when they noticed a boy crouching in the bushes off the side of the road. “He was wearing long shorts and this really stupid hat,” says Jan Burrell, a forty-one-year-old rubber tramp who was traveling around the West selling knick-knacks at flea markets and swap meets with her boyfriend, Bob”.*

- c. Now read the dialogue taken from the film between Alex and the couple:

*Rainey:* So you're a leather now.

*Alex:* I'm a leather?

*Jan:* Yeah, a leather tramp. That's what they call the ones that hoof it, go on foot. Technically we're rubber tramps.

---

<sup>69</sup> Adapted from <https://en.wikipedia.org/wiki/Hippie> (Data ultima consultazione: 02/02/18)

*Rainey:* Because we have a vehicle. [...]

*Jan:* Come on, please? Yeah, Alex could have a vehicle as well, but he decided to burn all of his money.

*Rainey:* And why did you do that?

*Alex:* I don't need money. Makes people cautious.

- d. Read the information taken from the novel and then try to re-write the following sentences describing the couple using your own words:

*"[...] rubber tramps (i.e., vagabonds who owned a vehicle; as distinguished from leather tramps, who lacked personal transportation and were thus forced to hitchhike or walk)."*

- a pair of drifters in an old van .....
- a forty-one-year-old rubber tramp .....

- e. Reflecting on culture. Is there any counterculture movement which can define the generation you belong to? Discuss in small groups.

### **Seventh scene: Hitch-hiking**

This activity focuses on gestures as part of the non-verbal dimension of a culture. Its aim is to teach that body language can cause misunderstandings, since gestures (and their meanings) vary from culture to culture, from country to country.



- a. Watch the scene.
- b. The thumb up gesture is used to inform drivers that we are soliciting free rides. Does this gesture mean the same in your culture? Discuss.
- c. The thumb-up gesture can assume different meanings across the world. What must be kept in mind is that in some cultures this gesture could be highly offensive. Here are some examples: <sup>70</sup>

Italy	<i>Number One</i> <i>Ok</i>
Russia Finland	<i>Awesome, good</i>
India (wagging hand)	<i>Disagreement</i>
Bangladesh, Iran, Thailand	<i>Equivalent to middle finger</i>

- d. Work in pairs. Read the box.

<sup>70</sup> Source: [hitchwiki.org/en/Gestures](http://hitchwiki.org/en/Gestures) (Data ultima consultazione: 02/02/18)

### Building Vocabulary

To hitch-hike means “to travel by getting free lifts in passing vehicles”.<sup>71</sup>

To hitchhike (v)

Hitchhiker (n, informal) Hitcher (n, formal)

Hitchhiking or hitch-hiking (n)

e. Write a couple of sentences using hitchhiking-related words as in the following examples taken from the book:

- “In April 1992, a young man from a well-to-do East Coast family *hitchhiked* to Alaska”
- “Allowing his life to be shaped by circumstance, he *hitched* to Lake Tahoe [...]”
- “Jim Gallien had driven four miles out of Fairbanks when he spotted the *hitchhiker* standing in the snow beside the road, thumb raised high, shivering in the gray Alaska dawn”
- “The *hitchhiker* swung his pack into the bed of the Ford and introduced himself as Alex”
- “I’ve given jobs to lots of *hitchhikers* over the years”
- “On August 10, shortly before meeting Jan Burres and Bob, McCandless had been ticketed for *hitchhiking*”
- “*Hitchhiking* tends to be difficult on the Alaska Highway”

---

<sup>71</sup> Source: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/hitch-hike>  
(Data ultima consultazione: 02/02/18)



## Conclusions

The aim of this thesis has been to underline how cinema, as authentic material, can have a bridging function to the teaching of literature, which nowadays is experiencing a crisis. The causes of the crisis are due on the one hand to cultural and social changes, and on the other to the obsolete way literature has been taught so far (including teaching materials and tools).

It is possible to claim that films could enhance the teaching of literature in many aspects since films, together with novels, can create advantageous learning opportunities.

The primary objective has been to establish a connection between literary texts and their cinematographic adaptations. To do so, two films (not belonging to the traditional literary canon) have been chosen and they have been analyzed scene-by-scene creating teaching and, as a consequence, learning materials through the planning of activities to be carried out within the classroom environment according to specific aims and needs.

Each activity has been developed and designed following precise methodological principles with neuroscientific basis. Moreover, considering the dynamic nature of nowadays societies, the activities proposed aim at increasing students' cultural and intercultural awareness through sociolinguistic and pragmatic information.

To conclude it is fundamental to underline that cinema, in general, offers a lot of benefits: learning from and with films is enjoyable, entertaining and motivating.

In addition, films are an effective way to reach students' affective domain providing examples of real-life language situations and authentic inputs, linking learning to experiences.

And finally, but no less importantly, films help teachers to extend their range of teaching techniques and resources to get closer to younger generations' technological habits. Given all these considerations, it is to be hoped that teachers would integrate films into their learning syllabus adopting a movie-based educational methodology.

## Bibliography

Antonietti A., Cantoia M., 2000, *La Mente che impara, Percorsi Metacognitivi di Apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze

Balboni E. P., 1999, *Parole Comuni Culture Diverse, Guida alla Comunicazione Interculturale*, Saggi Marsilio, Marsilio, Venezia

Balboni E. P., 2007a, *Operational Models for Classwork: Module, Teaching Unit, Learning Unit*, in Mosaic vol. 4

<<https://iris.unive.it/handle/10278/20553?mode=full.150#.WnpgQ67ibIU>>

Balboni, E. P., 2007b, *Operational Models for Language Education*, Documents in Language Teaching Methodology, Guerra, Perugia

Balboni E. P., 2012, *Le sfide di Babele, Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, UTET Università, Torino

Balboni E. P., 2014a, *Fare Educazione Linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Seconda Edizione, UTET Università, Torino

Balboni E. P., 2014b, *Didattica dell'Italiano come Lingua Seconda e Straniera*, Loascher, Torino

Balboni E. P., Caon Fabio, 2016, *La Comunicazione Interculturale*, Elementi, Marsilio, Venezia

Baker B., 2009, *Textual Revisions, Reading Literature and Film*, Chester Academic Press, Chester

Balconi M., 2004, *Neuropsicologia delle emozioni*, Le Bussole, Carocci, Roma

Beach R., Appleman D., Fecho B., Simon R., 2016, *Teaching Literature to Adolescents, Third Edition*, Routledge, New York

Bertolino B., Zanni F., Nicco E. (a cura di), 2008, *Lo Scrigno del Testo, Volume 1, Analisi testuale e didattica della letteratura*, Armando, Roma

Cahir C. L., 2006, *Literature into Film, Theory and Practical Approaches*, McFarland & Company, Inc., Publishers, Jefferson, North Carolina

Calvani A., Landriscina F., Tanoni I., 2007, *Tecnologia, Scuola, Processi Cognitivi per una Ecologia dell'Apprendere*, FrancoAngeli, Milano

Caon F., 2008, *Educazione Linguistica e Differenziazione, Gestire Eccellenza e Difficoltà*, UTET Università, Torino

Caon F., 2011, *L'Italiano Parla Mogol: Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Risorse per docenti di italiano come L2 e LS, Guerra, Perugia

Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione Letteraria, Linguistica, Interculturale: Intersezioni*, Bonacci, Torino

Ceriani A., Nigro V., 2006, *Dai Sensi Un Apprendere, Percorsi di Apprendimento, Innovazioni Metodologiche e Didattiche nell'Esperienza dell'Università dell'Immagine*, Ricerche, FrancoAngeli, Milano

Comello Perry P., Buonanno Foley E. (edited by), 2016, *Fostering Culture Through Film, A resource for teaching foreign languages and cultural studies*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne

*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, 2001, Language Policy Unit, Strasbourg, Council of Europe Press

Compagno G., Di Gesù F., 2013, *Neurodidattica, Lingua e Apprendimenti, Riflessione Teorica e Proposte Operative*, ARACNE, Roma

Council of Europe, (Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoint-Gaillard P., Philippou S.), 16 January 2013, *Developing Intercultural Competence through Education*  
<[http://www.academia.edu/3150166/Developing\\_Intercultural\\_Competence\\_through\\_Education](http://www.academia.edu/3150166/Developing_Intercultural_Competence_through_Education)>

Daloso M., 2009, *I Fondamenti Neuropsicologici dell'Educazione Linguistica*, Cafoscarina, Venezia

Danesi M., 1998, *Il Cervello in Aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia

Deci L. E., Ryan M. R., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York

Desmond J. M., Hawkes P., 2005, *Adaptation Studying Film & Literature*, McGrawHill, New York

Diadori P., Micheli P., 2010, *Cinema e Didattica dell'Italiano L2*, Guerra, Perugia

Dörnyei Z., 1994, *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*, The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 3, pp. 273-284, Wiley  
<[http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)>

Dörnyei Z., 2001, *Teaching and Researching: Motivation*, First Edition, Pearson Education Limited, Harlow

Dörnyei Z., 2002, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge

Flaccavento G., Romano N., 2002, *I Fenomeni e La Vita*, moduli di scienze, vol. 3, Fabbri, Milano

Forza A., Menegon G., Rumiati R., 2017, *Il Giudice Emotivo, La Decisione tra Ragione ed Emozione*, Mulino Guide, Bologna

Gazzaniga S. M., Ivry B. R., Mangun R. G., 2015, *Neuroscienze Cognitive*, Seconda edizione, Zanichelli, Bologna

Genovesi A., 2010, *Happy Family*, Mondadori, Milano

Giusti S., 2011, *Insegnare con la Letteratura*  
<[http://www.simonegiusti.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2016/06/Giusti\\_Insegnare\\_con\\_la\\_letteratura.pdf](http://www.simonegiusti.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2016/06/Giusti_Insegnare_con_la_letteratura.pdf)>

Goleman D., 2006, *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano

Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M., 2010, *Culture and Organizations, Software of The Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, McGraw Hill, New York

Huber- Krieger M., Lázár I., Strange J., 2003, *Mirrors and Windows. An Intercultural Communication Textbook*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, Graz

Iacoboni M., 2009, *Imitation, Empathy and Mirror Neurons*, Annual Review of Psychology, Los Angeles, California

Krakauer Jon, 2007, *Into the Wild*, Pan Macmillan

Licciardi S., 2017, “La didattizzazione del film nell’era delle tecnologie e della LIM”,  
SeLM Scuole e Lingue Moderne, Organo ufficiale ANILS, n. 1-3

Luperini R., 2002, *Educazione linguistica e educazione letteraria, Intersezioni e interazioni*, G.I.S.C.E.L a cura di Lavinio C., FrancoAngeli, Milano

Malvasi P., Polenghi S., Rivoltella P.C., 2005, *Cinema, Pratiche Formative, Educazione*, V&P, Milano

Mazzara M. B., 2001, *Appartenenza e Pregiudizio, Psicologia Sociale delle Relazioni Interetniche*, Carocci, Roma

McFarlane B., 1996, *Novel to Film, An Introduction to the Theory of Adaptation*, Clarendon Press, Oxford

Moè A., 2010, *La Motivazione, Itinerari*, Il Mulino, Bologna

Kandel R. E., Schwartz H. J., Jessell M. T., 2005, *Principi di Neuroscienze*, Edizione Italiana a cura di Perri V. e Spidalieri G., Terza edizione, CEA, Roma

Puntì D., 2010, “L’uso didattico di film in classe: un approccio task-based”,  
officina.it, n.4, Firenze

Rizzolatti G., Voza L., 2008, *Nella mente degli altri, Neuroni specchio e comportamento sociale*, Chiavi di lettura, Zanichelli, Bologna

Schumann H. J., Crowell E. S., Jones E. N., Lee N., Schuchert A. S., Wood A. L., 2004, *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*, Routledge, Mahwah, NJ

Slavin E. R., 2014, *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?* Anales de Psicología, Vol. 30, n. 3, Universidad de Murcia, Murcia

Spaliviero C., 2015, *L'educazione letteraria, Crisi e possibili vie d'uscita*, EL.LE Vol. 4 – Num. 2, Università Ca' Foscari Venezia

Spaliviero C., 2017, “I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche”, *SeLM Scuole e Lingue Moderne*, Organo ufficiale ANILS, n. 4-6

Thaler E., 2016, *Teaching English Literature*, 2. Auflage, Standard, Wissen, Lehramt, utb., Paderborn

Ushioda E., 1996, *Learner Autonomy, The Role of Motivation*, Authentik Language Learner Resources Ltd, Dublin

Wilczek P., 2012, “*The Literary Canon and Translation Polish Culture as a Case Study*” pubblicato in “*Sarmatian Review*”  
<<http://www.ruf.rice.edu/~sarmatia/912/912wilczek.pdf>>

Wlodkowski J. R., Ginsberg B. M., 2017, *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, Fourth Edition, Jossey-Bass, A Wiley Brand, San Francisco

## Sitography

[www.dictionary.cambridge.org](http://www.dictionary.cambridge.org)

[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

[www.griseldaonline.it](http://www.griseldaonline.it)

[www.hitchwiki.org/en/Gestures](http://www.hitchwiki.org/en/Gestures)

[www.itals.it](http://www.itals.it)

[www.mymovies.it](http://www.mymovies.it)

[www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com)

[www.oxfordlearnersdictionaries.com](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com)

[www.treccani.it](http://www.treccani.it)

[www.wikipedia.it](http://www.wikipedia.it)

[www.unive.it/labcom](http://www.unive.it/labcom)

## Filmography

Salvatores G., 2010, *Happy Family*, Colorado Film, Rai Cinema, 01 Distribution

Sean P., 2007, *Into the Wild*, Paramount Vantage, BiM Distribution