



Il presente volume è stato stampato con il contributo del

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi

VIAGGI NELLE STORIE

Frammenti di cinema per narrare

Costanza Bargellini e Silvana Cantù















VIAGGI NELLE STORIE

Frammenti di cinema per narrare

Costanza Bargellini e Silvana Cantù

Note sugli autori

Costanza Bargellini, antropologa di formazione, si occupa del Settore Video del Centro di Documentazione e fa parte dell'équipe del Settore Scuola Formazione della Fondazione Ismu, curando vari progetti.

Da diversi anni sostiene la progettazione e la realizzazione di alcuni servizi rivolti a cittadini stranieri del Comune di Cologno Monzese – Scuola di italiano, Centro Interculturale delle donne, dove tuttora opera. È stata consulente dell'ente locale e ha coordinato interventi e servizi per l'elaborazione di politiche di integrazione sul territorio comunale.

Silvana Cantù, ha lavorato a lungo nella scuola come docente e come referente di progetti per l'accoglienza e l'inserimento degli studenti e delle famiglie straniere ed è stata responsabile di laboratori di italiano L2. Da anni impegnata nella formazione, si occupa di pedagogia e didattica interculturale, con particolare riferimento all'insegnamento dell'italiano, alla valorizzazione della lingua materna e alla mediazione culturale. Fa parte dell'équipe del Settore Scuola Formazione della Fondazione Ismu e progetta e conduce azioni di ricerca e intervento.

Indice

Parte prima		
di Costanza Bargellini, Silvana Cantù, Patrizia Canova,		
Pierangela Diadori	pag.	5
Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare	*	7
Visioni	»	23
Cinema e didattica dell'italiano	»	35
Parte seconda		
di Costanza Bargellini e Silvana Cantù	*	47
Famiglia	*	49
 Mappa tematica 	»	51
 Prospetto di sintesi 	»	57
 Trascrizione dei dialoghi 	»	69
 Espressioni/parole chiave 	»	119
 Filmografia 	*	123
Crescere	*	127
 Mappa tematica 	>>	129
❖ Prospetto di sintesi	>>	133
 Trascrizione dei dialoghi 	>>	145
 Espressioni/parole chiave 	»	207
 Filmografia 	*	211
Lavoro	»	213
 Mappa tematica 	»	215
 Prospetto di sintesi 	>>	221
* Trascrizione dei dialoghi	>>	233
 Espressioni/parole chiave 	*	285
* Filmografia		289

Migrare	pag. 293
 Mappa tematica 	» 295
 Prospetto di sintesi 	» 303
 Trascrizione dei dialoghi 	» 321
* Espressioni/parole chiave	» 375
❖ Filmografia	» 379
Approfondimenti tematici	» 381
Parte terza	
di Costanza Bargellini e Silvana Cantù	» 385
Filmografia – elenco generale	» 387
Sinossi	» 393
Altri sguardi	» 441
Espressioni/parole chiave – elenco generale	» 449
A proposito di lingua	» 457
Bibliografia e sitografia ragionata	
di <i>Silvana Cantù</i>	» 521

Parte prima

di Costanza Bargellini, Silvana Cantù, Patrizia Canova, Pierangela Diadori

Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare

di Costanza Bargellini e Silvana Cantù

1. Il progetto

Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare è uno strumento multimediale composto da quattro DVD e un CD. Ciascun DVD contiene numerose sequenze filmiche che, raggruppate in capitoli, affrontano da più punti di vista quattro diverse tematiche: "Crescere", "Famiglia", "Lavoro" e "Migrare". Il CD contiene testi e un database che permette una serie di interrogazioni per la ricerca delle sequenze filmiche.

I quattro temi scelti, rappresentano ambiti di esperienza, di saperi e di socialità, così significativi e pregnanti per la vita delle persone, che è possibile considerarli tematiche privilegiate per sollecitare pratiche narrative e autobiografiche, facilitare scambi comunicativi, dialogo e apprendimenti. Per la sua flessibilità, questo materiale, pensato inizialmente per adulti stranieri in contesti di apprendimento di italiano L2, si presta ad essere utilizzato con gruppi di adulti in formazione (mediatori culturali, genitori, insegnanti ecc.) e con ragazzi di scuola secondaria, per favorire una riflessione condivisa sui nodi problematici del crescere e del vivere, attraverso lo scambio e il racconto di sé, delle storie, dei saperi e dei propri progetti di vita.

Lo strumento può essere considerato innovativo da diversi punti di vista.

Come abbiamo già detto, è proponibile ad un ampio target di destinatari. L'età, il genere, la padronanza linguistica, orienteranno la selezione dei testi filmici sui quali lavorare. Dal punto di vista delle tematiche, tocca la trama profonda della storia personale di ciascuno, indipendentemente dalla realtà culturale e storica di appartenenza, proponendo anche temi emergenti nel contesto della società odierna, globalizzata e multiculturale. Offre lo spunto per produrre narrazioni che fanno contemporaneamente riferimento alla rappresentazione filmica, a volte lontana – geograficamente, storicamente o culturalmente – e all'esperienza personale di chi, all'interno del contesto formativo, partecipa, guardando. Coniuga differenti obiettivi formativi: quelli afferenti all'educazione interculturale, quelli strettamente linguistici e quelli comunicativi, tenendo anche presente la pluralità dei destinatari i-potizzati e quindi la loro specificità. È uno strumento flessibile poiché non richiede un utilizzo rigido e sequenziale dei frammenti filmici.

1.1 Nuclei fondanti

Le parole chiave del progetto sono sostanzialmente tre: intercultura, cinema e lingua. Facendo riferimento al primo di questi tre concetti, è importante richiamare quanto segue:

- l'intercultura è lo sfondo teorico nel quale è stato pensato e realizzato il progetto;
- l'intercultura è il quadro di riferimento che ne dovrebbe caratterizzare le modalità di utilizzo. Questo significa non perdere di vista il clima della classe e la centralità delle relazioni nel processo di apprendimento che è prioritariamente costruzione cooperativa di significati e di saperi: gli studenti vanno posti realmente al centro del processo educativo e sollecitati a diventarne protagonisti consapevoli. Il docente è chiamato a ripensare il proprio ruolo, lo stile educativo, le competenze;
- l'intercultura, sfondo teorico e quadro di riferimento, continua ad essere l'obiettivo a medio e lungo termine a cui tendere nel gestire i processi di cambiamento in atto.

Le scelte delle tematiche, dei film, delle sequenze, l'elaborazione delle mappe, la proposta e la scelta delle parole chiave, tutto è stato progettato privilegiando alcuni obiettivi interculturali:

- introdurre elementi di cambiamento nell'approccio e/o nella gestione della complessità culturale dei contesti educativi: sul piano cognitivo, relazionale e metodologico;
- facilitare un approccio conoscitivo alle diverse realtà culturali e storiche, facendo cogliere specificità e ibridazioni e individuando gli elementi di trasversalità, di discontinuità e di cambiamento nelle proprie e nelle altrui differenze:
- sostenere un percorso di decentramento e di superamento degli stereotipi, come categorie interpretative;
- guardare al cambiamento e alla trasformazione come parte integrante della nostra società:
- cogliere l'aspetto processuale e la natura poliedrica dell'identità personale, dei ruoli (ruolo familiare, ruolo sociale, ruolo lavorativo, ecc.), delle appartenenze e delle biografie (affettiva, cognitiva, professionale ecc...);
- acquisire competenze comunicative interculturali.

"Il linguaggio è molto più di un sistema che si deve spiegare. È il più importante legame con il mondo che ci circonda. La lingua è cultura in movimento, è gente che interagisce con altra gente".

Ogni persona ha una propria enciclopedia del mondo, saperi, competenze generali e linguistiche, risorse e aspettative. Queste storie costituiscono il patrimonio da cui partire per ipotizzare qualsiasi percorso formativo, anche quello linguistico. È importante allora progettare un percorso nel quale lo studente apprende la nuova lingua come strumento di espressione di sé e costruzione della propria identità narrativa. Le narrazioni si intrecciano, evocano altre storie, costruiscono legami e nuove appartenenze, in un contesto comunicativo/formativo che stimola così lo svi-

¹ Savignon S. J., Competenza comunicativa e pratica scolastica, Zanichelli, Bologna, 1988.

luppo delle abilità linguistiche integrate (sapere la lingua, saper fare con la lingua, saper integrare la lingua con altri codici) e apre contemporaneamente spazi di riflessione non solo metacomunicativa e metalinguistica, ma anche relazionale.

Le connessioni tra cinema, lingua e apprendimento sono affrontate e argomentate nel contributo di Pierangela Diadori che da anni, nella sua attività scientifica, svolge attività di ricerca nell'ambito della glottodidattica e delle nuove tecnologie e si occupa degli aspetti pragmatici della comunicazione.

La potenzialità interculturale del cinema, la specificità del suo linguaggio, l'opportunità che offre in merito non solo alla conoscenza di mondi ma anche ai modi della conoscenza, costituiscono i nuclei tematici del contributo di Patrizia Canova, esperta di educazione all'immagine e di didattica del cinema.

1.2 Il database

Il numero elevato di sequenze individuate ha posto l'esigenza di studiare una modalità per permettere al docente di trovare agilmente ciò di cui può avere bisogno. Un database rappresentava la soluzione più adatta. Avviati i lavori, si è capito che la sua costruzione non sarebbe stata facile. Lungo il percorso il database è stato più volte trasformato, riadattato e arricchito per rispondere adeguatamente al lavoro che prendeva forma e alle molteplici modalità di utilizzo che apparivano più chiare via via che il lavoro procedeva. Nella sua versione finale, il database prevede tre tipi di interrogazioni, come di seguito indicato.

- Maschera per tema Se si desidera trattare per esteso uno dei quattro temi individuati ("Crescere", "Famiglia", "Lavoro" e "Migrare") può essere utile poterne visualizzare tutte le scene per scegliere da quale iniziare o su quale è possibile lavorare.
- Maschera per espressioni/parole chiave Un criterio di ricerca può essere quello legato alle parole chiave. L'apposita maschera permette di incrociare due parole chiave. Così facendo si possono visualizzare tutte le sequenze che contengono quelle determinate parole e che affrontano quei particolari nuclei di riflessione intrecciati tra loro.
- Maschera per film È possibile infine effettuare una ricerca a partire dai film. Dato un titolo, vengono trovate tutte le sequenze che da quel film sono state estratte e analizzate. Il docente potrebbe infatti ritenere particolarmente significativo un certo film per la tematica affrontata o per il contesto culturale descritto o, ancora, per le dinamiche relazionali prese in considerazione, e decidere di lavorarci in modo approfondito.

I report, presenti in tutte le maschere, permettono di stampare l'elenco delle sequenze con le caratteristiche ricercate. Per ciascuna sequenza poi, è possibile aprire il file di Word che contiene la trascrizione del dialogo e quello che contiene la sinossi del relativo film. Come si dirà più avanti, il particolare formato permette non solo di fare una stampa dei documenti, ma anche di apportare le modifiche che il docente ritiene più opportune.

La scelta di pubblicare la guida didattica su CD è legata alle caratteristiche intrinseche del progetto e ad una lettura dei bisogni degli insegnanti.

Flessibilità, fruibilità e interattività sono elementi che qualificano questo prodotto. L'utilizzo di Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare presup-

pone un ruolo attivo e creativo del docente che ha quindi la possibilità di entrare in un percorso, selezionare, modificare e ricomporre, secondo un nuovo e personale progetto.

2. Dentro lo schermo

2.1 La scelta dei temi

"Crescere", "Famiglia", "Lavoro", sono temi centrali e rilevanti nelle storie di vita di tutte le persone. Chiunque può raccontare e raccontarsi proprio a partire da questa quotidianità di vissuti, dalla propria storia, che è un intreccio di altre storie e altre memorie, espressione di riferimenti valoriali, culturali e sociali.

"Migrare" invece è un tema che tocca direttamente solo alcuni, ma la consistenza del fenomeno e i cambiamenti che esso ha prodotto nel contesto sociale, interrogano ormai tutti.

È importante inoltre entrare nella complessità di questa dimensione esistenziale e percorrerne le tappe assieme ai suoi protagonisti. Mettersi nei panni dell'altro, porsi in ascolto, cambiare prospettiva, è un esercizio di decentramento imprescindibile per l'acquisizione di competenze interculturali.

2.2 La scelta dei film

I film sono stati selezionati all'interno di una filmografia molto ampia, ma la scelta non è stata né semplice né immediata. A partire da riflessioni e considerazioni discusse e condivise, si sono individuati alcuni macro indicatori che hanno poi orientato la selezione.

La qualità delle pellicole, non sempre soddisfacente, non ha influito sulla scelta, perché altri sono stati i criteri di priorità. In alcuni casi si tratta di film reperibili solo su VHS, come *L'Articolo 2* e *Il nipotino americano*, in altri di registrazioni di vecchi documentari televisivi, come *Poveri noi*.

L'ottica interculturale ci ha portato a scegliere pellicole che offrono una pluralità di prospettive, storicamente, geograficamente e culturalmente anche molto diverse

Sequenze di film recenti si alternano ad altre tratte da film degli anni cinquanta e sessanta, come *Il cammino della speranza*, *Roma ore 11*, *Riso amaro e Rocco e i suoi fratelli*, offrendo uno sguardo storico che sottolinea i processi di cambiamento avvenuti nella stessa società italiana: diversità e differenze, prima di essere "altre", connotano e attraversano qualsiasi contesto sociale e culturale.

La scelta di questi film facilita inoltre un processo di identificazione reciproca nel tempo e nello spazio, come può accadere nel caso dell'emigrazione.

I contributi di cineasti di varie parti del mondo (es. cinematografia iraniana, a-fricana ecc.) e di appartenenze culturali contaminate da esperienze di métissage, legate anche al loro "fare cinema", offrono la ricchezza di una molteplicità di sguardi sulle stesse tematiche. Si entra in ritmi narrativi, in prospettive e sensibilità dissonanti; si attraversano confini, ritrovando trasversalità (es. la difficile condizio-

ne della donna separata ecc...) e specificità (es. la rappresentazione sociale del ruolo femminile ecc...).

La narrazione di storie contemporanee, proprie della società multiculturale, è stato un altro criterio di selezione dei film. Modelli culturali e sociali, usi e tradizioni vengono descritti nelle loro singolarità e pluralità; modelli estranei per alcuni e familiari per altri.

È nella complessità della società multiculturale che siamo chiamati a vivere e ad orientarci. Le specificità disorientano e creano spaesamento, ma non destabilizzano, nella misura in cui ci si appropria di uno spazio e di un tempo per capire, per riflettere, per entrare nelle storie "nostre ed altre" senza avere paura, ma anche senza negare i conflitti.

Nel corso dei lavori è risultato evidente che alcuni film, per quanto pertinenti e interessanti, non potevano essere scelti per l'individuazione di sequenze, soprattutto pensando a classi multiculturali, con la presenza di studenti provenienti da paesi diversi e con una scarsa conoscenza della lingua italiana. In particolare non sono stati presi in considerazione i film il cui soggetto si sviluppa a partire da dinamiche e problematiche psicologiche poiché una singola sequenza, per essere compresa, ha bisogno di essere reinserita in un contesto più generale; i film, la cui comprensione dipende dalla conoscenza della storia di uno specifico paese e che presenta una complessità di impliciti culturali difficili da gestire in tempi limitati; i film con un parlato poco comprensibile, troppo veloce o dialettale; i film con un intreccio di storie parallele.

2.3 Le sinossi dei film

Per facilitare la contestualizzazione e la comprensione delle singole sequenze, si è ritenuto necessario inserire nel CD le sinossi di tutti i film, sapendo che non tutti sono conosciuti.

Queste possono essere utilizzate anche come strumento di lavoro a disposizione di insegnanti e studenti per individuare ulteriori sequenze da visionare, per decidere se vedere l'intero film, o infine come supporto didattico per uno specifico lavoro linguistico o di analisi della struttura narrativa.

Le trame sono state cercate, selezionate e modificate in modo da offrire una descrizione articolata del contenuto del film, con poche valutazioni critiche, ma risultano comunque in parte disomogenee per stile, linguaggio e densità informativa. Il testo, in formato Word, permette però modifiche e integrazioni in funzione dei gruppi di lavoro e degli obiettivi didattici.

2.4 Altri sguardi

La scelta delle sequenze ha richiesto un intenso lavoro di ricerca e di analisi di film, al termine del quale sono stati selezionati settantaquattro titoli. Per vincoli tecnici, quali i limiti di capienza dei DVD, molte pellicole non sono state prese in considerazione. "Altri sguardi", una sezione del CD, raccoglie questo patrimonio filmografico, come opportunità per esplorare ulteriori aspetti attinenti ai temi scelti e proseguire il lavoro qui avviato.

Premesso che tutti i film si strutturano attorno ad un nucleo tematico centrale, è importante che lo sguardo del docente non sia rigido e sappia cogliere suggestioni e spunti oltre la specificità del soggetto, in modo da non perdere tutta la potenzialità della storia. Ad esempio, *Il vento fa il suo giro* è un film che tratta il tema della migrazione e dell'integrazione, ma che contiene interessanti sequenze per riflettere e discutere sul tema del lavoro.

La sitografia segnalata può essere una risorsa per orientarsi e le mediateche, presenti in ogni territorio, rappresentano un'opportunità di documentazione.

2.5 La scelta delle sequenze

La scelta delle sequenze è stata strettamente connessa alla pluralità di piste di lavoro e di percorsi educativi che possono essere progettati a partire dal tema, all'interno dello sfondo integratore assunto: quello dell'educazione interculturale. Molte sequenze infatti rivisitano gli eventi da punti di vista diversi, secondo una pluralità di prospettive e di riferimenti, quali le rappresentazioni di genere, le appartenenze generazionali, i sistemi valoriali e culturali ecc... Le sequenze scelte sono 254.

Come se fosse un libro, ogni DVD è articolato in capitoli che riuniscono le scene secondo un criterio di coerenza e di sviluppo tematico. Ma, diversamente da un libro, il loro utilizzo non deve essere necessariamente sequenziale: la lettura non è lineare. Il docente è libero di scegliere le clip da utilizzare e quella da cui partire, in funzione del progetto più ampio ipotizzato per il suo gruppo classe. È come se il docente realizzasse un nuovo DVD, rivisitando il tema e ricomponendo i capitoli.

Ogni sequenza è un'unità comunicativa completa, ma, allo stesso tempo, viene integrata e arricchita da quelle che la precedono e che la seguono. All'interno di ogni capitolo è stato dato dunque un ordine preciso alle scene che, nel loro susseguirsi, sviluppano i nuclei concettuali di quel tema. Osservando la tabella che segue, questo appare particolarmente evidente.

Crescere	Famiglia
Maestri di vita	In famiglia
Identità in crescita	Traiettorie dei figli
Tra pari	Scelte affettive
Con gli adulti	Matrimoni
Identità e radici	
Lavoro	Migrare
Progetto di vita	Il progetto
La ricerca	I preparativi
Il colloquio	La partenza
Orientarsi	Il viaggio
Le regole	L'arrivo
Salute e sicurezza	Vivere altrove
La quotidianità	Mantenere i legami
La precarietà	I rientri al paese di origine
Il licenziamento/ le dimissioni	Il ritorno

La selezione delle sequenze ci ha interrogato non solo rispetto allo sviluppo del contenuto tematico, ma anche relativamente all'impatto che queste potevano avere su storie e sensibilità diverse. Alcune scene, ritenute "ansiogene" e più delicate rispetto all'impatto emotivo, sono state scartate e ne sono state inserite altre, più "neutre", descrittive, e di più facile comprensione. Giunti alla conclusione di questo lavoro occorre dire che le cosiddette scene "neutre", in qualche modo quasi rassicuranti, rischiano di essere meno efficaci sul piano comunicativo, proprio perché meno coinvolgenti e meno interroganti. Trame, narrazioni, intrecci che coinvolgono emotivamente e comunicano sentimenti forti come la rabbia, l'euforia, la tristezza, la paura, sono quelle che più di altre fanno scattare negli studenti quei processi di identificazione, condivisione o rifiuto che facilitano e sostengono l'interazione, il mettersi in gioco, il prendere la parola, il raccontarsi e l'esporsi.

La scelta delle sequenze da utilizzare è indubbiamente un lavoro che richiede attenzione e decentramento, ma soprattutto implica una conoscenza degli studenti, dei loro vissuti, degli stili cognitivi e di apprendimento, oltre ad una analisi del contesto relazionale, delle dinamiche interpersonali e del clima di classe. È importante anche riconoscere e rispettare i ritmi e i "confini" individuali posti e saper accogliere i silenzi. Va infine tenuto presente anche il percorso professionale del docente, la conoscenza della tematica e la capacità di gestire ciò che può emergere dalla discussione, sia sotto il profilo dei contenuti che sotto quello delle relazioni. Imbarazzi, chiusure, rigidità personali vanno riconosciuti ed occorre agire didatticamente tenendone conto. Sono questi gli elementi che devono influire sull'opportunità o meno di proporre alcune scene e non altre e sui tempi per farlo.

Ad ogni sequenza è stato attribuito un titolo, la cui funzione è quella di farne cogliere il focus. I titoli spesso hanno una funzione evocativa, in alcuni casi riprendono espressioni o parole utilizzate dai protagonisti. Anche la scelta del titolo può essere ridiscussa e riformulata dagli studenti in un lavoro a coppie o in piccoli gruppi. Successivamente il raffronto tra il titolo dato e i titoli proposti, può aprire un dibattito sulle possibili interpretazioni della sequenza, dei ruoli dei protagonisti, dell'attribuzione dei significati. Ipotizzare il contenuto della sequenza a partire dal titolo può essere un'altra attività di interpretazione che sollecita il confronto e la presa di parola, sempre a partire da una pluralità di riferimenti esperienziali e culturali.

3. Dentro le parole

3.1 Le trascrizioni e le introduzioni

I dialoghi delle sequenze, fedelmente trascritti, sono stati introdotti da un breve testo che contestualizza ogni scena e permette di non dover ricorrere alle sinossi per comprenderla.

Come facilmente si intuisce, la trascrizione può essere proposta prima o dopo la visione, supportandone, in modo diverso, la comprensione. A questo eventuale e scontato utilizzo se ne aggiungono altri, facilitati dal particolare formato del documento. Nel database la trascrizione di ogni scena è contenuta in un file di Word ed è quindi stampabile separatamente dalle altre. Essa costituisce così un prezioso strumento di lavoro perché può essere cambiata e manipolata in funzione degli o-

biettivi e, in una classe di italiano L2, delle competenze linguistico-comunicative degli studenti. È possibile modificare l'impostazione grafica dell'intero testo, la tipologia (stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo) e la dimensione dei caratteri. Alcune parole sono evidenziabili perché sono parole chiave, richiamano concetti complessi, non appartengono al vocabolario di base o ancora perché sono quelle attinenti al campo semantico e lessicale su cui si intende lavorare.

È possibile effettuare una semplificazione del testo, cioè renderlo comprensibile e accessibile a tutti gli studenti, prevedendo anche una proposta testuale differenziata all'interno della stessa classe.

Il trattamento della trascrizione non è una prerogativa del docente: gli studenti hanno l'opportunità di intervenire riscrivendo le battute ("Cosa direi se fossi al posto di...?"), cambiando tempi e modi verbali, le persone del verbo, il genere, o ancora, trasformando il dialogo in una breve sequenza narrativa, ipotizzando l'avvio o la conclusione della scena.

Un altro modo per lavorare sul testo è utilizzarlo per attività di drammatizzazione e di *role-taking*, *roleplay*, *role-making*.

La trascrizione di un parlato (dialogo o monologo) favorisce una riflessione metalinguistica sulle differenze e sulle specificità della lingua orale e di quella scritta, sui registri linguistici formali e informali, sull'adeguatezza del comportamento linguistico in relazione agli interlocutori, sulle caratteristiche del parlato "faccia a faccia" e sulle varietà dell'italiano contemporaneo (italiano standard, semistandard, italiani regionali, italiani popolari).

3.2 I prospetti di sintesi

Chi non utilizzasse il database, nella sezione testi troverà i "prospetti di sintesi", tabelle che permettono di avere un quadro generale di tutte le scene, con informazioni specifiche per ciascuna: tema e capitolo, film da cui è stata tratta, titolo, espressioni/parole chiave, parlato (dialogo/monologo, lingua, sottotitoli ecc...).

3.3 Espressioni/parole chiave

Per ogni sequenza sono state individuate espressioni/parole chiave che hanno la funzione di facilitarne l'interpretazione e di favorirne una lettura orientata, ma non rigida. Cogliere le potenzialità di una scena non è né immediato né facile. Implica infatti un processo riflessivo che richiede un tempo di elaborazione e di sedimentazione. Le parole chiave sono state pensate come uno strumento di supporto alla progettualità del docente, perché aprono piste di lavoro possibili, evidenziano significati, tematiche e campi semantici. In molti casi non parole singole, ma espressioni chiave hanno permesso di cogliere in modo più puntuale i nuclei di significato. Più di seicento sono le parole chiave complessivamente individuate. In riferimento all'insieme di parole chiave che riguardano ciascuna scena, non vi è alcuna pretesa di esaustività: molte altre potrebbero essere altrettanto significative.

In ogni sequenza di parole chiave, le prime due fanno riferimento al tema e al capitolo nel quale la scena è inserita. Le successive, in genere, seguono un ordine legato all'importanza dei nuclei tematici all'interno della scena stessa.

Come è già stato scritto, l'insegnante individuerà le parole chiave che orienteranno il suo lavoro sulla singola sequenza e all'interno della più ampia tematica di riferimento, sempre a partire dalle caratteristiche del gruppo classe e dai bisogni degli apprendenti.

Per facilitare un lavoro di ricerca e di orientamento, le parole chiave inserite in un elenco generale, sono state anche divise per tema.

3.4 Mappe tematiche

Le mappe tematiche sono uno strumento per progettare. Offrono al docente piste di approfondimento, mettendo in evidenza immediatamente, attraverso la schematizzazione grafica, una rete di connessioni di significati e di concetti interrelati. Sono mappe aperte, non esaustive, che possono essere rielaborate e integrate: il docente infatti le utilizza a partire da sé, dal proprio bagaglio di competenza, dai propri saperi. Le interroga e si lascia interrogare, non le assume come rigidi riferimenti, ma costruisce poi una propria mappa tematica. Seleziona, connette, crea nuove relazioni chiave, con l'obiettivo di delineare il proprio itinerario didattico a partire dai concetti e dai nuclei tematici che intende prendere in considerazione e sviluppare. La sua è una mappa iniziale e provvisoria, che va contestualizzata e che si traduce in un percorso di conoscenza e di apprendimento anche con l'apporto degli stessi studenti. La mappa iniziale viene ridisegnata attraverso le interazioni, le dinamiche partecipative e le relazioni comunicative, in un percorso di rete capace di tenere conto delle ipotesi elaborate in itinere e di rispondere ai bisogni espliciti e impliciti del gruppo. È la classe che, insieme al docente, ridefinisce, al termine del percorso conoscitivo, una nuova mappa concettuale, non solo semantica, ma anche lessicale.

Le sequenze filmiche si collocano dunque nella complessità di un itinerario tematico e progettuale.

Non sono pensate per un utilizzo estemporaneo e se ne deve prevedere l'integrazione con altri generi testuali (proverbi, poesie, racconti ecc...), altre forme comunicative e strumenti (musica, fotografia, patrimonio artistico, documenti autentici ecc...) ed esperienze (uscite sul territorio, incontri con testimoni privilegiati, con esperti ecc...).

3.5 Approfondimenti tematici

In questa sezione è possibile trovare indicazioni bibliografiche specifiche relativamente a "Crescere", "Famiglia", "Lavoro" e "Migrare". Questi riferimenti possono supportare le scelte, l'attività didattica o i bisogni di approfondimento dei docenti

3.6 A proposito di lingua ...

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue delinea il quadro generale delle politiche linguistiche in Europa e introduce i livelli comuni di riferimento. All'interno di un preciso sfondo teorico, esso prende in esame i processi di apprendimento/insegnamento, le opzioni metodologiche, gli scopi della valutazione e pre-

senta scale esemplificative di descrittori delle competenze. Si ritiene che queste ultime possano essere un utile strumento di lavoro da conoscere e utilizzare per progettare e pianificare i propri interventi.

Le tabelle, in formato Word, si prestano anch'esse ad essere manipolate come gli altri materiali: a partire da quelle date, se ne possono costruire di nuove, più funzionali, facendo riferimento, di volta in volta, al livello del proprio gruppo classe (A1, A2, B1 ecc...).

Schermate per la ricerca delle sequenze con il database

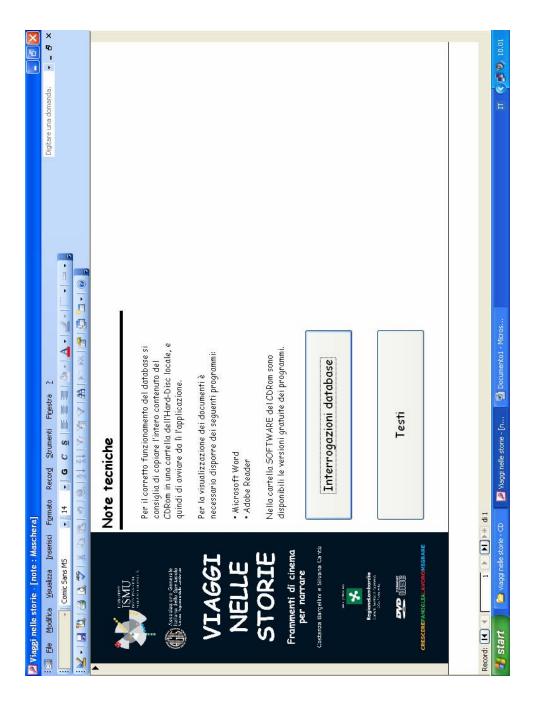


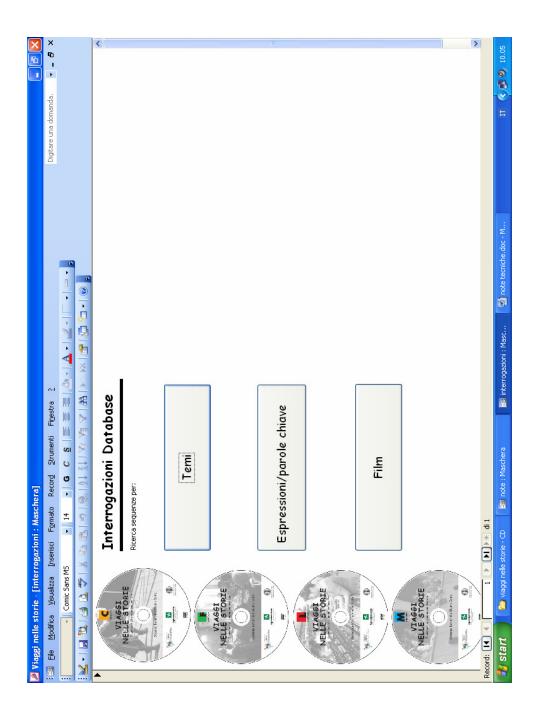
Per l'utilizzo del database è necessario disporre sul proprio computer di Microsoft Access 2000 (o successivo).

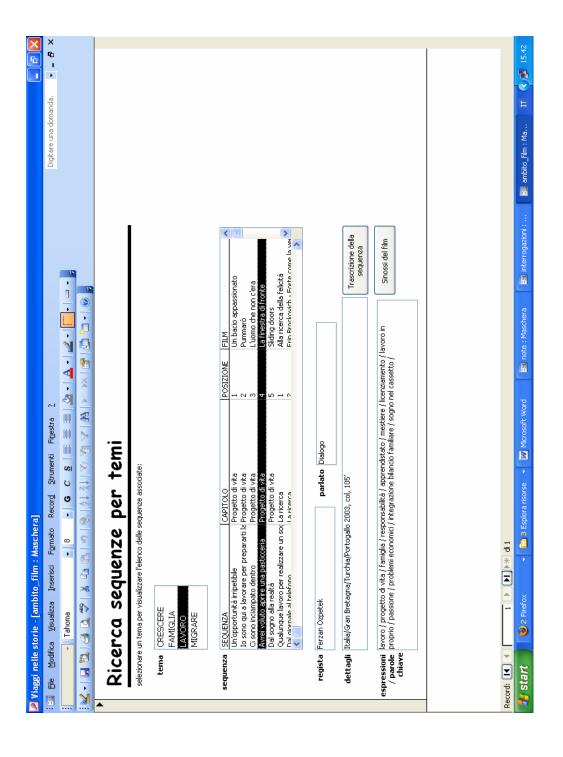
Per evitare errori durante l'esecuzione del programma si consiglia di copiare l'intero contenuto del CDrom in una cartella dell'hard-disk e quindi avviare da lì il file VnS.mdb.

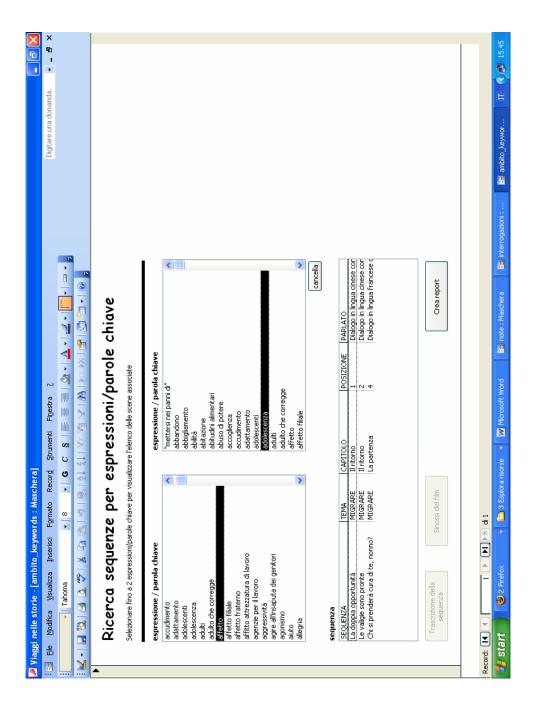
Procedura:

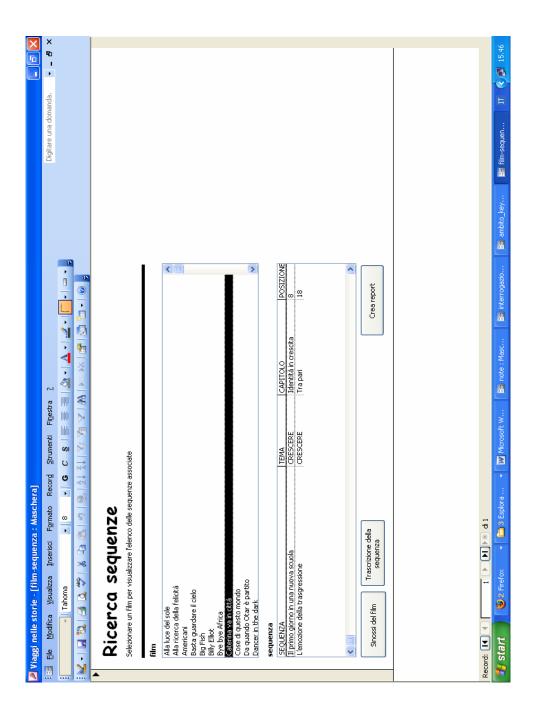
- creare sul proprio Hard-Disk una nuova cartella e nominarla "Viaggi nelle storie";
- cliccare su Start-Risorse del computer;
- cliccare col tasto destro sull'icona del CDrom e selezionare Apri;
- selezionare tutti i file presenti sul CDrom;
- ♦ copiare tutti i file nella cartella VIAGGI NELLE STORIE creata precedentemente;
- cliccare due volte su VnS.mdb per avviare il database.











Visioni

di Patrizia Canova²

"Il mio paese ideale è l'immaginario. E l'immaginario è il viaggio tra ciò che è davanti e ciò che è dietro all'obiettivo." (Jean-Luc Godard)

1. Introduzione

Il cinema è l'opera d'arte per eccellenza del nostro secolo, è uno strumento che permette di "viaggiare con lo sguardo" nell'universo dell'onirico, del fantastico o del "ferocemente reale", mettendo in moto sentimenti, emozioni e sensazioni. È una curiosa forma di comunicazione che, proprio perché si basa sulla contaminazione-associazione di più codici, può diventare un vero e proprio strumento di studio linguistico.

In un'epoca in cui si tende sempre più, attraverso un'offerta televisiva spesso di bassa qualità, a omologare pensieri e gusti, a rafforzare stereotipi e visioni convergenti del mondo, a consumare immagini in maniera spesso acritica e passiva, il cinema si può caratterizzare come esperienza di visione davvero "altra" e diversa, il cinema può regalare svariate occasioni in cui attraversare storie, luoghi e situazioni e farsi attraversare da sensazioni, domande, pensieri sul proprio mondo interiore e sui mondi fuori da sé. Il cinema non riproducendo semplicemente la realtà, ma reinventandola, può offrire agli spettatori una miniera di storie infinite tutte da scoprire, capire, interpretare, può contribuire a costruire l'identità di ciascuno, può stimolare a riconoscere meglio le proprie emozioni, può incidere sulla creazione dell'immaginario, può aiutare a esplorare, sentire, guardare in modo diverso, a volte nuovo, lo spazio vicino e lontano. E dunque viaggiare nel cinema e con il cinema, guardare i film con gli occhi e con il cuore, può divenire una nuova esperienza di viaggio da consumarsi nella relazione educativa. Ma perché ciò accada sono necessarie alcune condizioni...

In una società in cui tutti siamo sottoposti quotidianamente a "un'indigestione mass mediologica", obiettivo dell'utilizzo del cinema in ambito educativo non è certo quello di aumentare la quantità, quanto piuttosto quello di offrire una qualità di visione *altra*, più consapevole e motivata che consenta di affinare il gusto estetico, di sviluppare maggiormente il proprio senso critico, di suscitare la riflessione su diversi argomenti, problemi e tematiche, di cogliere in modo meno superficiale il senso complessivo del film o, nel caso di visione di singole sequenze, di analizzarne approfonditamente contenuti e messaggi.

.

² Patrizia Canova è formatrice ed esperta di educazione all'immagine e di didattica del cinema. È autrice di documentari di carattere educativo-sociale. È responsabile del settore comunicazione dell'organizzazione non governativa ACRA (Associazione di Cooperazione Rurale in Africa e America latina) ed è membro della consulta direttiva di Cem (Centro educazione alla Mondialità). Si occupa di educazione allo sviluppo e di educazione interculturale.

Attraverso un approccio al cinema ragionato e critico l'insegnante potrebbe infatti diventare un "filtro intelligente" fra schermo e fruitore, aiutandolo così a "vedere meglio e oltre", a cogliere gli aspetti significativi - sul piano espressivo e contenutistico - che caratterizzano numerosi prodotti cinematografici e a stabilire interessanti comparazioni-confronti fra film che prendono in considerazione nuclei tematici simili.

In questo modo il cinema entrerebbe a scuola non come una materia in più, ma come un'opportunità culturale in merito alla conoscenza di mondi ma anche ai modi della conoscenza (il cinema non racconta solo delle storie e non presenta solo degli spaccati di realtà lontane nello spazio o nel tempo, ma è un linguaggio che struttura il modo di guardare e pensare il mondo), come uno spazio di socializzazione (per la possibilità di condividere le riflessioni e i vissuti emozionali), come una preziosa occasione educativa (all'attenzione, al dialogo, al confronto...).

Da ciò l'idea del kit *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*, che vuole porsi come utile strumento di lavoro per tutti gli insegnanti e gli educatori che intendano utilizzare le infinite suggestioni offerte da svariati testi filmici per sviluppare reti di discussioni intorno ad alcuni nuclei tematici specifici: le storie dei migranti di ieri e di oggi; il mondo del lavoro, le relazioni in ambito familiare, il complesso percorso di crescita, in particolare degli adolescenti.

Le sequenze e i percorsi di analisi proposti nei quattro DVD non hanno certamente la pretesa di fornire modelli interpretativi rigidi e assertivi. Al contrario, intendono piuttosto indicare dei nodi, e ragionarci su. Nella convinzione che il cinema offra un'infinita varietà di esempi utili a meglio comprendere il complesso processo di trasformazione che sta investendo, oggi, la cultura, il mondo e i popoli che lo abitano.

Ovviamente, gli indizi e i segni individuati abbisognano di "interpretanti" che ne sappiano cogliere appieno il potenziale valore cognitivo. Che lo sappiano usare. Se così non fosse, si rischierebbe di cadere nello stesso errore di Stan Laurel in un vecchio film della Hollywood classica (*Noi siamo le colonne*, 1939): smarritosi assieme al suo compare Oliver Hardy in un labirinto di fronte all'università, Stan si separa da Oliver e i due si addentrano separati nel labirinto alla ricerca di un segno che indichi la direzione dell'uscita. A un certo punto il nostro vede piantata per terra una manina di cartone (un *segno iconico*) che indica, appunto, l'uscita. Primo piano sul volto raggiante di Stan che si avvicina alla manina, la strappa da terra e torna indietro nel labirinto per cercare Oliver e dirgli: "Ho trovato...!". Ecco un esempio clamoroso di "sperpero semiotico", o di decodifica aberrante: quel gesto annulla in un sol colpo tutto il potere informativo del segno, e lo riduce alla più inane inutilità. L'auspicio di chi ha ideato questo kit è che chi avrà la bontà e la pazienza di utilizzarlo non cada nello stesso errore: che non butti via cioè le eventuali "manine" che ha trovato disseminate sul cammino.

2. Crescere

Il cinema, nel corso della sua ancor breve, ma intensissima vita, si è occupato spesso di bambini, adolescenti e realtà giovanili: ha fatto dei minori "oggetti di studio", "sensori" della realtà, "termometri di trasformazioni socio-culturali". Li ha narrati, li ha usati per costruire storie, ne ha tracciato mille fisionomie diverse, ne ha messo

in scena amori, desideri, sogni, fantasie, ma anche dolori, disagi, angosce, abusi, solitudini ecc...

Da sempre al cinema il percorso di crescita è stato rappresentato nelle sue molteplici sfaccettature e nelle sue infinite contraddizioni, come un viaggio all'interno di se stessi, perennemente in bilico tra opposti bisogni: di autonomia da una parte e di accompagnamento dall'altra. Di desiderio di accettazione e di timore di esclusione. Di voglia di separazione e di necessità di protezione.

E proprio per questo la visione di film può senza dubbio offrire straordinarie opportunità per promuovere percorsi di educazione all'affettività e alla socialità... Con gli occhi "dentro lo schermo" infatti è possibile viaggiare in universi relazionali in cui è facile ri-specchiarsi e al tempo stesso separarsi, in cui la storia narrata può diventare stimolo per indagare la propria storia e i propri vissuti.

Lo schermo cinematografico è cioè spesso un gioco di specchi dove incontrare l'altro a volte aiuta a conoscere meglio se stessi.

E le immagini "riflesse" diventano potenziali mediatori di relazione per parlare di sé e per narrarsi. Leggere le identità altrui, scoprirsi, ri-conoscersi, attraverso le infinite storie che il cinema racconta, può stimolare una riflessione sul proprio processo di crescita, sulla propria storia e su quelle altrui, può portare a guardare alle persone che si incontrano lungo il cammino senza fermarsi alla apparenze, può aiutare a scavarsi dentro, a interrogarsi, a crescere e, a volte, anche a cambiare rotta.

Per chi volesse muoversi in questa direzione, il panorama di scelte filmiche è davvero molto ampio.

Fin dagli albori della storia del cinema, numerosi autori, Chaplin su tutti con *Il monello*, hanno deciso di narrare e cogliere differenti aspetti della realtà, attraverso lo sguardo di bambini e ragazzi.

Da De Sica a Truffaut si è andata delineando una "poetica dell'adolescenza" che ha visto in Antoine Doinel (protagonista di *I quattrocento colpi*) e Pricò (protagonista di *I bambini ci guardano*) indimenticabili e straordinari ritratti dell' "età inquieta". Negli anni successivi numerosi sono stati i registi che hanno scelto di raccontare storie, spesso toccanti, struggenti, indimenticabili, di bambini e ragazzi alle prese con la costruzione della propria identità. In Italia si può citare il caso di Francesca Archibugi che ha disseminato tutto il suo percorso di cineasta di racconti di formazione oscillanti tra l'incontro-scontro generazionale (*Verso sera* e *Il grande cocomero*) e l'indagine sulle relazioni nei gruppi di pari (*Mignon è partita*).

Ma anche Gianni Amelio, Antonio Capuano, Giacomo Campiotti, Marco Risi (solo per citarne alcuni) sono senza dubbio fra gli autori che, nel loro percorso di scrittura cinematografica, si sono dedicati maggiormente all'esplorazione del mondo adolescenziale e infantile e hanno analizzato in profondità il mondo dei minori anche in relazione con quello degli adulti .

E lo hanno fatto con uno sguardo talmente acuto e toccante che spesso è stato possibile, attraverso le loro opere, individuare percorsi e processi di evoluzione e trasformazione rintracciabili anche nel tessuto sociale a cui facevano riferimento.

Non volendosi limitare al cinema italiano, è indispensabile annoverare tra gli autori "con un occhio speciale rivolto all'infanzia e all'adolescenza", registi come Wim Wenders, Steven Spielberg, Bob Reiner che, con capolavori come *Alice nella città*, *E.T. L'extraterrestre* e *Stand by me*, hanno tracciato tre fra le più belle storie di giovani protagonisti alle prese con la complessità della crescita.

Il cinema inoltre, viaggiando oltre "ogni confine" è da sempre stato in grado di offrire panoramiche comparative delle infanzie e delle adolescenze nel mondo e ha permesso di confrontare modelli e stili di vita e di analizzare differenze e somiglianze fra il mondo dei minori, messo in scena per esempio da un regista africano, e quello raccontato da un regista europeo o americano. Aspetto quest'ultimo particolarmente significativo e utile nell'ambito di una riflessione più ampia sui concetti di identità, diversità, mondialità, interculturalità e multiculturalità.

Nelle diverse stagioni cinematografiche, lo sguardo dei bambini e degli adolescenti è stato inoltre utilizzato frequentemente dai registi anche per incunearsi nei meandri della storia, per ricostruire e raccontare, spesso attraverso prospettive inedite, alcuni snodi fondamentali dell'età contemporanea: è stato così per Benigni e Faenza nell'accostarsi al tragico tema della Shoà in *La vita è bella* e *Jona che visse nella balena* (solo per citare due esempi di minori alle prese con la complessità e la fatica di crescere, nonostante tutto).

Ma anche la costruzione identitaria, la ricerca delle proprie radici, la discriminazione razziale, la difficile strada della convivenza tra culture sono raccontati al cinema attraverso la percezione che di ciò possono avere dei bambini e degli adolescenti che spesso si trovano a subire esclusioni, vessazioni, ingiustizie, senza comprenderne le ragioni. Sono storie che pescano linfa vitale dal "feroce reale" e dai contrasti che lacerano le società occidentale (*L'odio* di Mathieu Kassovitz, *La Promesse* dei fratelli Dardenne, *L'età inquieta* di Bruno Dumont, giusto per citare qualche titolo fra i molti), e che al tempo stesso stimolano negli spettatori la ricerca di chiavi interpretative e, non raramente, risvegliano il desiderio di interrogarsi, riflettere e, perché no, imparare a guardare da prospettive nuove.

A dimostrazione, ancora una volta, di quanto il cinema riesca a essere il testimone e l'ermeneuta più lucido delle trasformazioni che investono la forma del mondo che lo produce e lo consuma.

Motivo sufficiente per continuare a credere che indagare il cinema sia uno dei modi più penetranti per tentare di capire il mondo e i suoi mutamenti. E per provare comunque a viverci dentro.

3. Famiglia

Dalla sua nascita ad oggi il cinema spesso si è insinuato dentro le mura domestiche alla ricerca di storie da raccontare, di nuclei familiari da rappresentare, di generazioni da mettere a confronto. E lo ha fatto a volte con sarcastica ironia, altre con i toni lievi e divertiti della commedia, altre ancora con i toni amari e drammatici della tragedia.

In certi casi, raccontando le famiglie, il cinema di fatto ha raccontato un'epoca storica, ha prodotto un ritratto della società, delle sue contraddizioni e dei suoi mutamenti. È il caso - per rimanere solo nell'ambito italiano - di film come *Novecento* di Bernardo Bertolucci, grande affresco della storia italiana a cavallo tra la caduta del fascismo e la guerra di liberazione; *L'albero degli zoccoli* di Ermanno Olmi, vicenda corale di alcune famiglie contadine nelle campagne della Bassa bergamasca; *La famiglia* di Ettore Scola, interessante saga di una famiglia borghese dai primi del Novecento ai nostri giorni, ma anche *La meglio gioventù* di Marco Tullio Giordana, affresco toccante di un'epoca storica che abbraccia gli ultimi qua-

rant'anni delle tormentate vicende italiane, dalla seconda metà del Novecento, a Tangentopoli, passando per gli anni di piombo.

Si devono forse al cinema le migliori analisi e rappresentazioni della famiglia italiana 'tipo' nell'epoca del boom economico. Non a caso i film della commedia all'italiana degli anni '60 sono diventati veri e propri oggetti di studio per i sociologi e hanno fatto il giro del mondo, contribuendo in modo significativo a costruire l'immagine degli italiani all'estero. Senza i vari Monicelli, Comencini, Risi, Pietrangeli, l'idea che nel mondo si ha della famiglia italiana non sarebbe la stessa.

L'attenzione di numerosi cineasti si è fatta ancora più vigile quando, dopo la metà del ventesimo secolo, la famiglia ha incominciato a essere sottoposta a una serie di complessi processi di disgregazione e riconfigurazione, innescatisi sotto la spinta dei profondi cambiamenti avvenuti all'interno della società. E in molti casi il cinema ha saputo descrivere tali mutamenti traendone una serie di rappresentazioni capaci di riflettere i disagi e le perplessità propri della collettività: la messa in discussione delle vecchie certezze, il rimescolamento dei ruoli apparentemente definiti, l'allargarsi del concetto di famiglia a soluzioni inedite fino a poco prima, hanno fornito materiale per l'analisi del costume sociale e delle "nuove aggregazioni familiari".

Sullo schermo la famiglia è diventata così progressivamente un'entità mutante al cui interno non esistono più ruoli certi e la cui composizione cambia di momento in momento. Spesso si tratta di una sorta di puzzle nel quale sono rappresentate le sensibilità e le esigenze troppo diverse dei vari componenti che, proprio per questo, non riescono a comporsi in un tutt'uno armonico.

Focus privilegiati di questi film, oltre alle canoniche ricostruzioni dei rapporti di coppia e, a volte, dei loro declini (dalla scelta della vita in due, alla costituzione del nucleo familiare vero e proprio, fino alla disgregazione dello stesso), sono i rapporti tra genitori e figli rappresentati prevalentemente nei loro nodi di complessità.

Madri e padri deboli, insoddisfatti e infelici, perdono il ruolo di punti di riferimento chiari per i figli che, come reazione alla fisionomia incerta degli adulti, mettono in atto diverse strategie di difesa: la trasgressione, l'apparente indifferenza, l'assunzione di ruoli non consoni all'età, il rifiuto vero e proprio della famiglia. È il caso di film, per citarne alcuni delle ultime stagioni, come *Io ballo da sola* di Bernardo Bertolucci, *Non è giusto* di Antonietta De Lillo, *Respiro* di Emanuele Crialese, *Il grande cocomero* di Francesca Archibugi, *Anche libero va bene* di Kim Rossi Stuart, *La guerra di Mario* di Antonio Capuano.

Il cinema contemporaneo rappresenta la famiglia anche attraverso una complessa galleria di figure cinematografiche che si possono riassumere in due forme preminenti e particolarmente significative di forte crisi, come l'assenza e la falsa rappresentazione. Da un lato, cioè, le figure legate all'assenza (desiderio, nostalgia, lontananza fisica e morale), e dall'altro una doppia rappresentazione, in cui la famiglia viene raffigurata quale i personaggi la rappresentano a se stessa o agli altri. Ne consegue che sono ben definibili i filoni a cui ricondurre la gran parte le rappresentazioni della famiglie che il cinema ha costruito negli ultimi anni: padri che cercano i figli (da *Le chiavi di casa* di Gianni Amelio a *Non bussare alla mia porta* di Wim Wenders), figli che cercano i padri (da *Una canzone per Bobby Long* di Shainee Gabel a *La fabbrica di cioccolato* di Tim Burton), assenze e ritorni (da Rosetta dei fratelli Dardenne a *La mala educaciòn* di Pedro Almodovar), false famiglie o famiglie false (da *Buffalo '66* di Vincent Gallo a *History of violence* di David Cro-

nenberg), famiglie alternative (da *Le fate ignoranti* di Ferzan Ozpetek a *Idioti* di Lars Von Trier).

Altre incursioni interessanti dentro i nuclei familiari sono quelle che mettono in evidenza i conflitti generazionali e lo scarto incolmabile che spesso si crea tra le aspettative dei genitori e i sogni, i desideri e le traiettorie dei figli. Disequilibri che possono portare alla rottura definitiva con la famiglia d'origine, quando le ragioni del cuore non si possono conciliare con quelle della mente e i modelli genitoriali vegono definitivamente messi alla berlina, come avviene per esempio nei film *L'attimo fuggente* di Peter Weir, *Padre e figlio* di Pasquale Pozzessere, *I cento passi* di Marco Tullio Giordana, *Alla luce del sole* di Roberto Faenza. Oppure possono produrre percorsi di crescita reciproca e portare a una riconciliazione finale, non disgiunta frequentemente dalla soddisfazione per i risultati raggiunti dai propri figli come nel caso di *Billy Elliot* di Stephen Daldry o *Sognando Beckham* di Gourinda Chadha.

Negli ultimi anni infine, diversi autori hanno provato a descrivere la complessità delle relazioni che si instaurano nelle cosiddette coppie miste in cui coesistono diversi modelli culturali. Altri registi invece hanno raccontato come, all'interno di famiglie di origine immigrata, alle differenze generazionali si aggiungano i contrasti tra genitori e figli, derivati dalle richieste dei primi di conformità dei comportamenti alle tradizioni e dal desiderio dei secondi di adesione ai nuovi modelli culturali dei paesi ospitanti. Emblematici a questo proposito film come: *East is East* di Damien O'Donnel, *Sognando Beckham* di Gourinda Chadha, *Il grande viaggio* di Ismael Ferroukhi, *L'articolo due* di Maurizio Zaccaro, *Un'estate a la Goulette* di Ferid Boughedir, *Jalla Jalla* di Josef Fares.

Utilizzare il cinema per entrare dentro "la forma naturale e primigenia dell'organizzazione sociale" vuol dire compiere in un certo senso un viaggio dentro alla storia di ciascuno perché quando il cinema guarda alla famiglie e le rappresenta diventa qualcosa che, attraverso dinamiche di proiezione e di identificazione, ne disvela il senso profondo. Diventa un vero e proprio strumento conoscitivo della complessità del reale e offre dunque un'interessante opportunità di viaggio nel labirinto delle relazioni affettive ed educative.

4. Lavoro

Il cinema nasce, più di un secolo fa, ponendosi esplicitamente dentro e fuori dal *tempo* e dallo *spazio* del lavoro.

Uno dei più famosi film proiettati dai fratelli Lumière nella celebre serata del 28 dicembre 1895 al Café des Capucines di Parigi (evento convenzionalmente assunto come fondativo della storia del cinema e del linguaggio cinematografico) si intitola, non a caso, *Sortie d'usine*: dura pochi secondi e mostra, con un'inquadratura frontale fissa, gli operai e le operaie che escono dalla fabbrica dei fratelli Lumière a Lione.

Da quel film in poi il lavoro continuerà spesso ad occupare un ruolo centrale. Molti dei primi film degli stessi Lumière mostrano non a caso scene di ordinaria occupazione lavorativa nella Francia di fine Ottocento (operai edili che abbattono un muro, giardinieri intenti ad annaffiare fiori, lavandaie all'opera sulle rive della Senna), ma questo lavoro è pur sempre mostrato e visualizzato per un pubblico che

– mentre guarda – *non sta lavorando*. La rappresentazione del lavoro implica cioè una relazione fra il soggetto filmato e il soggetto guardante in cui lo spettatore – quasi sempre un lavoratore nel suo *tempo libero* – vede il riflesso di sé e della sua condizione socio-professionale sullo schermo. Vedendo la sua condizione (e vedendosi), la capisce meglio. La mette a fuoco. In qualche modo, per la prima volta grazie al cinema, il lavoro vede se stesso all'opera. Si oggettivizza. Si conosce visivamente.

Tutta la storia del cinema si è sviluppata, nel corso del Novecento, lungo questo binario: rappresentando il lavoro e le sue mille sfaccettature, il cinema ha offerto uno straordinario strumento di comprensione delle dinamiche, delle contraddizioni e delle trasformazioni che hanno interessato – nel corso dei decenni – il mondo rappresentato.

Basti pensare alla messa in scena compiuta e sinteticamente riassuntiva dell'organizzazione e del modo di produzione fordista proposta nella celeberrima sequenza chapliniana di Tempi moderni (1936) in cui Charlot avvita bulloni alla catena di montaggio e si aliena nell'iteratività del gesto fino a ripeterlo ossessivamente anche su altri oggetti analoghi, in tempi e luoghi diversi da quelli previsti dalla produzione. Oppure alla situazione opposta a quella chapliniana rappresentata da Peter Weir nella sequenza della costruzione del granaio in Witness-Il testimone (1985): qui il lavoro si svolge all'aria aperta e coincide con lo spazio sociale della comunità di Amish presso cui è ambientato il film. Non c'è fabbrica, dunque, e non c'è neppure una forma specifica di forza-lavoro: lavorano tutti – uomini, donne, anziani e bambini – e il lavoro non si estrinseca in uno spazio-tempo separato e distinto dal tempo della vita, ma coincide perfettamente con esso. Non c'è conflitto, fra coloro che lavorano: c'è piuttosto un'esplicita forma di orgoglio di appartenenza e una palese condivisione dell'obiettivo. L'ideologia, diversamente che in *Tempi* moderni, agisce qui in chiave apologetica: ma se si riesce a spogliare il processo dalla sua "corteccia" ideologica, ci si trova di fronte a una perfetta rappresentazione simbolica del mito della qualità totale, così come è stato elaborato, appunto, dai teorici e dagli strateghi del post-fordismo.

Interessante anche la rappresentazione che è stata data in alcuni film delle problematiche legate alla ricerca di lavoro, ai colloqui di assunzione, al reclutamento dei dipendenti. Un tempo, le prove di selezione avvenivano in stanzoni spogli e poco accoglienti, dove i candidati venivano ammassati e invitati a risolvere facili problemi di ordine contabile. Il film *Il posto* (1961), di Ermanno Olmi, ne offre un esempio paradigmatico: siamo ancora in una fase di sviluppo della cultura aziendale e dell'economia italiana in cui non esistono né test attitudinali né colloqui psicologici e il reclutamento avviene dopo aver appurato nei candidati l'esistenza di quelle minime competenze e abilità che consentano l'espletamento dei compiti assegnati.

Meno di vent'anni dopo, sul finire degli anni Settanta, le cose sono decisamente cambiate: all'inizio di *Ratataplan* (1979), di Maurizio Nichetti, il protagonista – neo-laureato in ingegneria – si presenta a una prova di selezione in cui i vari candidati sono chiamati a disegnare un albero. Tutti gli altri schizzano tronchi e rami scheletrici con la matita, lui dipinge un albero colorato con una folta chioma verde. Bello, ma forse fin troppo "creativo": tanto che il nostro viene immediatamente scartato, senza neppure poter accedere al secondo step della selezione.

Ancora diverso il tipo di reclutamento effettuato nel film di Ben Younger 1 km da Wall Street (2000): qui si agisce in modo "robusto" sulla motivazione dei can-

didati, prospettando lauti guadagni in cambio di una dedizione al lavoro e di un impegno totali. "Non siamo qui per fare amicizia, non vogliamo salvare il mondo. Chi è qui è perché vuole diventare schifosamente ricco", urla il broker di una boiler room newyorkese ai giovani che aspirano ad entrare in società. Ne deriva un clima di eccitazione e di attesa quasi palpabile, che contagia un po' tutti e spinge i nuovi arrivati a imitare e a far propri i modelli di comportamento e gli stili di coloro che hanno già avuto successo all'interno dell'azienda.

Altrettanto significativa è la modalità attraverso cui il cinema "legge il presente" e trasferisce sullo schermo i cambiamenti dell'organizzazione aziendale, tematizzando e problematizzando i fenomeni propri di ciascuna epoca. Esempi significativi in questa direzione sono i film che affrontano l'emergente problema del mobbing, meccanismo utilizzato da alcune imprese per liberarsi, almeno temporaneamente, di dipendenti o collaboratori che non risultano in "sintonia" con la filosofia aziendale. Un titolo per tutti: *Mi piace lavorare – Mobbing* di Francesca Comencini del 2003. Esemplare film che mostra il doloroso percorso di un'impiegata desiderosa di lavorare e messa invece nelle condizioni di non aver più nulla da fare, fino al licenziamento e, come se non bastasse, completamente isolata dai colleghi.

È degli ultimi anni anche la rappresentazione delle nuove forme di lavoro "flessibile", precario, incerto. Maestro indiscusso del genere è Ken Loach. Con *Paul, Mike e gli altri* del 2001 e anche con il suo ultimo film *In questo mondo libero* (presentato al festival di Venezia 2007) ci mostra operai che devono fare i conti con le nuove condizioni del mercato e confrontarsi con la famigerata "flessibilità": ovvero contratti interinali, licenziamenti senza giusta causa, soprusi e ricatti da parte dei padroni. Senza nessuna garanzia e con l'incubo permanente di ritrovarsi senza lavoro.

La perdita del lavoro e la conseguente e spesso devastante crisi d'identità è un altro aspetto a cui diversi registi pongono attenzione. Due film emblematici: *I lunedì al sole* di Fernando León De Aragona, e *Il posto dell'anima* di Riccardo Dilani. Entrambi usciti nel 2003, affrontano in modo toccante e significativo le diverse modalità di reazione dei lavoratori cassaintegrati o licenziati di fronte alla perdita del posto di lavoro (c'è chi si dedica ad attività alternative, chi sogna di andarsene via e chi proietta sul figlio studente i propri sogni di riscatto), offrendo uno spaccato interessante della cultura del lavoro contemporanea.

Il cinema insomma, dall'inizio della sua storia a oggi, ha messo in scena diversi modelli organizzativi e ha narrato gli aspetti e le forme della vita lavorativa, offrendo rappresentazioni di grande interesse, relative ai vari momenti e alle varie problematiche dell'organizzazione aziendale, dalla selezione del personale alla gestione delle risorse umane, dalla messa a punto di un progetto alla sua concretizzazione, dall'elaborazione di strategie di innovazione agli interventi volti a migliorare il coinvolgimento motivazionale dei dipendenti o dei collaboratori, dal colloquio di assunzione a quello di licenziamento.

Tanto che ancor oggi la memoria storica del cinema si pone come patrimonio prezioso – e a suo modo imprescindibile – per comprendere le problematiche legate al mondo del lavoro e dell'organizzazione aziendale.

"Il cinema – diceva Alfred Hitchcock – assomiglia alla vita, ma con una differenza: è meno noioso". In un film, cioè, non ci sono i tempi morti, i vuoti, le inerzie del tempo reale: per questo, spesso, un film può rappresentare sinteticamente situazioni canoniche di grande interesse, e offrire validi spunti di riflessione e di discus-

sione. Può farlo talora rappresentando in modo diretto ambienti e problemi legati all'organizzazione del lavoro, talora lavorando invece su grandi metafore.

5. Migrare

"Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'avere nuovi occhi" (Marcel Proust)

Sin dalla sua nascita il cinema ha regalato agli spettatori svariate occasioni di viaggio virtuale in cui attraversare luoghi e situazioni e farsi attraversare da emozioni.

Anche grazie al cinema le categorie del viaggiatore sono andate via via modificandosi nel corso del tempo: oltre a colui che "brucia terra e chilometri sotto i piedi", attraversa spazi, oltrepassa frontiere, varca i limiti in percorsi di conoscenza o di ricerca di un altrove dove vivere una vita migliore, il viaggiatore del terzo millennio è anche (o forse sempre più) colui che, meglio di altri, sa muoversi e navigare negli infiniti spazi di uno schermo o di un monitor, senza spostarsi dalla propria sedia. È colui che attraversa il mondo intero senza muoversi da casa e senza entrare in relazione con altri da sé reali, vivi, veri.

L'esperienza del viaggio cioè non viene più percorsa solo nella sua dimensione reale, ma si configura piuttosto sempre più come esperienza virtuale. Viaggiare non vuol solo dire attraversare mondi, ma anche moltiplicare e frammentare i tempi disponibili all'esplorazione. Così, immersi nel buio di una sala cinematografica e abbandonati al flusso delle immagini, gli spettatori possono viaggiare in universi 'altri', magici, onirici, fantastici, ma anche avere la sensazione di attraversare le strade del mondo. È il caso dei road movie che, narrando storie di viaggi, amplificano l'esperienza del viaggio e portano in giro lo sguardo degli spettatori, facendo loro assaporare il gusto dell'avventura, dello spaesamento, della scoperta, dell'ignoto o la complessità del viaggiare e le difficoltà dell'approdare su nuove terre.

Tra le innumerevoli categorie di viaggi messi in scena al cinema, una particolarmente interessante quale strumento di rilettura e interpretazione del reale è quella dei viaggi d'obbligo e costrizione dei migranti che, in diverse epoche storiche e in differenti zone del pianeta hanno dovuto fare i conti con la complessa esperienza dell'abbandono delle proprie radici e della ricerca di nuovi territori dove provare a costruirsi un avvenire migliore se non addirittura dove tentare "semplicemente" di sopravvivere.

Ripercorrendo le pellicole cinematografiche dedicate a questa tipologia di viaggi, quasi sempre difficili, che gli emigrati hanno dovuto compiere cercando una nuova speranza, una nuova vita, il pensiero non può non andare all'omino con bombetta e bastone, il Charlot de *L'Emigrante*, ammassato in un angolo del ponte della nave dalle guardie. E, dopo un viaggio faticoso, giunge in America Charlot, "nella terra promessa", insieme a tanti altri disperati alla ricerca di fortuna, ma la Statua della libertà gli si erge davanti come minacciosa presenza. Da allora quell'omino diventerà il simbolo di tutti gli emigranti del mondo, di tutte le povertà in fuga e anche l'emblema di un uomo alla deriva di fronte al destino incerto.

Dal 1917, data del memorabile film di Chaplin ad oggi, innumerevoli sono state le pellicole che hanno raccontato dubbi, timori, angosce, speranze, sogni e desideri dei migranti, ponendo di volta in volta l'attenzione su alcuni aspetti delle loro storie.

Quando il cinema ha posto gli occhi sulle fatiche e le sofferenze degli emigranti, il tema trasversale per eccellenza è stato quello della solitudine, della nostalgia per la patria lontana. Tratto comune dei volti di quei emigranti è la malinconia e il ricordo, l'impossibilità di dimenticare le proprie radici, di cancellare le distanze dalla propria terra. Una solitudine fatta di paesaggi che non ci sono più, di parenti e amici sfumati nel tempo, di assenza di orizzonti verso cui volgere gli sguardi. È il caso di pellicole come *Le cri du coeur* di Idrissa Ouedraogo, *Pane e cioccolata* di Franco Brusati, *La ballata dei lavavetri* di Peter Del Monte o *Quando sei nato non puoi più nasconderti* di Marco Tullio Giordana, solo per citarne alcuni.

Il binomio emigrazione e lavoro è forse il più frequente nei film sul tema. Basti pensare a pellicole come *Furore* di John Ford, *Il cammino della speranza* di Pietro Germi, *Rocco e i suoi fratelli* di Luchino Visconti, ma anche a film degli ultimi decenni come *Pummarò* di Michele Placido, *La Promesse* dei fratelli Dardenne o *Nuovomondo* di Emanuele Crialese.

In questi film le fisionomie dei migranti sono molteplici: da uomini annullati, sfruttati, privati di dignità, a soggetti che si riappropriano del loro destino, che non si arrendono alle sconfitte e che lottano per conquistare il diritto al lavoro. In certi casi sono ritratti corali in cui gli ostacoli del "nuovo mondo" riescono a essere affrontati proprio grazie alla solidarietà che unisce i migranti, come nel caso del *Cammino della speranza*, in altri invece la drammaticità delle situazioni è enfatizzata da una disumana solitudine che lascia il migrante solo di fronte al proprio destino di escluso, come nel caso di *Pane e cioccolata*.

Altro aspetto frequentemente indagato è quello dell'emigrante quale "diverso" per etnia, religione, status sociale e pertanto persona indesiderata, scomoda, fastidiosa, quando non addirittura pericolosa. Lo erano i migranti italiani che sbarcavano sulle coste americane all'inizio del ventesimo secolo come ben mostra Crialese in *Nuovomondo*. Esseri infetti, portatori di malattie, inferiori, esclusi, ancora prima di entrare. Lo sono oggi i migranti nordafricani o dell'est Europa che sbarcano sulle coste italiane clandestinamente, come topi, senza documenti, senza speranze, senza futuro, come ben racconta Giordana in *Quando sei nato non puoi più nasconderti*. Ma, senza arrivare a questi esempi estremi, la diversità è anche quella messa in scena da Zaccaro ne *L'articolo* 2 in cui si mostrano gli effetti prodotti dall'inconciliabilità tra norme religiose e leggi dello stato (la non accettazione della poligamia musulmana da parte dello stato italiano).

Emigrazione nel cinema, come tristemente nella realtà, fa spesso rima con esclusione. Non c'è centro per i migranti, gli agglomerati urbani che li accolgono, li collocano sempre nelle periferie degradate e disumane. Il cinema ci fa sentire l'odore sporco e cattivo degli insediamenti degli ultimi, dei diseredati, degli esclusi. Dalle banlieues francesi, ai quartieri ghetto italiani e tedeschi, alle baraccopoli africane, alle favelas sudamericane, alle townships americane: l'occhio della macchina da presa, spesso con crudo realismo, filma le forme del degrado urbano e in esso colloca la disumanità lacerante e da lì fa partire le rivolte e le accuse violente al cinismo delle società del benessere. È il caso de *L'odio* di Mathieu Kassovitz, di *Fame chimica* di Paolo Vari e Antonio Bocola o *Terra di mezzo* di Matteo Garrone, film in cui si respira l'atmosfera di un'umanità dimenticata e cancellata nei suoi valori umani.

L'integrazione in una cultura diversa dalla propria e il confronto, incontro, scontro tra mondi paralleli sono altri focus sui quali il cinema pone spesso la propria attenzione. In particolare ad occuparsene sono registi che hanno vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione, come nel caso dei registi delle diaspore di origini asiatiche, trapiantati in Europa. Rappresentativi a questo proposito film come Beautiful People di Jasmin Dizdar, Pic-nic alla spiaggia di Gurinder Chadha, ma anche East is east di Damien O'Donnel o Sognando Beckham di Gurinder Chadha che, alle riflessioni sullo scontro/incontro tra culture, aggiungono quello del conflitto tra genitori e figli, tra immigrati di prima e seconda generazione, tra giovani che oscillano tra l'adesione ai modelli culturali dei padri e la volontà di diventare buoni cittadini dei paesi ospitanti. In questo caso ci si trova spesso di fronte a storie di figli che non capiscono più la lingua dei padri, che cercano un'identità che li promuova nella società, che sentono arretrata e poco interessante l'adesione alla tradizione proposta o imposta dalla famiglia. Oppure a figure di giovani che non sono più in grado di aderire a nessun modello culturale, che non si sentono più né arabi, né francesi, come nel caso di La schivata di Abdel Kechiche.

I temi della condizione femminile nell'universo degli immigrati e del rapporto che le donne hanno con i paesi di adozione è diventato, negli ultimi anni, un altro centro d'attenzione di numerosi cineasti. Ovviamente quale riflesso dei rapporti di sfruttamento e di atroci emarginazioni di cui le donne sono, tristemente, le vittime privilegiate nella vita, come nel cinema. Basti pensare a *Vesna va veloce* di Carlo Mazzacurati o *La sconosciuta* di Giuseppe Tornatore, storie di donne venute dall'est, clandestinamente, con la speranza di una vita migliore, ma inesorabilmente ridotte a prostitute. Sono film in cui le donne sono accompagnate da una profonda solitudine interiore e devono combattere la loro battaglia spesso nel "deserto del reale" che le circonda e ad aspettarle non c'è quasi mai un happy end, quasi mai un futuro diverso.

Il tema della migrazione infine non è quasi mai disgiunto da quello della memoria storica, personale o collettiva. La memoria quale richiamo alla coscienza e strumento potente per progettare il futuro caratterizza diversi film italiani, affreschi lucidi e toccanti dell'Italia d'inizio secolo come il già citato *Nuovomondo* di Crialese, dell'Italia del dopoguerra come *Così ridevano* di Gianni Amelio o *Lamerica*, sempre di Amelio, viaggio nel viaggio, discesa all'inferno di un uomo che deve perdere tutto per ritrovare se stesso, la sua storia, la sua immagine d'uomo.

In ambito educativo, riflettere su come il cinema ha saputo leggere e interpretare il fenomeno delle migrazioni, rappresentare le forme amare dei viaggi obbligati e tracciare figure di migranti, può costituire un punto di partenza interessante per analizzare e collocare storicamente i flussi migratori, per stimolare racconti e biografie degli studenti-spettatori, per superare stereotipi e suscitare pregiudizi e promuovere vere relazioni di dialogo e ascolto.

Cinema e didattica dell'italiano

di Pierangela Diadori³

1. Introduzione

Guardare un film al cinema o a casa, da soli o in compagnia, fa ormai parte della vita quotidiana di molte persone, che associano questa attività a momenti di informazione o svago. Nella didattica delle lingue moderne l'impiego dei testi audiovisivi si è affermata di pari passo con l'emergere delle teorie dell'approccio comunicativo negli anni Settanta-Ottanta del Ventesimo secolo: se l'apprendimento di una lingua viva si intende come finalizzato essenzialmente alla comunicazione, molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i *realia* presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi, che portino in classe la realtà di tutto un mondo associato alla lingua oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo?

2. Cinema e psicolinguistica: il piacere quotidiano di un'esperienza plurisensoriale

Nel corso degli anni Novanta si affermano nuove tecniche di registrazione e fruizione degli audiovisivi (dalla TV satellite, ai CD, ai DVD, alla TV via internet), si superano le barriere fra apprendimento autonomo e guidato e si diffonde un'ampia familiarità con il mezzo audiovisivo che rende oggi il suo utilizzo in ambito didattico perfettamente in sintonia con gli obiettivi di contestualizzazione dell'apprendimento/insegnamento della lingua straniera. Ogni docente di lingue oggi non può non essere al corrente delle potenzialità glottodidattiche della Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione, così come ogni apprendente sa che l'apprendimento linguistico viene facilitato da un impiego di filmati in lingua straniera.

Alcune culture contemporanee vivono già nella propria quotidianità il contatto con il cinema in lingua originale, abbinato ai sottotitoli nella lingua locale (come la

.

³ Pierangela DIADORI (www.siena-art.com/Diadori) è Professore Associato in Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università per Stranieri di Siena, dove insegna "Teoria e storia della traduzione" e dirige il Centro DITALS (Certificazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri). I filoni di ricerca della sua attività scientifica sono: didattica dell'Italiano a stranieri; glottodidattica e nuove tecnologie; a-spetti pragmatici della comunicazione e implicazioni didattiche; teoria e tecniche della traduzione.

Grecia o i paesi scandinavi). Altri invece (come l'Italia, la Germania o la Francia) hanno una tradizione di doppiaggio che solo recentemente è stata affiancata da nuove modalità di fruizione plurilingue del testo filmato (grazie ai programmi via satellite e soprattutto grazie alla diffusione dei DVD). Altri ancora sono immersi in un "monolinguismo audiovisivo" determinato talvolta (come in Gran Bretagna o negli Stati Uniti) da una produzione filmica oggi dominata dall'anglofonia, talaltra (come in Cina o in Giappone) da una forte rilevanza della cultura locale.

Il benessere linguistico di ogni apprendente appartenente ad una specifica comunità culturale sarà diverso e l'esperienza di un uso didattico del cinema può essere vissuta in maniera più o meno positiva. Barriere linguistiche e culturali possono ergersi nel contatto con il testo filmato; tabù atavici possono emergere e produrre fenomeni di involontaria scoperta del sé; false sicurezze possono cedere il posto al piacere del confronto con altri modi di gestire interazioni, situazioni e contesti. L'apprendimento linguistico si stempera nell'esperienza plurisensoriale delle immagini, dei suoni, delle melodie di culture diverse: sarà il docente a guidare l'iniziale percezione globale del testo audiovisivo verso il recupero dei dati (visivi, sonori, linguistici, socioculturali) e la loro rielaborazione cognitiva e emotiva mediante l'analisi, la riformulazione, la presa di coscienza e l'apprendimento consapevole.

3. Cinema, emozioni e memorizzazione

Alla base di tutto c'è il cinema come fonte di emozioni. Gli studi di neurologia concordano sul fatto che le forti emozioni (sia positive che negative) agiscono molto più di quelle neutre, sui processi di fissazione della memoria – "ripetere ciò che è piacevole, evitare ciò che è dannoso." (Fabbro, 1996: 101). Questo è vero anche nell'apprendimento di una seconda lingua: a qualsiasi età si registra una più rapida memorizzazione e un minore sforzo nel ricordare se il soggetto viene coinvolto anche a livello emotivo. Esiste un forte *legame fra emozioni e memoria*: "ciò dipende dalla realizzazione di collegamenti fra le strutture corticali e sottocorticali nell'immagazzinamento delle informazioni linguistiche e affettive. Inoltre le situazioni affettive positive si associano a una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l'apprendimento e i comportamenti comunicativi" (Fabbro, 2004: 105). Le emozioni hanno dunque un effetto sull'attivazione/inibizione di certi neurotrasmettitori, con conseguenze sulle connessioni delle reti neurali e sui processi mentali legati al ricordo e all'apprendimento.

Utilizzare una sequenza filmata, opportunamente selezionata in base alle emozioni (visive, sonore o tematiche) che potrà provocare nei destinatari, può costituire di per sé una strategia capace di mettere in moto i processi della memoria che sono alla base dell'apprendimento linguistico. Per la memorizzazione, infatti, non importa la quantità quanto piuttosto la qualità emozionale dell'*input*: su questo assunto si basano in particolare gli *approcci emotivo-affettivi* per la didattica della seconda lingua, che tengono conto delle emozioni del discente e dell'empatia con il docente, considerati fattori determinanti per l'apprendimento (si pensi all'uso della musica nella *Suggestopedia*, al concetto di "filtro affettivo" del *Natural Approach*

di Krashen, nonché all'utilizzazione dei testi audiovisivi come catalizzatori per una didattica multimodale).

4. Cinema come input, fra stimoli visivi e sonori

Fra le variabili esterne all'individuo che influenzano l'apprendimento (contesto, input, interazione, strategie), *l'input linguistico* è molto importante: riguarda i modelli comunicativi (orali, scritti, trasmessi) a cui è esposto l'apprendente nel contesto classe o all'ambiente esterno. Non si tratta solo della lingua (standard o substandard, spontanea o controllata, complessa o elementare), ma anche del suo rapporto con le coordinate contestuali che determinano la dimensione pragmatica della comunicazione: l'idea che basti trasferire un messaggio traducendo da una lingua all'altra il testo di superficie si dimostra spesso fallimentare nella pratica, soprattuto laddove due culture si differenzino a livello pragmatico (si pensi al diverso modo di gestire i linguaggi del corpo, i silenzi, i convenevoli, le forme di cortesia nell'interazione faccia a faccia) (cfr. Balboni, 2007).

Il cinema, come simulazione di contesti reali di comunicazione, permette di osservare le diverse *variabili anche pragmatiche della comunicazione*. Usare un filmato che preveda l'uso della lingua di apprendimento (da affiancare all'input linguistico fornito dal docente, dai compagni, dai testi di studio e dall'interazione con i nativi fuori dal contesto guidato) comporta dunque la gestione di più canali di comunicazione (visivi e sonori) e 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 uno apprendente straniero (specialmente se il *rapporto fra parole e immagini* è "contrario" o "parallelo"), ma in altri casi la complementarità o la ridondanza fra messaggio iconico e messaggio sonoro creano una condizione più favorevole alla comprensione e, in seconda istanza, anche all'apprendimento (Diadori, 1994). L'obiettivo più avanzato sarà quello di rendere partecipi gli studenti di questa complessità, guidandoli nella lingua e cultura di apprendimento attraverso il confronto con la propria lingua e cultura. Si tratta di un processo di presa di coscienza e sviluppo di *competenze pragmatiche interculturali*, che permette di mettere in relazione in maniera più consapevole le competenze linguistiche con l'efficacia comunicativa sia nella propria lingua madre che nella seconda lingua (cfr. Bettoni, 2006).

Le sequenze video sono inoltre estremamente utili per sollecitare i meccanismi di *previsione e formulazione di ipotesi* che vengono normalmente impiegati durante il processo di apprendimento e che trovano nello stimolo visivo-sonoro un particolare terreno di applicazione. Durante lo svolgersi del filmato lo spettatore-apprendente formula ipotesi e anticipazioni in base alle proprie conoscenze del mondo, anche per compensare le eventuali carenze linguistiche. In questa fase di comprensione globale l'apprendente chiamerà in causa, anche inconsciamente, la propria "enciclopedia personale" allo scopo di ricostruire il senso di ciò che vede. Ogni enunciato è inserito in una determinata situazione comunicativa e la sua de-

codificazione ha valore solo in quella situazione particolare: la "grammatica dell'attesa" (*Expectancy Grammar*), fondamentale nello sviluppo dei processi cognitivi dell'interpretazione e della comprensione, viene particolarmente messa alla prova in una esperienza semiotica complessa come quella della visione di un filmato e nel suo sfruttamento per fini glottodidattici.

Un altro effetto che la visione di un filmato può esercitare sugli apprendenti fa riferimento al modo in cui è programmata la mente umana in previsione dell'apprendimento: la recente scoperta dei neuroni specchio che permettono già al neonato di imitare gli adulti nei movimenti del corpo come istinto per la sopravvivenza, si riconosce anche in altri momenti della vita (per esempio nei movimenti del corpo che inconsciamente realizziamo a imitazione di un interlocutore che intendiamo compiacere). Secondo il neurologo Giacomo Rizzolatti, dell'Università di Parma, i processi di percezione e di comprensione si attuano infatti mediante una riproduzione interiore di quanto viene osservato o ascoltato, grazie alla presenza di questi neuroni presenti nella corteccia cerebrale: gli stessi neuroni responsabili del movimento di una mano, per esempio, si attivano non solo quando il soggetto muove quest'organo, ma anche quando vede un'altra persona compiere lo stesso movimento. Questi meccanismi imitativi potrebbero quindi spiegare in parte i fenomeni mentali dell'apprendimento anche linguistico (Fabbro, 2004). Dal punto di vista cerebrale e neurologico, i neuroni specchio potrebbero dunque avere un ruolo anche nella relazione studente-docente e nella visione di un filmato su cui venga concentrata una particolare attenzione e un obiettivo di apprendimento linguistico.

5. Cinema e motivazione all'apprendimento: dall'interesse all'attenzione focalizzata

La visione di una sequenza filmata come strumento didattico è generalmente associata ad un forte *interesse* da parte degli studenti, specialmente se il piacere della visione viene sostenuto da un tema o da un genere di film che già risulta gradito. Non si tratta di un effetto da poco, se è vero che una delle variabili interne di importanza decisiva sugli esiti dell'apprendimento è la *motivazione ad apprendere*⁴, definita come "la misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività" (Gardner 1985: 10).

Tra i vari tipi di motivazione che spingono gli apprendenti a studiare una lingua straniera, la *motivazione intrinseca legata ai testi della L2* è particolarmente importante⁵: può trattarsi di testi scritti, orali o trasmessi, fra cui appunto il testo filmico riveste un ruolo cruciale, data la potenza evocativa e l'attrattività che esercita sugli spettatori. 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 sta al centro della motivazione*.

nalita, l'attitudine, lo stile cognitivo.

⁵ Sulla "centralità del testo" nell'insegnamento/apprendimento della seconda lingua insiste particolarmente il *CEF* (Consiglio d'Europa, 2001), come nota e commenta ampiamente Vedovelli (2002).

38

⁴ Altre variabili interne all'individuo che hanno un influsso sull'apprendimento della seconda lingua sono l'età, le componenti affettive relative alla lingua e cultura obiettivo, il livello di ansia, la personalità, l'attitudine, lo stile cognitivo.

Eppure questo non basta ancora a spiegare il nesso fra motivazione edonistica e apprendimento di successo, specialmente nel delicato settore della competenza linguistica: in realtà la motivazione e il piacere determinato dal testo si traducono di solito in una maggiore *focalizzazione dell'attenzione*, con conseguenti effetti sulla riorganizzazione mentale dei saperi già acquisiti e, in parte, sulla memoria a breve e a lungo termine. Non è infatti la motivazione in sé che determina il successo dell'apprendimento: questo è dovuto piuttosto al livello di attenzione che la motivazione suscita nell'apprendente. Le spinte che danno maggiori risultati e hanno maggiori garanzie di stabilità sono quelle che l'individuo trova in se stesso (la passione per un popolo e per la sua lingua e cultura, la voglia di avvicinarsi a un testo in L2, il desiderio di interagire in un contesto diverso dal proprio ecc.). Su queste può far leva il docente, allo scopo di mantenere o suscitare l'attenzione dei suoi studenti, usando tecniche didattiche, manuali, contenuti che tengano conto di alcuni fattori:

- la rilevanza personale per il soggetto;
- la relazione con i suoi bisogni e problemi;
- il livello di novità e complessità.

È pur vero che molti sono i misteri ancora legati ai processi mentali della memoria, anche se empiricamente abbiamo tutti sperimentato gli effetti del cinema in questo ambito (chi non ricorda esattamente l'intonazione e le parole di una battuta del proprio personaggio preferito, anche se dette in una lingua solo parzialmente acquisita?). Ipotesi interpretative plausibili possono esser quelle che tentano di mettere in relazione fra loro fenomeni mentali diversi che si attivano simultaneamente con la visione di un filmato: l'attenzione focalizzata (con l'intervento delle aree cerebrali dell'emisfero sinistro), gli stimoli visivi e melodici (gestiti principalmente dall'emisfero destro), le emozioni evocate in relazione al proprio vissuto (controllate dalle zone più profonde e ancestrali del sistema nervoso).

6. Cinema come modello di lingua e di interazione

La componente essenziale di un film è di solito il testo, se non altro perché proprio da un testo scritto nasce il progetto stesso di un film: scritto è il soggetto, scritta è la sceneggiatura. Ma anche se il film si basa su un copione, su un testo cioè *scritto per essere recitato*, gli autori tendono a usare una lingua il più possibile vicina all'uso reale, imitando cioè per quanto possibile il parlato spontaneo con tutte le sue caratteristiche sociolinguistiche, secondo i parametri di variazione determinati dal contesto (l'epoca, la provenienza geografica e i ruoli reciproci degli interlocutori, l'argomento dell'interazione, la situazione, il grado di formalità). L'interpretazione degli attori farà poi il resto, integrando le indicazioni scritte nel copione e quelle del regista con le proprie scelte interpretative legate agli *aspetti paralinguistici* (intonazione, ritmo, pause) *e pragmatici* (enfasi, espressione degli occhi e del viso, gesti, distanze). Una miriade di atti consci ed inconsci, di caratteristiche espressive culturalmente specifiche o individuali, possono fornire utili dettagli per comprendere stati d'animo, emozioni e sentimenti, ma anche per fare ipo-

tesi sul modo di interagire, vivere e pensare del popolo rappresentato esemplarmente sullo schermo⁶.

La grande varietà di lingua che viene messa a disposizione dell'apprendente-spettatore è un carico didattico irrinunciabile: nel caso del cinema realizzato (o doppiato) in italiano, per esempio, questi si troverà di fronte alla complessità delle *varietà linguistiche* dell'italiano contemporaneo e ai numerosi *modelli di lingua orale* (italiano standard e varietà regionali, registro formale e informale, lingua comune e sottocodici ecc.). Il docente potrà così analizzare con gli studenti la diversità di scelte comunicative dei parlanti nativi in relazione al loro luogo di provenienza, alla loro età, al loro strato sociale, all'argomento della conversazione, al contesto situazionale (Diadori 1994).

Quale parlato cinematografico proporre come modello per la didattica dell'italiano agli stranieri? Quali tecniche didattiche per utilizzare il cinema come strumento di apprendimento? Un intervento didattico basato sull'analisi del dialogo e dell'interazione filmica, pur ponendo il docente di fronte a questi interrogativi, offre un input potenzialmente ricco e flessibile ai fini dello *sviluppo della competenza strategica*, quale viene delineata nel *CEF* (Consiglio d'Europa, 2001). Se si presenta un filmato che contenga la lingua di studio degli studenti (sia essa la lingua originale, o la lingua del doppiaggio o dei sottotitoli), è utile analizzarne preliminarmente le *caratteristiche testuali*, in relazione ad alcune variabili:

- varietà sociolinguistiche presenti;
- eventuali devianze dallo standard;
- registri comunicativi in relazione ai ruoli reciproci degli interlocutori;
- relazione fra messaggi verbali e non verbali;
- funzioni comunicative;
- copione interazionale più o meno culturalmente specifico;
- argomenti tabù (relativi alla cultura dell'area di produzione del filmato e a quelle degli studenti;
- aree semantiche e lessico;
- relazione fra sonoro e immagini (ridondante, parallela, complementare, contraria);
- elementi di civiltà;
- difficoltà di comprensione in relazione alla provenienza geografica e al livello di competenza degli studenti.

Dal confronto con dialoghi di situazioni affini presentate nei manuali di italiano per stranieri e con dialoghi spontanei colti nell'interazione faccia a faccia fra parlanti nativi, emerge chiaramente la specificità del copione filmico rispetto ad altri copioni interazionali utilizzabili nella didattica dell'italiano come seconda lingua, quasi una via intermedia fra la naturalezza del parlato spontaneo e le esigenze di normalizzazione che spesso si associano ai testi creati *ad hoc* per gli studenti.

⁶ Sulla dimensione gestuale nel cinema italiano degli anni Ottanta del Ventesimo secolo, cfr. Diadori, 1992.

7. Cinema, doppiaggio e sottotitoli

Per utilizzare a scopo didattico delle sequenze filmate in cui si usi la lingua italiana (come lingua originale del film, come doppiaggio di un film in lingua diversa, o anche come lingua dei sottotitoli di un film con il sonoro originale) è indispensabile che il docente sia consapevole di alcune caratteristiche formali della *lingua del cinema*, determinate dalla modalità stessa di elaborazione del testo. Inoltre esistono variazioni determinate dall'evoluzione del parlato cinematografico nel tempo e dalle diverse caratteristiche del cinema in lingua originale, doppiato o sottotitolato.

Presentare il dialogo sonoro di un film non vuol dire presentare un modello di comunicazione spontanea ("parlato-parlato"): si tratta comunque di un testo elaborato nello scritto, sotto forma di battute di un copione, destinato alla recitazione degli attori (scritto per essere recitato). Mancano di solito le strutture tipiche dell'oralità, come le false partenze, le sovrapposizioni di battute, le frasi lasciate a metà, i cambiamenti di percorso, le concordanze a senso, le strutture tipiche del parlato per esprimere i significati che nello scritto vengono realizzati dalla punteggiatura.

Per quanto riguarda i film di produzione italiana, si è assistito dagli anni Trenta del secolo scorso ad oggi ad un progressivo avvicinamento al parlato spontaneo, con l'introduzione di varietà regionali anche molto marcate, dell'italiano popolare dei semicolti, del turpiloquio, degli enunciati mistilingui che rispecchiano la realtà multietnica dell'Italia di oggi (cfr. Raffaelli, 1992 e 1994; Brunetta, 1995; Diadori, 2006). Viceversa, nel doppiaggio in italiano di film stranieri prevale una pronuncia standard raramente riscontrabile nella comunicazione fra nativi ("l'italiano da scuola di recitazione"), con qualche "macchia di colore" quando è necessario connotare i personaggi anche a livello di pronuncia (si pensi al caso dell'italoamericano dei film realizzati negli Stati Uniti, reso con una pronuncia marcatamente meridionale nel doppiaggio in italiano, o all'accento italiano che connota ancora all'estero il *latin-lover*, reso con un accento francese nei film doppiati in italiano). Nessuna variazione di questo tipo, invece, nei sottotitoli scritti in sovrimpressione sullo schermo, ma piuttosto un appiattimento verso soluzioni standard, neutre e sintetizzate: si tratta di scelte traduttive dovute al trasferimento dall'oralità alla scrittura, alla necessità di sincronizzare il testo con le battute che vengono pronunciate contemporaneamente, ma anche ad un orientamento più verso il messaggio che verso la forma (cfr. Diadori, in stampa).

8. Cinema e tecniche glottodidattiche

Una breve sequenza filmata, conclusa in sé e immediatamente ascrivibile a un contesto culturale, a un tema e a un dominio d'uso della lingua, in cui sia possibile anche fare delle inferenze sui ruoli reciproci degli interlocutori, sui loro stati d'animo e sui loro scopi comunicativi, può essere usata come testo per l'apprendimento sia nella fase iniziale dell'unità di lavoro, sia in quella di consolidamento e potenzia-

mento delle strutture apprese, sia nella fase di revisione (un esempio in Continanza e Diadori, 1997)⁷.

Il tempo da dedicare al lavoro con la sequenza, così come le *attività didattiche e gli obiettivi da raggiungere* devono essere però programmati accuratamente, determinando (anche se con un certo grado di flessibilità) il momento più idoneo e i tempi della realizzazione. Il docente può seguire come pro-memoria, questa scansione di fasi per la *progettazione dell'intervento con la classe*:

- trascrizione del filmato;
- segmentazione del filmato in più sequenze (o sottosequenze);
- ideazione delle attività preliminari all'intero filmato e a ogni sequenza (fase di motivazione o contestualizzazione);
- ideazione delle attività da svolgere durante la visione o l'ascolto di ogni sequenza (fase di globalità e analisi);
- ideazione delle attività da svolgere dopo la visione o l'ascolto di ogni sequenza, o come attività di ampliamento (fase di sintesi e riflessione);
- elaborazione delle schede di lavoro da somministrare agli studenti.

Nell'unità di lavoro basata su un testo audiovisivo, una delle prime attività può consistere nel mostrare le immagini senza sonoro, chiedendo preliminarmente di formulare delle ipotesi sul contesto (luogo, tempo, ruoli fra gli interlocutori, caratteristiche psicologiche, tipo di lingua usata, argomento dell'interazione). Analogamente, facendo prima ascoltare il sonoro senza immagini si può suggerire di fare ipotesi sull'aspetto fisico degli interlocutori, sui loro ruoli reciproci, sull'atteggiamento psicologico, sul luogo in cui si svolge l'interazione).

I compiti da svolgere sul testo audiovisivo possono essere *compiti pedagogici* (lavoro di analisi sul dialogo, drammatizzazione delle battute, ricostruzione del testo scritto con variazione di scopi e ruoli ecc.), Ma può trattarsi anche di *compiti comunicativi*, quando il docente sollecita la classe a narrare, descrivere o argomentare sul tema introdotto dal filmato.

Un altro tipo di compito può èssere focalizzato *sull'analisi del copione interazionale* rappresentato nel filmato, caratterizzato dagli scopi comunicativi degli interlocutori ma anche dalle convenzioni sociolinguistiche legate alla cultura di riferimento: si può passare così dal dialogo sullo schermo al dialogo ricostruito in classe, al confronto con esempi di dialoghi spontanei in contesti reali, all'esame di altri tipi di interazione che avvengono, in contesti analoghi, in aree culturalmente diverse⁸. Selezionare delle sequenze filmate tratte da film (in sé concluse e contenenti tutti i riferimenti contestuali necessari ad interpretare il dialogo) permette dunque meglio di qualsiasi altro testo in lingua straniera (grazie anche alla dimensione audiovisiva), di studiare i copioni interazionali e le *competenze pragmatiche* mostrate dagli interlocutori nativi: visto che in classe situazioni del genere non sono assenti ma riportano comunque a ruoli e interazioni abbastanza fissi e predeterminati, solo il cinema può introdurre contesti diversi e comunque reali come oggetto di studio.

colare Diadori 1995, 2002, 2006. ⁸ Sulle tecniche dell' "interazione strategica" come metodologia di insegnamento linguistico, cfr.

Varvaro, 1998 e Diadori, 2006.

_

⁷ Sull'uso del cinema italiano per l'insegnamento della lingua a apprendenti stranieri si veda in particolare Diadori 1995, 2002, 2006.

9. Unità tematiche, CLIL e funzioni comunicative

Immaginiamo di organizzare, in base all'età e alle motivazioni allo studio degli studenti, delle unità di lavoro con la classe intorno a *temi rilevanti* come quelli che costituiscono i nodi-chiave di questo progetto ("Lavoro", "Famiglia", "Crescere", "Migrare"): a ciascuno di essi l'insegnante potrà collegare "quelli che il *Framework* chiama domini, cioè ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali il migrante svolge la propria vita e interagisce comunicativamente" (Vedovelli, 2002: 149). Nel *Framework* (o *CEF*: Consiglio d'Europa, 2001: 57) si dice che "ogni atto linguistico s'inserisce nel contesto di una precisa situazione all'interno di uno dei *domini* (sfere d'azione o aree di interesse) della vita sociale", ovvero:

- il dominio personale (in cui l'individuo vive come soggetto privato);
- il dominio pubblico (in cui agisce come membro della società);
- il dominio professionale (in cui è impegnato nel lavoro);
- il dominio educativo (in cui è impegnato in attività di apprendimento organizzato).

Il migrante tocca tutti questi domini nella propria esperienza di vita in un Paese ospitante e spesso l'intervento del docente (che intorno ad essi seleziona i testi e costruisce le unità di lavoro) può trovarsi in bilico fra ruoli diversi: da una parte dando più rilievo ai contenuti (come consulente psicologico, tutor per l'orientamento professionale, mediatore culturale ecc.), dall'altra focalizzando l'apprendimento linguistico (come modello di lingua, facilitatore linguistico mediante spiegazioni e regole, analista degli errori dell'interlingua e delle loro cause, valutatore ecc.).

Molto spesso, se i temi e i domini affrontati sono particolarmente rilevanti per i destinatari, l'insegnamento linguistico in contesto migratorio può perfino avvicinarsi alla didattica CLIL (Content and Language integrated Learning), nella misura in cui i contenuti trasmessi diventano preponderanti, veicolo e oggetto di apprendimento anche linguistico oltre che culturale. È quanto accade, per esempio, analizzando dei brani di film che presentano varie situazioni in cui persone diverse si presentano ad un colloquio di lavoro, ricevono istruzioni sulle proprie mansioni, ricevono un rimprovero per non aver rispettato le regole. Dall'analisi delle scelte linguistiche e pragmatiche dei personaggi, con attività sul lessico, sulle strutture morfosintattiche e sui copioni interazionali, è possibile che l'intervento didattico si sposti poi su una riflessione più ampia del tema trattato, sollecitando gli studenti a presentare le proprie esperienze e a fornire osservazioni e confronti con la propria cultura.

Non bisogna dimenticare, però che uno degli obiettivi fondamentali dell'insegnamento linguistico consiste nel fornire modelli, esempi e occasioni di interazione finalizzati allo sviluppo *dell'autonomia comunicativa*. Questo è particolarmente vero per chi solo occasionalmente e per breve tempo potrà usufruire di un insegnamento formalizzato. In questo caso l'analisi e le attività basate sul testo audiovisivo dovranno prendere in considerazione anche le *funzioni comunicative* espresse e realizzate nelle interazioni filmate.

Le funzioni fondamentali della comunicazione umana riguardano essenzialmente sei scopi comunicativi, cioè quello di parlare di sé (funzione personale), mettersi in contatto con gli altri (funzione interpersonale), influenzare il comportamento degli altri (funzione regolativo-strumentale), mettersi in relazione con il mondo circo-

stante (funzione referenziale), mettersi in relazione con mondi e fatti immaginari (funzione poetico-immaginativa), definire e spiegare il linguaggio stesso (funzione metalinguistica).

Ad ognuna di queste funzioni corrispondono degli *atti comunicativi* più specifici. Per esempio alla funzione personale può ricollegarsi l'atto di presentarsi, esprimere i propri gusti, parlare o scrivere di sé; alla funzione interpersonale l'atto di salutare, congedarsi, offrire, accettare, rifiutare, attrarre l'attenzione; alla funzione regolativo-strumentale l'atto di dare o ricevere ordini, istruzioni, consigli; alla funzione referenziale l'atto di spiegare, descrivere, narrare, dare e chiedere informazioni, alla funzione poetico-immaginativa l'atto di spiegare un testo letterario, alla funzione metalinguistica l'atto di parafrasare e spiegare parole e strutture linguistiche.

Ciascun atto comunicativo, a sua volta, può essere espresso con canali comunicativi diversi, per esempio a livello verbale (interiezioni, parole, frasi o gruppi di frasi) o nonverbale (gesti, distanze, tipo di vestiario o di comportamento socioculturale adeguato o trasgressivo rispetto alle convenzioni comunicative del contesto in cui si svolge l'interazione), secondo i diversi parametri di variazione determinati dal tempo, dallo spazio, dal livello sociale dei parlanti, dalla situazione comunicativa e dal canale di cui si serve. In altre parole, dato uno stesso atto comunicativo, per esempio "salutare quando si incontra qualcuno", si può pensare a una sua realizzazione nonverbale sotto forma di gesti (stretta di mano, baci sulle guance, inchino, batti il cinque, levata di cappello, baciamano, ecc.) o verbale (ciao! buongiorno! salve! ossequi! baciamo le mani! riverisco! te possino! colgo l'occasione per porgerLe i più cordiali saluti), a seconda che si tratti di un saluto che avviene oggi o nel passato, in una regione o nell'altra, fra persone di ceto sociale basso o elevato, fra amici o sconosciuti, oralmente o per scritto. La stessa cosa possiamo immaginare per altri atti comunicativi come "rimproverare qualcuno", "dare ordini a qualcuno", "consolare qualcuno", "esprimere le proprie preoccupazioni" ecc.

Usando il cinema, l'insegnante potrà presentare alla classe uno o più *atti comunicativi in contesto*, fornendo esempi concreti di utilizzazione di strutture grammaticali abbinate a *funzioni comunicative* specifiche usate secondo (o contro) quanto le convenzioni sociali del luogo di produzione del filmato considerano delle *scelte culturalmente adeguate al contesto*.

10. Cinema e didattica dell'italiano in contesto migratorio⁹

Quando il gruppo-classe è composto da discenti che intendono apprendere la lingua del Paese che li ospita in qualità di migranti, il materiale didattico a disposizione dell'insegnante e l'insegnante stesso si caricano di responsabilità. La scelta dei materiali in particolare e le attività da proporre a partire dai testi sarà orientata in questo caso alla soddisfazione dei bisogni di apprendimento non solo di tipo linguisti-

_

⁹ Alcune delle riflessioni riportate in questo paragrafo sono contenute nella tesi di specializzazione in didattica dell'italiano per stranieri (Università per Stranieri di Siena, a.s. 2005-2006) di Lucia Durante, dal titolo "Interno classe: l'uso del film nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano in classi di adulti immigrati" (relatrice: Prof.ssa Pierangela Diadori). La tesi aveva proposto una didattizzazione del film "Quando sei nato non puoi più nasconderti", di M.T. Giordana.

co ma anche socioculturale. Il cinema, in questo caso, rappresenta un tipo di testo privilegiato, capace di offrire occasioni di analisi, confronto e riflessione sulla lingua come strumento di interazione, ma anche su altri aspetti culturalmente specifici della comunicazione. Si propone in questo modo il *cinema come riflesso della società*, come "precipitato" della realtà, dove le forme e i contenuti dell'esistente si mostrano nella loro integrità, e può essere quindi utilizzato in classe come *trait d'union* tra risorse specificatamente linguistiche e conoscenze del mondo. L'insegnamento della seconda lingua a migranti stranieri (bambini, adolescenti o adulti) può attingere dunque al testo cinematografico concependolo come un'opportunità per far affacciare gli apprendenti alla conoscenza del mondo, della lingua e dell'arte del Paese in cui si trovano a vivere e in cui intendono transitare o integrarsi.

Proprio dalla *condizione di migranti* possono emergere particolari motivazioni allo studio della lingua del Paese ospitante: non solo strumentali (per trovare lavoro, per conseguire un titolo di studio, per superare un test), ma anche culturali, di tipo integrativo o intrinseco (Villarini, 2000). In particolare:

- la motivazione integrativa indica la spinta dell'apprendente verso un rapido e completo inserimento nella società ospite (immigrati), il desiderio di comunicare con un numero più vasto di parlanti (viaggi, contatti di lavoro, miglioramento delle proprie conoscenze, crescita culturale) o di assimilare la cultura del Paese ospite. L'apprendimento della L2 è sentito come un passo indispensabile per l'integrazione sociale;
- la *motivazione intrinseca* è legata alla lingua stessa di apprendimento, quando si giudicano positivamente alcune sue caratteristiche (fonetiche, sintattiche ecc.) o si desidera conoscerne i testi, o si apprezzano situazioni di apprendimento più motivanti di altre. L'apprendimento della L2 è di per sé una fonte di "piacere" per l'apprendente.

Il cinema contemporaneo (italiano o estero) può riflettere proprio alcune di queste motivazioni e, se usato in classe con la guida di un docente esperto e sensibile, può costituire per l'apprendente un'occasione di riflessione e di crescita, dal punto di vista linguistico, cognitivo e personologico, come parte di quella esperienza più complessa e profonda che è la costruzione (o ri-costruzione) di sé e della propria identità come migranti.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., La comunicazione interculturale, Marsilio, Venezia, 2007.

Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Brunetta G.P., Cent'anni di cinema italiano. Laterza, Roma-Bari, 1995.

Consiglio d'Europa, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEF), Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Continanza M., Diadori P., *Viaggio nel nuovo cinema italiano*, La Certosa, Firenze-Atene, 1997.

Diadori P., La gestualità nella nuova commedia all'italiana: uno specchio degli usi comunicativi dell'Italia contemporanea, in "Culturiana" n. 14/1992, pp. 6-10.

- Diadori P., Cinema e letteratura: l'opera filmica e l'originale letterario nella didattica dell'italiano come lingua straniera, in: Atti del XI Congresso AIPI, Perugia 25-27 agosto 1994, Guerra Editore, Perugina, 1995, pp. 289-305.
- Diadori P., Il cinema per imparare l'italiano. Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti italiano L2, ASILS, Roma, 2002, pp. 55-68.
- Diadori P., *Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica del- l'italiano come seconda lingua?*, in "Incontri Rivista europea di studi italiani"
 2007/1 Numero Monografico contenente gli Atti del Simposio "L'Italia e
 l'italiano al cinema" (Università di Amsterdam 21.4.2006), pp. 69-87.
- Diadori P., L'italiano del cinema, in Schafroth E. (cur.), Lingua e mass media in Italia. Dati, analisi, suggerimenti didattici, Romanistischer Verlag, Bonn, 2006, pp. 89-119.
- Diadori P., L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici, Bonacci, Roma, 1994.
- Diadori P., Le lingue in DVD: sottotitoli, doppiaggio e apprendimento della lingua straniera, in Cardona M. (cur.), Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue, Utet, Torino (in stampa).
- Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma, 1996.
- Fabbro F., Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini, Astrolabio, Roma, 2004.
- Gardiner R.C., Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, Arnold, London, 1985.
- Raffaelli S., *La lingua filmata. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano*, Le Lettere, Firenze, 1992.
- Raffaelli S., *Il parlato cinematografico e televisivo*. in: L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. II: Scritto e parlato*. Einaudi, Torino, 1994, pp. 271-290.
- Varvaro P., *Interazione strategica*, in C. Serra Borneto (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 1998, pp.189-208.
- Vedovelli M., Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue, Carocci, Roma, 2002.
- Villarini A., "Le caratteristiche dell'apprendente", in A. De Marco (a cura di), Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera, Carocci, Roma, 2000, pp. 71-86.