

Il *Digital Storytelling* per un'educazione linguistica interculturale

Erika Pezzot

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Digital Storytelling PROVED to be a powerful teaching and learning tool that develops several language skills as well as technology, socio-relational and cultural-communicative competences. Moreover, it enhances students' interest and motivation, thus facilitating memorisation. In this paper, we will shed light on the advantages of using this tool in language learning taking into consideration part of the required learner's skills presented in the 5th chapter of the CEFR. The aim of this work is to propose the Digital Storytelling, seen as a process rather than a product, to develop and promote an intercultural language education irrespective of the context – FL, L2 – and the language level.

Sommario 1 *Digital Storytelling* e motivazione. – 2 *Digital Storytelling* e memorizzazione. – 3 La multimedialità a supporto dell'efficacia del messaggio. – 4 L'efficacia della storia. – 5 Il ruolo dello studente. – 6 *Digital Storytelling* in una prospettiva interculturale nella didattica delle lingue.

Keywords *Digital Storytelling*. Intercultural. Motivation. Multimedia.

Obiettivo di questo nostro contributo è presentare il *Digital Storytelling* (d'ora in poi DS) come prodotto, ma soprattutto come processo funzionale allo sviluppo di una competenza linguistica **interculturale** delle lingue straniere e seconde.

Le ragioni a sostegno del DS come proposta potenzialmente efficace sono molteplici. Anticipiamo tali ragioni sotto forma di parole chiave – unendole ad una prima definizione di DS – per darne conto in modo più diffuso durante il nostro articolo (per quanto con i limiti dell'essenzialità legati all'economia di un articolo).

Tradotto letteralmente, il significato di *Digital Storytelling* è: narrativa digitale.

Sebbene questo concetto sia stato descritto in modi diversi (Lambert 2002; Robin 2006; Ohler 2008; Petrucco De Rossi, 2009), tutte le definizioni presentano un elemento comune: la commistione tra narrazione e utilizzo di supporti multimediali eterogenei come audio, video e immagini. In altre parole, storie digitali che propongono i contenuti attraverso la fusione di testo, narrazione audio registrata, immagini (statiche e/o dinamiche) e musica.

Le parole chiave per la declinazione glottodidattica sono dunque: motivazione, memorizzazione (ed emozione), multimedialità, narrazione, partecipazione attiva e creativa dello studente.

Nella prospettiva linguistico-interculturale che vogliamo dare a questo contributo, integreremo le nostre riflessioni legate all'ambito glottodidattico ponendo attenzione agli obiettivi indicati nel capitolo 5 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) che mirano allo sviluppo di una competenza comunicativa **interculturale** e incentivano l'utilizzo delle tecnologie.

1 *Digital Storytelling* e motivazione

Il DS viene spesso percepito come un modo diverso di apprendere. L'integrazione con i supporti e i linguaggi multimediali costituiscono un elemento che suscita l'interesse degli studenti, soprattutto in giovane età (cfr. in chiave glottodidattica, Caon, Serragiotto 2012), rendendo questo mezzo stimolante e motivante.

Non è questa la sede per approfondire il tema della motivazione, che è stato oggetto di vari studi glottodidattici internazionali (Clément, Kruidenier 1985; Crookes, Schmidt 1991; Dörnyei 1994, 1998, 2001; MacIntyre 2002; Ushioda 2003, 2006, 2008) e nazionali (Titone 1976, 1987, 1993; Freddi 1987, 1994; Balboni 1994, 2002; Coppola 1993; Ciliberti 1994; Cardona 2001; Caon 2005, 2006a). Ci rifacciamo sinteticamente agli studi di Titone, Freddi, Balboni e Caon che, in una prospettiva umanistica della didattica delle lingue, sottolineano l'importanza di una motivazione intrinseca ossia «quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare» (Caon 2011, p. 20), ovvero quando i fattori che spingono all'apprendimento sono autodiretti (si veda anche il concetto di 'piacere' nel modello tripolare della motivazione di Balboni 2002).

Già nel suo modello egodinamico, Titone (1976) sottolinea la necessità della partecipazione attiva da parte dello studente ai fini di un apprendimento significativo, cioè stabile e duraturo.

Ora, volendo trattare il DS come processo più che come prodotto, realizzare una storia digitale rende lo studente protagonista dell'attività, creatore e produttore di un risultato concreto caratterizzato dalla personalizzazione dei contenuti in termini linguistici, iconici ed estetici. Questo ruolo centrale dello studente (cardine dell'approccio umanistico, cfr. Porcelli 1994; Balboni 2002) favorisce l'innescare nei discenti della motivazione intrinseca (Titone 1987).

Ulteriore vantaggio del DS è che, una volta realizzato, può essere reimpiegato per l'introduzione di nuovi argomenti durante la fase che Freddi (1993) definisce di motivazione e può risultare un vero e proprio input per la fase di globalità seguita da relativa verifica della comprensione, analisi, sintesi e riflessione. Infine, può essere un ottimo ausilio sia per riattivare la motivazione durante il percorso previsto dalla UD, nonché utilizzato per la fase di decondizionamento.

Diversi studi (Ohler 2008; Ware, Warschauer 2005) hanno evidenziato che l'impiego del DS non solo crea un ponte tra il mondo della tecnologia (high-tech) e quello tradizionale (low-tech) della scuola ma «this type of activity can generate interest, attention and motivation for the 'digital generation' students in today's classrooms» (Robin 2006, p. 712). Robin aggiunge in seguito che

students who participate in the creation of digital stories may develop enhanced communications skills by learning to organize their ideas, ask questions, express opinions, and construct narratives. It also can help students as they learn to create stories for an audience, and present their ideas and knowledge in an individual and meaningful way. (Robin 2006, p. 712)

favorendo così la possibilità di personalizzare l'apprendimento, migliorare gli aspetti tecnici del linguaggio e lo sviluppo del pensiero critico. Per di più vengono fatti dei riferimenti ad un maggior coinvolgimento da parte di studenti con difficoltà nella lettura e/o nella scrittura. Scrivono a tal proposito Bull e Kajder (2004, p. 47): «in particular, digital storytelling can be used to engage struggling readers and writers who have not yet experienced the power of personal expression».

Da tutte queste indicazioni, consegue una estrema flessibilità di questo mezzo che l'insegnante, adattandone l'uso, può efficacemente utilizzare nella classe di LS o L2, indipendentemente dal livello di competenza linguistica degli studenti.

Gregori-Signes sottolinea l'adattabilità del DS a favore di obiettivi linguistici come ad esempio:

different registers (formal, informal, jargon, slang, formulaic expressions, specific vocabulary), different techniques of narration and dramatization, and more refined or general discursive structures of genres, to mention but a few. (Gregori-Signes 2008, p. 44)

Anche grazie alla sua plasticità, questo strumento risulta essere pienamente in linea con i principi del QCER in termini di: innovazione dei materiali didattici, motivazione, creatività, flessibilità, nuova visione dei metodi tradizionali di apprendimento e insegnamento.

2 *Digital Storytelling* e memorizzazione

Un ruolo importante per la ritenzione delle informazioni è ricoperto dalle emozioni. Franco Fabbro (1996, p. 110) scrive a tal riguardo: «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di

fissazione dei ricordi nella memoria [...]; le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per l'individuo rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

Secondo i parametri di Joe Lambert (2002),¹ la componente narrativa del DS deve presentare un contenuto emozionalmente attivante. Vengono così privilegiate le autonarrazioni (qualora gli studenti siano disponibili a 'raccontarsi' attraverso il DS) o comunque tematiche che il docente, sulla base del syllabo, può concordare con gli studenti e che possano quindi interessarli (di conseguenza motivarli, secondo i principi della motivazione intrinseca).

Inoltre, come sostengono Rizzolatti, Fogassi e Gallese (2006), osservare un'emozione può originare quello stesso sentimento in chi la sta osservando; ne consegue che le immagini, statiche o dinamiche, attivano i neuroni specchio i quali generano empatia anche a livello emozionale. È dunque confermato, anche dal punto di vista neuroscientifico, che le immagini hanno il potere di rievocare esperienze del proprio vissuto e di conseguenza agire anche su un piano emotivo.

Kohler et. al individuano la classe dei neuroni audio-visivi: «a population of neurons - audio-visual mirror neurons - that discharge not just to the execution or observation of a specific action but also when this action can only be heard» (Kohler et al. 2002, p. 848). Ciò implicherebbe che l'ascoltatore sia in grado di provare emozioni in seguito ad uno stimolo uditivo. Stando a questa teoria, possiamo intendere meglio l'importanza che ha la colonna sonora di un DS in merito al coinvolgimento emotivo.

A questo si aggiunge il potere della propria voce narrante (altro parametro peculiare del DS, cfr. Lambert, 2002) che può rendere la storia più credibile e più avvincente, aumentando non solo la carica emotiva ma soprattutto il protagonismo dello studente (fondamentale, come abbiamo detto nel paragrafo precedente, in un'ottica umanistica dell'educazione linguistica).

Le emozioni, dunque, vengono suscitate attraverso diversi codici e diversi canali che, combinati tra loro secondo determinati criteri (cfr. paragrafo 3) e uniti alla componente narrativa, possono generare un efficace mezzo comunicativo capace di fissare le informazioni.

Tenendo presente quanto lo stimolo visivo sia di fondamentale importanza per la memorizzazione delle informazioni e quanto l'interazione e l'interattività favoriscano in modo particolare l'apprendimento (cfr. Dale 1969; Begley 1993; Ginnis 2002; Pease, Pease 2004), va da sé che proprio per sua natura il DS si confermi uno strumento con un valore aggiunto intrinseco ai fini dell'acquisizione linguistica.

1 Direttore e co-fondatore dello StoryCenter, punto di riferimento per gli *storyteller*, nonché globalmente riconosciuto come esperto di DS.

Nel produrre un DS, i concetti vengono letti, scritti, riformulati, registrati vocalmente e riascoltati più volte; tale ripetizione contribuisce particolarmente alla fissazione in memoria degli stessi. Inoltre, l'obiettivo è focalizzato sulla realizzazione del prodotto finale per il quale la lingua diventa un mezzo indispensabile; questo rimanda alla *rule of forgetting* di Krashen (1983) secondo cui si acquisisce meglio una lingua quando ci si dimentica che la si sta imparando, ovvero quando la lingua diventa un mezzo per raggiungere un obiettivo altro e l'attenzione è distolta dalla forma linguistica.

3 La multimedialità a supporto dell'efficacia del messaggio

Realizzare un DS, individualmente o in gruppo, implica, tra le altre cose:

- la scelta di un argomento e di un tema;
- la raccolta di informazioni attraverso la ricerca;
- la scrittura di un testo al fine di sviluppare una storia interessante e coinvolgente.

Parallelamente si utilizzano una serie di *hardware* e *software*² ed è necessario valutare e scegliere gli elementi adeguati per rendere efficace il messaggio.

È fondamentale, secondo il concetto di *Economy* di Lambert (2002), che i tre elementi che costituiscono il DS (testo, immagine e suono) siano dosati e combinati in modo da evitare il sovraccarico cognitivo (Sweller, 1991) e innescare efficacemente i processi cognitivi complessi propri della multimedialità.

Richard Mayer (2001), avvalendosi della teoria del carico cognitivo di Sweller (1991) e della teoria del doppio codice di Paivio (1986), individua delle strategie per presentare contenuti informativi in modo significativo attraverso canali multimediali. A tal riguardo consiglia:

- che le parole siano unite alle immagini;
- che le parole siano corrispondenti alle immagini;

² Per quanto riguarda l'*hardware*, è fondamentale avere un computer (ragionevolmente recente) e un microfono (quelli incorporati possono produrre delle registrazioni poco qualitative). Se il computer non ha dei diffusori audio integrati, è indispensabile procurarne di esterni o provvedere a delle cuffie per avere modo di ascoltare le tracce audio. Possono essere utili una fotocamera o videocamera digitale, uno scanner e una tastiera per produrre suoni e/o musica.

Considerando i *software*, sono indispensabili un programma di montaggio video (ad esempio iMovie per Macintosh o Movie Maker per PC, entrambi gratuiti) e un editor di file audio (ad esempio Audacity, scaricabile gratuitamente). Possono essere utili un programma di fotocomposizione e fotoritocco (come Adobe PhotoShop) ed eventualmente un programma di creazione musicale.

Ricordiamo inoltre che in rete è possibile reperire immagini e materiale audio non tutelati da diritti d'autore e quindi utilizzabili liberamente.

- che le parole e le immagini corrispondenti siano presentate simultaneamente;
- che venga adottato un principio di coerenza tra parole, immagini e suoni;
- che le animazioni siano accompagnate da narrazioni audio piuttosto che da testi scritti secondo il principio di modalità;
- che le animazioni siano accompagnate **solo** da narrazioni audio piuttosto che anche da testi scritti, secondo il principio di ridondanza.

Infine, per curare il prodotto finale in termini estetici potenziando ulteriormente l'efficacia del messaggio, è importante approfondire le ricerche sull'utilizzo dei colori, dei caratteri (font) e delle immagini (a nostro avviso, un buon punto di partenza, che nella sua semplicità tocca svariati aspetti interessanti in merito, lo si trova al seguente link: <http://www.notemplate.it/guida/realizzare-presentazioni-efficaci/>)

4 L'efficacia della storia

Abbiamo detto che per creare un DS c'è bisogno di una serie di *hardware* e di *software*, ma soprattutto di una storia che funzioni.

Molta letteratura è stata scritta sulla narrazione e sul suo valore. Volendo riprendere alcuni concetti per poter evidenziare in seguito la potenza delle narrazioni digitali, le storie sono considerate la forma più antica di letteratura (Pedersen 1995), la ristrutturazione della vita quotidiana attraverso la quale l'essere umano conosce, ricorda e comprende (Livo & Rietz 1986). Esse connettono le generazioni del passato a quelle presenti e future, originando, trasmettendo o riformulando opinioni, valori e saggezza. Inoltre sono capaci di generare un coinvolgimento emotivo determinato da numerosi fattori tra i quali il livello di empatia che si instaura con i personaggi della storia.

Bruner (1986/1988) sostiene che il pensiero narrativo appartenga propriamente alla psicologia umana e sia un sistema universale per organizzare le esperienze e generare significati condivisi. In altre parole, la narrazione si rivela uno strumento in grado di definire l'identità di gruppo e sviluppare dunque il senso di appartenenza culturale.

È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e capacità d'azione. (Bruner 2001, p. 12)

In chiave glottodidattica, realizzando un DS in lingua straniera, è possibile lavorare su tutti i 'saperi' della competenza comunicativa: **sapere la**

lingua, saper fare lingua e saper fare con la lingua (Balboni 2002, 2008). La libertà di definire un tema, optando per una storia personale oppure per dei contenuti didattici, i cosiddetti *Personal-Educational Digital Storytelling* (Gregory-Signes 2008), e avviare la successiva ricerca delle informazioni utili a imbastire la storia permette di agire sulle diverse competenze. Sono coinvolte tutte le abilità: ricettive, produttive, interattive e integrate.

Secondo Lambert (2002) una narrazione digitale efficace prevede che la storia:

- sia raccontata da un proprio punto di vista;
- susciti interesse;
- coinvolga il pubblico sul piano emotivo;
- sia raccontata con la propria voce;
- sia accompagnata da una colonna sonora;
- rispetti dei parametri di economia;
- abbia un ritmo tale che mantenga viva l'attenzione del pubblico.

Essendo questo lavoro mirato all'applicazione del DS in ambito glottodidattico, vogliamo affiancare, a quello di Lambert, il punto di vista di Jason Ohler che da tempo si occupa di DS ed educazione.

Ohler (2008) ritiene che il *Digital Storytelling* sia prima *storytelling* (narrazione) e poi *digital* (digitale). Sulla base di questo criterio, elenca otto passaggi per giungere alla creazione, e successiva narrazione, della storia:

1. Creazione di una mappa (concettuale) della storia.
2. Confronto della propria storia con quelle degli altri per ricevere dei feedback e provvedere ad eventuali aggiustamenti.
3. Scrittura della storia.
4. Stesura di uno *storyboard*, ovvero un copione per allineare il materiale visivo con il testo.
5. Registrazione del racconto con la propria voce.
6. Ascolto di quanto registrato con lo scopo di eventuali revisioni.
7. Valutazione finale in termini qualitativi della registrazione.
8. Aggiunta di immagini, musica, ecc. e montaggio.

Di per sé, gli approcci narrativi vengono considerati molto importanti per l'apprendimento in generale e per l'apprendimento linguistico in particolare, in quanto la narrazione ha come asse principale la lingua. Ad avvalorarli vi sono «alcuni studi di neuroscienze [Schank 1990] [Caine 1994], [che] sembrano confermare l'importanza delle modalità narrative (*storytelling*) anche nel processo di apprendimento» (Petrucco 2009, p. 5).

In aggiunta, non solo Howard Gardner (2009) ne sottolinea il valore per lo stimolo integrato di più intelligenze, ma la narrazione è stata anche definita come un mezzo fondamentale nei processi di riflessività (Maturana, Varela 1987), da tempo impiegata sotto diverse forme sia nell'educazione

dell'infanzia, sia nei contesti di *lifelong learning*. A tutti gli effetti, se da un lato l'empatia con i personaggi delle storie e la tendenza all'immedesimazione stimola la riflessione attraverso il confronto con il proprio vissuto, le proprie prospettive e percezioni, dall'altro la stesura di una storia impone necessariamente un pensiero ragionato sui contenuti da narrare. In un contesto di gruppo quale l'aula, l'insieme e lo scambio delle visioni offre un'ulteriore occasione per la discussione dei diversi punti di vista.

Nel caso di *Personal-Educational Digital Storytelling*, la ricerca delle informazioni per la costruzione della storia (individuale o di gruppo) rende i *digital storyteller* una sorta di 'esperti' in un determinato argomento. Attraverso la condivisione dei prodotti finali, in un'ottica di apprendimento cooperativo caratterizzato da interdipendenza tra gli studenti (cfr. Rutka 2006), tutti i discenti avranno modo di apprendere le informazioni elaborate dai propri compagni.

Una caratteristica distintiva del DS, infatti, è la condivisione del prodotto finale. Questa particolarità induce a vedere il DS come la progressione naturale dell'antica forma di narrazione orale che si è evoluta nel tempo congiuntamente ad ogni sviluppo tecnologico.

5 Il ruolo dello studente

Abbiamo affermato che il DS può avere un duplice impiego in campo formativo: come materiale autentico veicolo di contenuti e come prodotto creato dagli stessi studenti.

Per quanto riguarda il primo caso, come già anticipato nel paragrafo 1, il DS può essere utilizzato per attirare l'attenzione dei discenti e aumentare il grado di interesse, per presentare nuovi contenuti, per stimolare delle discussioni in classe, per facilitare la comprensione di contenuti concettuali o astratti.

Rispettando i criteri di una glottodidattica umanistica e volendo favorire le dinamiche motivazionali, quello che riteniamo più interessante, però, è il caso in cui lo studente non è il 'consumatore' del prodotto ma ne diventa il 'produttore', il creatore.

Questa seconda modalità, infatti, permette l'impiego e lo sviluppo di una serie di *literacy skills*: abilità di ricerca delle informazioni, di scrittura, di organizzazione, tecnologiche, di presentazione, di intervista, interpersonali, di *problem-solving*, di valutazione (Robin 2006).³ Il DS diventa dunque una potente esperienza formativa che ingloba quello che la società e l'Europa (cfr. Banzato 2011) si aspettano dagli studenti del 21° secolo, ovvero la conoscenza e l'applicazione della *21st Century Literacy* intesa come la

3 Si rimanda al testo citato per approfondimenti.

combinazione di più «*literacy: digital literacy, global literacy, technology literacy, visual literacy e information literacy*» (Robin 2008).⁴

Anche Ohler (2013) vede il DS come un mezzo potente per lo sviluppo delle *literacy*. Nello specifico ingloba sotto il termine 'the DAOW of literacy' le quattro *literacy* principali coinvolte nella realizzazione di un DS: *digital literacy* - utilizzo effettivo, saggio e creativo della tecnologia -, *art literacy* - impiego del proprio senso artistico -, *oral literacy* - utilizzo delle proprie capacità espressive nella comunicazione orale - e *writing literacy* - che include capacità di sintesi, scrittura creativa, riflessione personale e organizzazione del testo.

Se teniamo conto dei principi sui quali si basa il processo innato di acquisizione di una lingua, bimodalità, direzionalità e *modal focusing*,⁵ è possibile strutturare il percorso di realizzazione di un DS rispettando tali principi: nella fase della ricerca delle informazioni utili alla creazione della storia, l'insegnante può guidare l'attività invitando gli studenti ad osservare determinati input linguistici che possono trovare nelle fonti, mantenendo la sequenza di motivazione-globalità-analisi. Il docente, soprattutto in classi il cui livello di competenza linguistica è basso, può ricorrere ad una preselezione delle fonti in base agli obiettivi linguistici e proporle agli studenti, per esempio, attraverso delle *web-quest*, una caccia al tesoro, ecc. a seconda del contesto in cui opera. La successiva stesura della storia favorisce il lavoro delle fasi di sintesi e riflessione, puntando quindi ad una fissazione delle strutture e ad un'elaborazione creativa che prevede l'uso dei fenomeni linguistici in causa.

Questo ruolo attivo dello studente legato alla versatilità del DS, concede, in prospettiva umanistica, la libertà di agire secondo il proprio stile di apprendimento sollecitando le diverse intelligenze descritte da Gardner (1983). Di conseguenza, la maggior parte di queste intelligenze, da quella linguistica e musicale a quella cinestetica e intrapersonale, possono essere stimulate, impiegate e potenziate (Ohler 2013). A tal proposito, Ohler sostiene che il DS sia «a veritable cornucopia of intelligences, particularly if blended with the DAOW of literacy» (Ohler, 2013, p. 81).

Facendo il punto di quanto descritto finora, possiamo convenire, inoltre, che la costruzione di un DS con lo studente al centro del processo risponde alle caratteristiche del metodo *learning by doing*. Parliamo pertanto di apprendimento 'attivo' attraverso il quale, nella volontà di raggiungere obiettivi motivanti, acquista senso l'intero processo (Petrucco 2009).

Se si esaminano gli elementi, è possibile rilevare le sette istanze fonda-

4 Si rimanda a Robin 2008 per approfondimenti.

5 Riferimento sotto la voce 'Neurolinguistica' del *Nozionario di glottodidattica*, Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia <http://www.italis.it/nozion/nozn-o.htm>; ultima data di consultazione 11/11/2015.

mentali che caratterizzano l'apprendimento significativo costruttivista di David H. Jonassen (1994): attivo, riflessivo, contestualizzato, intenzionale, collaborativo, coconversazionale, costruttivo, e che possono essere tutte sviluppate grazie all'impegno del DS.

6 **Digital Storytelling in una prospettiva interculturale nella didattica delle lingue**

Come sostiene Balboni (2013, p. 61) «la cultura [...] è diventata una grammatica *a priori*, un software mentale [...] di sistema, da attivare per poter comunicare nel mondo reale». Nel ricordare il suo legame con la lingua, lo studioso veneziano afferma: «una cultura esiste in quanto si esprime in una lingua e la lingua è lo strumento di perpetuazione di una data cultura». Ne consegue che insegnare/imparare una lingua implica necessariamente l'insegnamento/apprendimento di aspetti della cultura.

Nel capitolo 5 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue⁶ sono riportate le competenze dell'apprendente. Tra quelle generali troviamo riferimenti specifici a: **conoscenze socioculturali, consapevolezza interculturale, abilità interculturali** che coincidono con le **componenti della competenza comunicativa interculturale** di Hofstede (1991).⁷ È dunque compito del docente di lingue (in special modo) lavorare su questi aspetti e costruire un percorso volto a un'educazione linguistica interculturale.

Finora abbiamo messo in risalto i vantaggi dell'utilizzo del DS come mezzo per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda. In questa sede ci preme evidenziare le sue potenzialità per soddisfare le esigenze di una glottodidattica **interculturale**.

Considerato il carattere narrativo del DS, vogliamo partire dalle parole di Melucci, il quale ci ricorda che «il narrare ha [...] a che fare con l'identità in due sensi: perché i soggetti si costituiscono attraverso narrazioni, ma anche perché attraverso di esse si presentano agli altri» (Melucci 2000, p. 115). Identità e cultura sono strettamente collegati tra loro. Bruner (1999) afferma che è soprattutto nei primi cinque anni di vita che l'individuo sviluppa la sua personalità, cominciando quindi a costruire una propria identità. Questo processo, che avviene all'interno di un contesto culturale, è determinato dall'assorbimento di comportamenti, valori e criteri estetici che influenzano le successive esperienze educative (Della Puppa 2008).

6 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

7 Tre sono i fattori fondamentali per lo sviluppo di questa competenza: consapevolezza (del fatto che ognuno ha un proprio *software mentale*), conoscenza (degli aspetti culturali altrui, prettamente legati a simboli, rituali, miti e valori) e abilità (risultato della commistione tra consapevolezza, conoscenza ed esperienza personale) (Hofstede 1991).

L'infinità delle combinazioni di elementi in gioco, pertanto, rendono l'individuo unico e irripetibile.

Tenendo conto di questo stretto legame tra identità e cultura, in linea col pensiero di Malinowsky ([1944] 1981), possiamo parlare quindi di tante culture individuali che, per una serie di elementi in comune, costituiscono una cultura collettiva. In una prospettiva interculturale, quando si parla di cultura di una lingua, è necessario ricordare che in realtà essa racchiude solo dei tratti comuni dei parlanti nativi. Nell'interazione con questi ultimi, diventa indispensabile tenere presente che ogni singolo individuo porta con sé una storia fatta di infinite sfaccettature che, nella dinamicità della vita e delle esperienze, si modificano in continuazione contribuendo alla costruzione di una cultura individuale unica. Come affermano Balboni e Caon (2015), consapevole di una cultura di appartenenza, l'individuo ha la possibilità sia di avere uno sguardo più attento nei confronti degli altri, sia di guardare meglio se stesso attraverso l'incontro con gli altri, attribuendo così un valore positivo alle differenze che emergono da lingue e linguaggi differenti.

A tutti gli effetti, quindi, un DS può essere un mezzo per raccontare sé stessi e gli altri, indagare sulla propria e l'altra cultura attraverso ricerche e/o interviste; è possibile approfondire e scoprire quegli elementi della propria cultura che condizionano il comportamento (come ad esempio, tradizioni, abitudini, modi di dire, ecc.), metterli in discussione e identificare aspetti in comune e aspetti diversi che caratterizzano le culture, ampliando in questo modo sia la propria conoscenza socioculturale sia il grado di consapevolezza interculturale.

Si può decidere di esplorare qualsiasi tema, in base al sillabo e in accordo con gli studenti per i motivi già illustrati, che faccia emergere i profili culturali (dello studente o della comunità di appartenenza) o interculturali implicando, proprio per la natura del metodo, la ricerca delle informazioni.

Come sottolineano Favaro (2008) e Della Puppa (2008), imparare una lingua significa cambiare i propri parametri culturali, fare propria la cultura che la lingua esprime ed esserne portatori senza dover perdere i propri riferimenti personali. Per costruire relazioni interculturali positive, in primo luogo, è necessario avere una buona padronanza della competenza socioculturale della cultura di appartenenza, che spesso emerge grazie al confronto con l'altro. In secondo luogo, è fondamentale «mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere» (Bauman 2001, p. 8) puntando al relativismo culturale di Freddi (1983) per essere successivamente in grado di **com-prendere** l'altro.

Essendo totalmente immersi nella cultura, è solo davanti al 'diverso' che l'individuo può rendersi conto di aspetti culturali che influenzano, in modo inconsapevole, il comportamento (Byram 1997).

Le conoscenze socioculturali, della propria e dell'altrui cultura, sono particolarmente importanti non solo per lo sviluppo dei concetti di consa-

pevolezza e conoscenza ma anche, e soprattutto, per lavorare sui concetti di stereotipo e pregiudizio, ritenuti tra le cause principali degli incidenti comunicativi (Balboni, Caon 2015).

Per sua definizione, la consapevolezza interculturale mira ad una conoscenza, una consapevolezza appunto, e comprensione delle somiglianze tra la cultura di origine – *world of origin* – e la cultura della comunità target – *world of the target community* – (cfr. Council of Europe 2001). Il confronto tra i parametri culturali emersi dalle informazioni raccolte, rende lo studente conscio di come ogni cultura appare attraverso la prospettiva altrui, spesso in forma di stereotipo nazionale.

D'accordo con Balboni e Caon (2015) riteniamo che, per sviluppare concretamente le abilità interculturali previste dal QCER,⁸ si debbano esercitare particolarmente quelle relazionali. Nello specifico:

- **saper osservare**, esercitando la capacità di decentramento e di straniamento;
- **saper relativizzare**, consapevoli del fatto che il proprio punto di vista è parziale;
- **saper sospendere il giudizio**, e lasciare spazio al dubbio durante l'esplorazione dell'altro;
- **saper ascoltare attivamente**, utilizzando anche delle strategie di comunicazione con lo scopo di precisare e chiarire i messaggi in entrata e in uscita;
- **saper comunicare emotivamente**, sviluppando quindi un certo grado di empatia (saper mettersi nei panni dell'altro) ed exotopia (riconoscere le diversità proprie e altrui);
- **saper negoziare i significati**, per una «co-costruzione di un discorso comune» (Balboni e Caon 2015, p. 156)

Prevedendo che il prodotto finale sia condiviso, abbiamo visto in precedenza l'importanza di costruire delle storie efficaci, che abbiano un messaggio chiaro da comunicare, il quale deve essere interessante e arricchito di un contenuto emotivo. Seguendo questi parametri, per ottenere un buon risultato, è implicitamente richiesto di mettersi nei panni del pubblico (quindi saper comunicare emotivamente), di saper relativizzare, saper osservare,

8 5.1.2.2 Intercultural skills and know-how

These include:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships. (QCER, p. 104)

di mettere in relazione la cultura d'origine con quella altrui, di individuare e utilizzare delle strategie per entrare in contatto con persone di altre culture (individuali e collettive), di fare da intermediario tra la propria cultura e quella 'straniera' ovviando relazioni stereotipate; in altre parole, di esercitare le proprie abilità relazionali e interculturali.

La realizzazione di un DS, inoltre, si presta a essere svolta in gruppo; di conseguenza concede l'opportunità di lavorare attraverso attività cooperative e di tutoraggio tra pari valorizzando le diverse competenze tecnologiche, competenze del linguaggio semiotico, delle immagini, musicale, nonché le competenze linguistiche degli studenti, rinforzando ulteriormente le abilità relazionali.

Secondo gli studi di Caon (2006b), Rutka (2006) e Minello (2006), infatti, una metodologia affine a un'educazione linguistica interculturale è quella 'a mediazione sociale' che privilegia l'interazione studente-studente, lasciando solo un minimo spazio ai momenti trasmissivi. In particolare sono ritenuti efficaci i metodi del *Cooperative Learning* e del *Peer Tutoring* in quanto «si basano sul valore delle differenze e sulla valorizzazione delle singole qualità nonché sull'interdipendenza tra le persone» (Caon 2008, p. XIX).

Se è vero che, come sostiene Fumian (2003), stiamo andando verso una società planetaria, allora la cooperazione, l'educazione e la comunicazione interculturale diventano necessari per «l'acquisizione di abiti mentali e procedurali che consentano a diversi gruppi ed individui di collaborare e cooperare al fine di costruire un *ethos* condiviso» (D'Annunzio 2008, p. 233) e, a nostro parere, il DS può essere un mezzo efficace e motivante in grado di soddisfare le esigenze di una educazione linguistica interculturale.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2013). «Cultura e civiltà: processi e prodotti» In: Baldi, B.; Borello, E.; Luise, M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Banzato, M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Begley, S. (1993). «Teaching Minds To Fly With Discs And Mice» [online]. *Newsweek*. URL <http://www.newsweek.com/teaching-minds-fly-discs-and-mice-193210> (2016-02-28).
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it.: *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza, 1988.
- Bruner, J.S. (1999). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bull, G.; Kajder, S. (2004). «Digital Storytelling in the language arts classroom» [online]. *Learning & Leading with Technology*, 32 (4). URL <http://www.digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf> (2016-02-28).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006a). *Pleasure in Language Learning. a Methodological Challenge*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2006b). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol: insegnare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*. Perugia: Guerra.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Clément, R.; Kruidenier, B.G. (1985). «Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: a Test of Clement's Model». *Journal of Language and Social Psychology*, 4, pp. 21-37.
- Coppola, D. (1993). «Sulla motivazione nell'apprendimento della seconda lingua: il ruolo delle 'energie naturali' di J. S. Bruner». *Heteroglossia*, 5.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Crookes, G.; Schmidt, R. (1991). «Motivation: Reopening the Research Agenda». *Language Learning*, 41, pp. 469-512.

- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- D'annunzio, B. (2008). «Verso un'educazione linguistica interculturale». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Della Puppa, F. (2008). «L'idea di 'sapere': una dimensione legata alle culture». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dörnyei, Z. (1994). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom». *Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). «Motivation in Second and Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 31, pp. 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglоссия*. Roma: Astrolabio.
- Favaro, G. (2008). «La lingua forma la cultura, che forma la lingua». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Freddi, G. (a cura di) (1983). *L'Italia plurilingue*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (a cura di) (1987). *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (1993). *Glottodidattica. Principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Fumian, C. (2003). *Verso una società planetaria. Alle origini della globalizzazione contemporanea (1870-1914)*. Roma: Donzelli.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Ginnis, P. (2002). *The Teacher's Toolkit*. Carmarthen: Crown House.
- Gregori-Signes, C. (2008). «Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the Elf Language Classroom». *GRETA A journal for teachers of English*, 16 (1), pp. 43-49.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londra: McGraw-Hill.
- Jonassen, D.H. (1994). «Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model». *Educational Technology*, 34 (4), pp. 34-37.
- Kohler, E.; Keysers, C.; Umiltà, M.A.; Fogassi, L.; Gallese, V.; Rizzolatti, G. (2002). «Hearing Sounds, Understanding Actions: Action Representation in Mirror Neurons». *Science*, 297.

- Krashen, S.D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkley (CA): Digital Diner Press.
- Livo, N.J.; Rietz, S.A. (1986). *Storytelling: Process and Practice*. Littleton (CO): Libraries Unlimited Incorporated.
- Macintyre, P.D. (2002). «Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition». In: Robinson, P., *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Malinowsky, B. [1944] (1981). *Una teoria scientifica della cultura e altri saggi*. Milano: Feltrinelli.
- Maturana, H.; Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Melucci, A. (2000). *Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». In Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. Second Edition. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A Dual Code Approach*. New York: Oxford University Press.
- Pease, B.; Pease, A. (2004). *The Definitive Book of Body Language*. New York: Bantam Books.
- Pedersen, E. (1995). «Storytelling and the Art of Teaching» [online]. *FORUM*, 33 (1). URL <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P2.htm> (2016-02-28).
- Petrucco, C. (2009). «Apprendere con il Digital Storytelling» [online]. *Tecnologie Didattiche*, 17 (1). URL http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf (2016-02-28).
- Petrucco, C.; De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti, G.; Fogassi, L.; Gallese, V. (2006). «Specchi nella mente» [online]. *Le Scienze*, 460. URL http://www.lescienze.it/edicola/2014/07/16/news/dal_nostro_archivio_specchi_nella_mente-2217417/ (2016-02-28).
- Robin, B. (2006). «The Educational Uses of Digital Storytelling». In: Crawford, C. et al., *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Robin, B. (2008). «*Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*» [online]. *Theory into practice*, 47. URL http://www.researchgate.net/profile/Bernard_Robin2/publication/249901075_Digital_Storytelling_A_Powerful_Technology_Tool_for_the_21st_Century_Classroom/links/53f33e8d0cf2da8797445bd0.pdf (2016-02-28).
- Rutka, S. (2006). «Metodologia cooperativa per classe CAD». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Sweller J.; Chandler, P. (1991). «Cognitive Load Theory and the Format of Instruction». *Cognition and Instruction*, 8, pp. 293-332.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Titone, R. (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Ushioda, E. (2003). «Motivation as a Socially Mediated Process». In: Little D. et al., *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2006). «Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2), pp. 148-161.
- Ushioda, E. (2008). «Motivation and good language learners». In: Griffiths C., *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ware, P.; Warschauer, M. (2005). «Hybrid Literacy Texts and Practices in Technology-intensive Environments». *International Journal of Educational Research*, 43.

