

*Domenica Elisa Cicala*<sup>1</sup>

*Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt*

**LA RAPPRESENTAZIONE DELL'ITALIA  
TRA PATRIMONIO PAESAGGISTICO E CULTURALE.  
RIFLESSIONI SULL'USO DI IMMAGINI IN UNA SELEZIONE DI  
MANUALI DI ITALIANO PER STRANIERI**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/TSP-W.2021.021>

Date of receipt: 10.08.2021

Date of acceptance: 21.11.2021

**Representation of Italy between landscape and cultural heritage. Reflections on the use of images in a selection of textbooks to learn Italian language.** This paper proposes to investigate how Italy is represented in a selection of textbooks and workbooks used in teaching Italian as a foreign language in German-speaking areas. After an introduction about the functions that can be attributed to the use of images, it focuses on concrete examples of activities and aims to analyze their didactic objectives as well as social and cultural aspects of the “Belpaese” that are depicted as representative.

**Keywords:** textbook, images, Italy, geography, culture.

**Sommario.** Il presente contributo si propone una riflessione sulle modalità con cui viene rappresentata l'Italia in una selezione di libri di testo in uso nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in ambienti germanofoni. Dopo una parte introduttiva dedicata alle funzioni che possono essere attribuite all'impiego di immagini, a partire da esempi concreti di attività proposte in vari manuali, ci si concentra sugli obiettivi didattici perseguiti, focalizzando l'attenzione, in particolare, su aspetti socioculturali del Belpaese che vengono raffigurati come rappresentativi.

**Parole chiave:** libro di testo, immagini, Italia, geografia, cultura.

\*\*\*

1. Nell'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera il libro di testo rappresenta uno strumento che, mediante una studiata organizzazione dei contenuti, offre un supporto per sviluppare competenze comunicative, affrontando tematiche determinate alla luce di indicazioni curriculari e del livello di competenza linguistica. Oltre a costituire per l'insegnante una linea guida e un mezzo insostituibile per la preparazione delle lezioni, garantendo la presenza di attività finalizzate all'esercizio di varie abilità nel rispetto di un adeguato grado di progressione, il manuale usato diventa per il discente un luogo di incontro con la lingua e la cultura straniera. Rispecchiando la società e il contesto politico, educativo e glottodidattico in cui viene prodotto, il libro si fa fonte di trasmissione di un ventaglio di argomenti, veicolati per mezzo di testi e illustrazioni, e rappresenta, dunque, un tramite privilegiato che consente di

---

<sup>1</sup> Priv.-Doz. Dr. Domenica Elisa Cicala, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, e-mail: [domenica.cicala@ku.de](mailto:domenica.cicala@ku.de).

entrare in contatto con il Paese di cui si studia la lingua. Accanto alla figura del docente e a possibili input esterni di varia natura, per l'apprendente di una lingua straniera il materiale didattico utilizzato a lezione funge perciò da ponte, permettendo un accostamento alla realtà linguistica e culturale obiettivo<sup>2</sup>.

Prendendo in considerazione il materiale visivo presente nei libri di testo, è possibile affermare che in generale la presenza di immagini, disegni e illustrazioni di vario tipo ha conosciuto un notevole incremento soprattutto a partire dalla seconda metà del secolo scorso, grazie allo sviluppo didattico metodologico, nonché a quello tecnologico dei mezzi di comunicazione e di stampa. Sebbene l'*Orbis sensualium pictus* di Comenius, pubblicato per la prima volta a Norimberga nel 1658, venga ritenuto il primo materiale didattico *per imagines*, una sorta di "sussidiario" illustrato, usato per l'insegnamento del latino, poi tradotto in molte lingue, più volte ristampato e diffuso in Europa dal XVII secolo<sup>3</sup>, è verso gli inizi del Novecento che, con la diffusione del cosiddetto "metodo diretto", nell'ambito di una lezione svolta principalmente in lingua straniera e finalizzata allo sviluppo di competenze orali anche mediante la descrizione di elementi visivi, si riscontra un impiego più frequente di raffigurazioni e illustrazioni legate al contesto non solo geografico in cui viene parlata la lingua oggetto di studio<sup>4</sup>. Verso la fine degli anni '60 con quello che viene definito "metodo audiovisivo" si afferma nei materiali didattici un aumento di immagini legate soprattutto a scene di vita quotidiana, spesso riprodotte in diapositive con successioni di vignette da accompagnare all'ascolto di dialoghi, di cui visualizzano il contenuto, nel tentativo di illustrare e chiarire la situazione comunicativa<sup>5</sup>. A partire dagli anni '70 con il metodo comunicativo, orientato all'azione e allo svolgimento di attività di *problem solving*, tale incremento si impone in maniera determinante, tanto da rendere oggi – anche grazie alla diffusione di nuovi strumenti digitali – la presenza di illustrazioni un elemento assolutamente imprescindibile nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere<sup>6</sup>.

L'immagine ricopre, pertanto, un ruolo fondamentale, non tanto in termini, per così dire, decorativi, volti a rendere più piacevole l'approccio al volume e a esplicitarne il grado di

---

<sup>2</sup> Definisce il libro di testo come un insieme multimediale di materiali di natura eterogenea ("multimedialer Verbund verschiedenster Materialien") A. NIEWELER (2010), *Lerwerke*, in C. Surkamp (Hrsg.), Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, J. B. Metzler, Stuttgart, p. 175. Sul ruolo del libro di testo nella didattica delle lingue romanze, tra gli altri, cfr. C. MICHLER, (2017), *Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen. Begutachtung ausgewählter Untersuchungsfelder*, ibidem-Verlag, Stuttgart, pp. 5-9. Sull'uso del libro di testo in riferimento alla lezione di italiano come lingua straniera in scuole secondarie tedesche di primo e secondo grado cfr. C. MICHLER, D. REIMANN (2019), *Fachdidaktik Italienisch. Eine Einführung*, Narr, Tübingen, pp. 63-72. Sul tema in generale cfr. R. FERY, V. RADDATZ (Hrsg.) (2000), *Lehrwerke und ihre Alternativen*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

<sup>3</sup> Cfr. J. A. COMENIUS (1658), *Orbis Sensualium Pictus*, M. Endteri, Noribergae. Sottolinea il legame tra *res* e *verba* nella concezione pedagogica di Comenio M. RICUCCI (2014), *Storia della glottodidattica*, Armando Editore, Roma, p. 71. Tra i numerosi studi sul tema, per approfondire l'evoluzione dell'uso dell'immagine in ambito didattico, partendo dall'opera di Johannes Amos Comenius per arrivare a una riflessione di carattere più generale sulla trasmissione del sapere tramite lo strumento grafico, cfr. R. FARNÈ (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna.

<sup>4</sup> Sul metodo diretto cfr., tra gli altri, M. DANESI (2001<sup>2</sup>), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma, pp. 18-19; P. DIADORI, L. VIGNOZZI (2011), *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 39-40.

<sup>5</sup> Per approfondimenti sul metodo audiolinguistico e audiovisivo cfr., tra gli altri, D. P. AUSUBEL (1995), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 135-142 e M. DANESI, *op. cit.*, pp. 143-144.

<sup>6</sup> Per una breve ricostruzione storica sull'uso delle immagini nell'ambito della didattica delle lingue straniere, tra gli altri, cfr. M. HANSEN (2018), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht – facettenreich von der Semantisierungshilfe bis zum Sprechanlass*, in U. A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*, Waxmann, Münster-New York, pp. 149-151.

modernità, svolgendo quella che Hallet definisce una funzione illustrativa<sup>7</sup>. In accordo con Mezzadri, infatti, va tenuto in considerazione che “le parti grafiche fanno invecchiare presto un libro; in particolare le foto, strumenti di forza eccezionale per rappresentare la civiltà di un paese e motivare lo studente all'apprendimento attivo, rischiano di trasformarsi in un boomerang con la conseguente disaffezione dell'insegnante e dello studente che sentono obsoleto il manuale”<sup>8</sup>. In generale, nei libri di testo l'immagine può assumere una funzione integrativa rispetto al testo di riferimento, completandolo senza però essere legata a un compito specifico da svolgere e restando utilizzabile a discrezione del docente; oppure all'immagine può essere attribuita una funzione autonoma e indipendente, il cui utilizzo risulta centrale nel percorso didattico proposto, essendo ad essa legate delle consegne specifiche<sup>9</sup>.

L'uso dell'immagine può così essere finalizzato al perseguimento e raggiungimento di vari obiettivi didattici: può rispondere a uno scopo documentaristico o pubblicitario, suscitare emozioni, richiedere una valutazione personale o, come detto, essere semplicemente di supporto al testo scritto. Strumento comunicativo, l'immagine è un testo che “parla” e che va decodificato, ovvero letto, descritto, analizzato e interpretato nella sua dimensione formale e contenutistica. In tale processo, seguendo il metodo di Erwin Panofsky, è possibile distinguere tre fasi ovvero la descrizione pre-iconografica, l'analisi iconografica e l'interpretazione iconologica<sup>10</sup>. Secondo tale impostazione, attraverso l'esercizio sistematico dell'abilità di comprensione di mezzi di comunicazione visiva, si mira allo sviluppo della capacità di descrizione, analisi e interpretazione critica, unitamente al potenziamento di competenze cognitive, socio-affettive e interculturali, perseguendo anche l'obiettivo di un'educazione estetica interdisciplinare.

Oltre a potenziare la capacità di lettura dell'immagine, l'utilizzo di elementi visivi rappresenta spesso un input per riattivare le prenoscenze dei discenti, svolgere attività di elicitazione, formulazione di ipotesi sul contenuto di una storia o creazione di associazioni; per avviare attività di produzione orale o scritta; oppure per indurre alla riflessione metacognitiva o all'esternazione di informazioni nell'ottica dell'analisi dei bisogni del discente. Riguardo alle attività di produzione orale, considerando la distinzione tra *teaching about* o *teaching through the pictures*<sup>11</sup>, è possibile servirsi di un'immagine perseguendo scopi didattici diversi, quali, appunto, esercitare abilità descrittive oppure avviare una conversazione sulla propria realtà o su tematiche variegata a partire dallo spunto fornito dall'immagine. Questa, quindi, può essere usata per stimolare l'apprendimento, esercitare l'uso di regole grammaticali, facilitare

---

<sup>7</sup> W. HALLET (2010), *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*, in C. Hecke, C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Narr, Tübingen, p. 33: “illustrative Bildfunktion”.

<sup>8</sup> M. MEZZADRI (2000), *Il libro nella rete: una morte annunciata?* In “n.IT. Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera”, anno 2, n. 3, p. 5.

<sup>9</sup> Sulle funzioni delle immagini, tra gli altri, cfr. P. PERUZZI (2011), *L'uso didattico dell'immagine*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, p. 398; M. REINFRIED (1992), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*, Narr, Tübingen, pp. 247-256; M. REINFRIED (2016), *Bilder in der Lehrwerkphase im Französisch- und Spanischunterricht*, in E. Klein, M. Reinfried (Hrsg.), *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013*, Giessen, Giessener Elektronische Bibliothek, pp. 5-43; U. VENCES (2011), *Materialien und Medien einsetzen*, in K. Sommerfeldt (Hrsg.), *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin, p. 142.

<sup>10</sup> Cfr. E. PANOFSKY (1978), *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, DuMont, Köln, p. 50 (ed. or. E. PANOFSKY (1957), *Meaning in the Visual Arts*, Doubleday & Comp, New York).

<sup>11</sup> Cfr. W. HULLEN (2000), *Visual aids*, in M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London/New York, p. 664.

l'acquisizione di lessemi e sintagmi sconosciuti, sviluppare e potenziare competenze e strategie comunicative o favorire la memorizzazione, divenendo “*interlingua visiva*”<sup>12</sup>.

2. Tra le altre finalità, l'immagine può svolgere quella di rappresentazione culturale, in quanto attraverso fotografie di monumenti e luoghi di interesse storico, feste e tradizioni, usi e costumi, oggetti e simboli, moda e abitudini alimentari si illustra il patrimonio culturale, mostrandone aspetti caratteristici. A partire da tale constatazione è stata condotta un'indagine su una selezione di venti libri di testo usati in area germanofona per l'insegnamento dell'italiano in ambito scolastico, universitario e nella formazione rivolta ad adulti di madrelingua tedesca. Senza alcuna pretesa di esaustività, si presentano di seguito i risultati parziali di quello che al momento è un *work in progress* che verrà completato, aumentando il numero dei testi di riferimento<sup>13</sup>. Le domande di partenza sono state le seguenti: qual è l'immagine dell'Italia che viene veicolata nei libri di testo diffusi all'estero? Quali aspetti e ambiti tematici vengono raffigurati? Come e con quale scopo? Alla luce di una distinzione tra due tipologie principali di immagini, ovvero tra documenti diretti o documenti generati<sup>14</sup> – intendendo con i primi le immagini esistenti in natura, e con i secondi, invece, modelli grafici riprodotti – va detto subito che nei libri analizzati in riferimento all'Italia sono i primi a dominare.

Accanto all'impiego di carte geografiche fisiche e/o politiche, inserite nei volumi per visualizzare la suddivisione del territorio nazionale in regioni, per elicitarne informazioni relative a capoluoghi ovvero per illustrare le condizioni meteorologiche nelle varie zone d'Italia<sup>15</sup>, molto frequentemente vengono riprodotte fotografie legate ai paesaggi più rappresentativi (come le Alpi o la Costiera Amalfitana), ai monumenti più noti (come il Colosseo), a feste (come il Palio di Siena o la Regata Storica di Venezia<sup>16</sup> oppure la Battaglia delle arance di Ivrea<sup>17</sup>), a oggetti e prodotti del *made in Italy* (come la Ferrari, la Cinquecento, la Ducati, la vespa o la Bialetti<sup>18</sup>). Non mancano infine lezioni dedicate a una città, di cui si mostrano i monumenti principali, nell'ambito del contesto tematico connesso al saper chiedere e dare indicazioni stradali<sup>19</sup>. Riusciti sono talora disegni che sintetizzano i motivi che rendono famosa

<sup>12</sup> A. TENOCH CID JURADO (2011), *L'immagine nei manuali didattici di italiano L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, p. 342. In questo contributo l'autore parafrasa le funzioni referenziale, fatica, poetica e metalinguistica secondo Jakobson e le applica all'immagine dei manuali. Cfr. Ivi, pp. 347-348.

<sup>13</sup> Per lo svolgimento della presente indagine, tra gli altri, sono stati tenuti in considerazione i criteri di analisi indicati nel cosiddetto “Stockholmer Kriterienkatalog”, stilato da Hans-Jürgen Krumm nel 1994 e relativo all'analisi di libri di testo in uso per insegnare tedesco come lingua straniera. Cfr. H.-J. KRUMM (1994), *Stockholmer Kriterienkatalog*, in B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Langenscheidt KG, Berlin-München, pp. 100-105.

<sup>14</sup> Cfr. A. TENOCH CID JURADO (2011), *op. cit.*, p. 346.

<sup>15</sup> Cfr. ad esempio l'immagine sul risvolto di copertina del volume F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA (2019), *Di nuovo Insieme Austria A1-A2*, Veritas Verlag, Linz; oppure la cartina fisica dell'Italia con l'indicazione delle più grandi città italiane in: R. MERKLINGHAUS, N. NUTI, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN (2015), *Allegra nuovo A1*, Klett, Stuttgart, p. 20; o ancora cfr. R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI, M. PIANTONI (2014), *Nuovo contatto A1*, Loescher, Torino, pp. 116-117: in questo caso viene chiesto di inserire sulla cartina dell'Italia i nomi delle regioni, alcuni capoluoghi e informazioni di carattere geografico. Invece, con un'attività di ascolto bisogna capire le condizioni meteorologiche al nord, centro, sud Italia in F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA (2019), *Di nuovo Insieme Austria A1-A2*, cit., p. 145 e p. 167.

<sup>16</sup> Cfr. Ivi, p. 148.

<sup>17</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, Hueber, München, p. 109.

<sup>18</sup> Cfr. Ivi, p. 13 e p. 35; M. BALÌ, L. ZIGLIO (2016), *Nuovo espresso 3. Ein Italienischkurs B1*, Hueber, München, pp. 34-35; R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI, M. PIANTONI, *op. cit.*, p. 8.

<sup>19</sup> Cfr. F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA (2019), *Di nuovo Insieme Austria A1-A2*, cit., pp. 115-128: la lezione 7 si intitola “Finalmente a Genova!” e, tra le altre, a p. 126 sono presenti due foto dell'acquario della città. Invece, si intitola “Quanto sei bella, Roma!” la lezione 8 del volume R. MERKLINGHAUS, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN, M. G. TOMMASINI (2016), *Allegra nuovo A2*, Klett, Stuttgart, pp. 84-93.

l'Italia: tra i simboli si trovano, ad esempio, la Torre di Pisa, il Vesuvio o la Valle dei Templi<sup>20</sup>. Meta di viaggi, il Belpaese è per molti tra le destinazioni preferite per le vacanze: perciò, bellezze paesaggistiche e località di attrazione turistica vengono riprodotte nelle lezioni o rubriche dedicate al tema “viaggiare”<sup>21</sup> oppure sono visualizzate in attività legate alla capacità di esprimere preferenze in merito a gite<sup>22</sup> o al saper descrivere percorsi turistici, usando il lessico appropriato, come quello relativo ai mezzi di trasporto<sup>23</sup>. A parte il tricolore, in pochi casi si mostrano i luoghi della politica italiana, come ad esempio nel caso della fotografia della Camera dei Deputati che affianca un breve testo riguardante il funzionamento dello Stato italiano<sup>24</sup>.

Invece, riguardo al patrimonio artistico, in un brano dedicato alla città di Milano, alla foto del Castello Sforzesco segue quella dell'Ultima Cena di Leonardo da Vinci<sup>25</sup>; talvolta si trovano pagine contenenti rinvii all'arte italiana<sup>26</sup> o a personaggi famosi che “hanno fatto la Storia” (come Cristoforo Colombo o Galileo Galilei<sup>27</sup>) oppure a scrittori, registi, attori, cantanti<sup>28</sup>; il ricorso alle foto di personaggi come Dario Fo, Carla Bruni, Roberto Benigni, Carla Fracci è finalizzato in un caso all'esercizio dell'uso dell'articolo indeterminativo maschile e femminile in combinazione con le professioni<sup>29</sup>.

A qualificare la rappresentazione dello Stivale è anche la riproduzione di materiale visivo relativo a eventi culturali che lo rendono famoso nel mondo, come, ad esempio, manifesti pubblicitari o foto di concerti riguardanti le manifestazioni musicali del Maggio Fiorentino, dell'Umbria Jazz o del Festival Puccini<sup>30</sup>. In qualche caso, si trovano immagini di programmi televisivi italiani<sup>31</sup> oppure la riproduzione fotografica della copertina di libri<sup>32</sup>, riviste e giornali<sup>33</sup> o della locandina di film famosi<sup>34</sup>. Non possono mancare foto di partite di calcio o di bar in cui il caffè viene preso in piedi al banco<sup>35</sup>.

---

<sup>20</sup> Cfr. F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA (2019), *Di nuovo Insieme Austria A1-A2*, cit., p. 143.

<sup>21</sup> Cfr. Ivi, p. 149 oppure si vedano le pagine dedicate al “Giro d'Italia” con cui si conclude ogni lezione in: L. ZORZAN, B. BRUZZONE, R. MERKLINGHAUS, S. DONZELLI, A. FINZI, N. NUTI (2018), *Con piacere nuovo A2*, Klett, Stuttgart, p. 19, p. 29, p. 39, p. 53, p. 63, p. 73, p. 87, p. 97, p. 107.

<sup>22</sup> Cfr. L. ZIGLIO, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso A1*, Hueber, München, p. 58: in una rubrica intitolata “caffè culturale” si propone la lettura di un breve testo dedicato alle città italiane e a sei tra i monumenti più visitati, i cui nomi sono da abbinare alle rispettive immagini.

<sup>23</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2*, cit., p. 22, p. 23, p. 25.

<sup>24</sup> Cfr. E. ORLANDINO, M. BALÌ, L. ZIGLIO (2018), *Espresso ragazzi 3, B1*, Hueber, München, p. 73.

<sup>25</sup> Cfr. Ivi, p. 33.

<sup>26</sup> Cfr. Ivi, p. 37.

<sup>27</sup> Cfr. Ivi, pp. 121-122.

<sup>28</sup> Cfr. R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI, M. PIANTONI, *op. cit.*, p. 26; M. BALÌ, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso A2*, Hueber, München, p. 52: in questo caso, nella rubrica “caffè culturale” si trova la presente attività: “Italiani famosi. Osserva le immagini e abbinale le descrizioni ai personaggi.” A questa segue la domanda: “E tu, quali italiani famosi conosci? Parlane con i compagni”.

<sup>29</sup> Cfr. R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI, M. PIANTONI, *op. cit.*, p. 20.

<sup>30</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, cit., p. 38.

<sup>31</sup> Cfr. M. BALÌ, I. DEI (2017), *Nuovo espresso 4. Corso di italiano B2. Libro dello studente ed esercizi*, Alma Edizioni, Firenze, p. 38.

<sup>32</sup> Cfr. R. MERKLINGHAUS, N. NUTI, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN (2015), *Allegro nuovo A1*, cit., p. 77: qui la copertina de *La piramide di fango* di Andrea Camilleri affianca la breve biografia dell'autore.

<sup>33</sup> Cfr. L. ZORZAN, B. BRUZZONE, R. MERKLINGHAUS, S. DONZELLI, A. FINZI, N. NUTI (2018), *Con piacere nuovo A2*, cit., p. 59: in questa pagina ci sono le foto delle copertine di Touring, Starbene, Tutto Tex, Quattroruote, Corriere della sera e La Gazzetta dello Sport.

<sup>34</sup> Cfr. M. BALÌ, I. DEI (2017), *Nuovo espresso 4*, cit., p. 67: qui è riprodotta la locandina del film “La pazza gioia” di Paolo Virzì, mentre a p. 75 sono raffigurate quelle di otto film famosi nell'ambito di un'attività di comprensione auditiva, per cui bisogna ascoltare il dialogo e indicare quali film vengono nominati.

<sup>35</sup> Cfr. F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA, D. BIAGI, A. SEER, M. GINER, S. GRATZER S. (2019), *Di nuovo Insieme Austria B1*, Veritas Verlag, Linz, p. 59.

Privilegiata porta d'accesso a un territorio, il cibo costituisce un'esperienza fondamentale per entrare in contatto con le tradizioni di un luogo. Nei volumi analizzati, infatti, un posto di rilievo viene attribuito alle immagini relative alla cucina tipica italiana, a suoi cibi più famosi (come pasta, pizza, parmigiano, piadina, prosciutto di Parma, gelato, caffè, tiramisù, granita), e ai piatti tipici<sup>36</sup>, di cui si propongono talora le ricette<sup>37</sup>. Spesso la foto di prodotti tipici viene usata come input per avviare un'attività di conversazione relativa alla conoscenza o meno di prodotti italiani<sup>38</sup> oppure la foto di un locale è inserita nella pagina per svolgere una funzione puramente integrativa non legata ad alcuna consegna<sup>39</sup>.

Un aspetto interessante è costituito dalla rappresentazione visiva di stereotipi legati all'Italia. Nel volume *Nuovo espresso 3*, ad esempio, nella lezione 3 intitolata "Made in Italy", a partire da cinque foto che raffigurano immagini stereotipate legate all'Italia – quali un uomo sul divano che guarda una partita di calcio; un uomo che sta per mettere nel proprio piatto degli spaghetti alla pescatora; una donna bella ed elegante che passa per strada attirando lo sguardo di molti uomini; due ragazze che stanno mangiando un trancio di pizza; il primo piano di Marlon Brando tratto da una scena del film *Il padrino* – si chiede in una prima fase di parlare in piccoli gruppi circa il modo in cui gli italiani vengono visti nel proprio Paese e, in seconda istanza, di scegliere una foto e spiegare se sembra efficace per rappresentare l'Italia; infine, si passa agli stereotipi relativi agli abitanti del Paese in cui vivono i discenti, inducendo a una riflessione di carattere interculturale<sup>40</sup>.

3. A tal riguardo, valutando i risultati della ricerca, tra gli aspetti che si desidera mettere in risalto è proprio l'opportunità di un utilizzo dell'immagine a scopi interculturali. A questo proposito, è stato interessante porsi il quesito relativo alla tipologia di immagini più o meno appropriate a contribuire allo sviluppo e al potenziamento di competenze inter- e transculturali, rappresentando di fatto un elemento di arricchimento della lezione e un impulso efficace al suo miglioramento. Se, da un lato, nell'ottica della globalizzazione, è utile sia considerare l'opportunità di immagini relative, ad esempio, alla tipica colazione italiana per esemplificare abitudini alimentari diffuse, la cui mancata conoscenza potrebbe determinare eventuali *cultural incidents*<sup>41</sup>, sia riflettere sulla presenza di immagini che in merito alla famiglia italiana non alludono più in modo esplicito al fenomeno del mammismo, né simboleggiano in maniera univoca l'attaccamento dei giovani alla famiglia d'origine<sup>42</sup>; dall'altro, va notato che in realtà

<sup>36</sup> Cfr. Ivi, p. 59: qui sono presenti piccole immagini di piatti e prodotti tipici, tra cui il couscous alla trapanese, il risotto alla milanese, la bistecca alla fiorentina, il pesto alla genovese e le olive ascolane.

<sup>37</sup> Cfr., ad esempio, la ricetta della panzanella in G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, cit., p. 55.

<sup>38</sup> Tra gli altri, cfr. L. ZIGLIO, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso A1*, cit., p. 110 n. 10: "Mozzarella, aceto balsamico e... Guarda la foto. Conosci questi prodotti tipici italiani? Li compri qualche volta? Usi prodotti italiani in cucina? Quali?"

<sup>39</sup> Cfr. M. BALÌ, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso A2*, cit., p. 91 n. 13: in questo caso, dopo alcune domande concernenti i gusti gastronomici ("Cucina tradizionale? No, grazie, la preferisco esotica. Ti piace la cucina esotica o preferisci quella tradizionale? Quando vai a mangiare fuori ti piace provare piatti nuovi o sei un/una «tradizionalista»? A casa tua si preparano ancora dei piatti tradizionali? Quali?"), seguono due foto raffiguranti la porta d'ingresso di due locali, rispettivamente un ristorante indiano e una trattoria italiana.

<sup>40</sup> Cfr. M. BALÌ, L. ZIGLIO (2016), *Nuovo espresso 3. Ein Italienischkurs B1*, cit., p. 42. In questo contesto un breve cenno va anche alla rappresentazione visiva dei gesti tipici italiani. Cfr. F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA (2019), *Di nuovo Insieme Austria A1-A2*, cit., p. 25 e G. DE SAVORGNANI, B. BERGERO (2011), *Chiaro! A1*, Hueber, Ismaning, p. 106.

<sup>41</sup> Il tema della "tipica" colazione all'italiana viene presentato senza l'ausilio di fotografie in un breve testo in: Ivi, p. 37.

<sup>42</sup> Tra i vari esempi, presenta la trasformazione della famiglia italiana l'unità 1 in: F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA, D. BIAGI, A. SEER, M. GINER, S. GRATZER S. (2019), *Di nuovo Insieme Austria B1*, cit., pp. 11-18. Lo stereotipo dei figli mammoni viene tematizzato in un breve testo, a cui si affiancano i dati di una statistica a p. 18.

ben pochi sono gli ambiti culturali che vengono usati come base per un apprendimento e un confronto interculturale.

A parte le tematiche sopra menzionate, il resto delle illustrazioni non si riferisce in maniera specifica all'Italia, bensì rappresenta in modo generico persone, luoghi (come la scuola) oppure attività da svolgere nel tempo libero. Da questo punto di vista, pertanto, è sorprendente il numero alquanto ridotto di immagini strettamente legate all'Italia, in quanto buona parte del materiale visivo presente nei libri di testo oggetto di indagine rimanda piuttosto a scene di vita quotidiana o a oggetti non necessariamente riconducibili al Belpaese. Perciò, se, da una parte, la visione di un mercato, un parco, la facciata di un'abitazione, la vetrina di un negozio o una sfilata di moda può rinviare a qualsiasi posto, a un non-luogo imprecisato in una nazione non definita, è invece la riproduzione iconografica di un monumento, una statua, un luogo della memoria, uno spazio pubblico riconoscibile (come l'interno della Galleria Vittorio Emanuele di Milano o la scalinata di Piazza di Spagna), una veduta paesaggistica specifica (come uno scorcio delle Cinque Terre in Liguria) oppure un cartello (si pensi a quelli del Telepass all'entrata dell'autostrada) o un determinato mezzo di trasporto (come il treno Italo) che conferisce al materiale didattico un maggiore grado di autenticità, facendosi valore aggiunto e strumento di una comunicazione più eloquente.

Pur senza voler stilare classifiche di gradimento, nella consapevolezza dell'impossibilità di rendere conto di tutte le immagini presenti nei manuali visionati, appare comunque opportuno esprimere alcune considerazioni di carattere generale. Tra le funzioni che possono essere riconosciute, accanto a quelle motivazionale e mnemonica, per cui l'immagine attira l'attenzione e stimola l'apprendimento, apportando potenzialmente un contributo alla memorizzazione, occorre menzionare sia la funzione semantica, in quanto l'immagine può essere usata come ausilio per facilitare la comprensione del significato di vocaboli o dei contenuti di un testo, sia la funzione interculturale, poiché essa supporta l'acquisizione o l'ampliamento di conoscenze socioculturali legate al Paese straniero, alla comprensione dell'altro e allo sviluppo di empatia.

Per quanto concerne la tipologia delle attività didattiche proposte, sebbene per avviare un primo contatto con la lingua italiana vengano spesso proposte attività in cui foto riguardanti aspetti tipici dell'Italia possono fungere da stimolo per scrivere un elenco di parole italiane conosciute<sup>43</sup>, in generale, soprattutto a un livello elementare di competenza linguistica (A1-A2), predominano le attività di abbinamento. Tra le varie proposte si trovano le seguenti: abbinare le parole alle immagini relative a "Cose d'Italia"<sup>44</sup>, i nomi delle città alle foto<sup>45</sup>, i nomi di piatti o prodotti tipici alle località di provenienza<sup>46</sup>, le descrizioni alle immagini di alcuni prodotti tipici<sup>47</sup>; associare il nome di un monumento alla rispettiva immagine<sup>48</sup>; collegare degli aggettivi ai prodotti alimentari tipici<sup>49</sup> oppure le descrizioni alle foto di personaggi famosi<sup>50</sup> o a immagini relative a tradizioni, sagre e feste tipiche<sup>51</sup>.

---

<sup>43</sup> Cfr. K. MOTTA (2015), *Passo dopo passo. Der Italienischkurs A1*, Hueber, München, p. 10.

<sup>44</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, B. BERGERO (2011), *Chiaro! A1*, Hueber, Ismaning, p. 10.

<sup>45</sup> Cfr. Ivi, p. 76; M. BALÌ, L. ZIGLIO (2016), *Nuovo espresso 3. Ein Italienischkurs B1*, cit., p. 31.

<sup>46</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, cit., p. 59.

<sup>47</sup> Cfr. L. ZIGLIO, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso 1. Ein Italienischkurs A1*, Hueber, München, p. 116.

<sup>48</sup> Cfr. Ivi, p. 58.

<sup>49</sup> Cfr. R. MERKLINGHAUS, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN, M. G. TOMMASINI (2016), *Allegro nuovo A2*, cit., p. 30.

<sup>50</sup> M. BALÌ, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso 2. Ein Italienischkurs A2*, Hueber, München, p. 52.

<sup>51</sup> Ivi, p. 96. Cfr. le foto relative al Ferragosto in F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA (2019), *Di nuovo Insieme Austria A1-A2*, cit., p. 101 oppure quelle di alcuni eventi come il Volo dell'Angelo in F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA, D. RÖTZER, U. ZOMORRODIAN-SANTNER (2017), *Di nuovo Insieme Austria A2+*, Veritas, Linz, p. 131.

Inoltre, se in qualche caso località turistiche o scorci paesaggistici vengono riprodotti come se fossero la raffigurazione su una cartolina postale da spedire ad amici (come nel caso di una veduta panoramica di Piazza del Campo a Siena<sup>52</sup>), l'immagine viene usata per stimolare la riflessione per la formulazione di ipotesi<sup>53</sup> o come elemento di supporto, per cui viene chiesto ai discenti di guardare le fotografie e trarre ispirazione per rispondere a delle domande in merito alle proprie preferenze, per manifestare la propria opinione oppure per esprimere desideri<sup>54</sup>. La foto viene anche usata per rintracciare analogie e differenze tra ciò che viene visualizzato<sup>55</sup>; per descrivere una situazione<sup>56</sup> e per immaginare dialoghi tra le persone raffigurate, facendo una sorta di *brainstorming* sulle parole conosciute e appropriate in quel determinato contesto comunicativo<sup>57</sup>. L'immagine ricorre pure in relazione ad attività di comprensione scritta, per cui bisogna leggere e comprendere un testo per poi abbinare la foto della città corrispondente<sup>58</sup>. In vari esempi la fotografia costituisce un testo da leggere per riconoscere bevande o cibi, capi di abbigliamento, oggetti o accessori e segnare i vocaboli corrispondenti<sup>59</sup>, per formulare delle frasi, per associare parole o frasi più adatte, per immaginare il luogo o la situazione rappresentati e discuterne<sup>60</sup>.

A un livello intermedio si riscontano anche varie attività in cui si chiede di osservare le foto per prendere spunto e poter rispondere a domande di carattere generale<sup>61</sup>; oppure l'utilizzo di una fotografia è legato allo svolgimento di un'attività di ascolto, per cui bisogna selezionare l'immagine di cui si parla o non si parla in un determinato dialogo<sup>62</sup>; in qualche caso bisogna scegliere alcune foto tra quelle proposte e motivare la scelta<sup>63</sup>. In generale, per la comprensione e la lettura delle immagini si fa ricorso sia a processi di denotazione per cogliere gli elementi descrittivi, sia a processi di connotazione per soffermarsi sui significati.

Oltre all'assenza di attività creative, va constatato che nei libri di testo rivolti a una competenza linguistica di livello elementare e intermedio la presenza di immagini molto raramente risulta accompagnata da attività didattiche finalizzate allo sviluppo della competenza visuale, considerata la padronanza limitata di strumenti comunicativi necessari per poter tematizzare il carattere polisemico del testo visivo proposto. Inoltre, emerge come non vengano esercitate in maniera sistematica strategie di decodifica per consentire ai discenti di esprimere

<sup>52</sup> Cfr. R. MERKLINGHAUS, N. NUTI, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN (2015), *Allegra nuovo A1*, cit., p. 159.

<sup>53</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, cit., p. 109: "Per iniziare. Guardate la foto. Che cosa vedete? Secondo voi, di che cosa si tratta? Fate delle ipotesi".

<sup>54</sup> Cfr. L. ZIGLIO, G. RIZZO (2015), *Nuovo espresso 1*, cit., p. 90: "Tante idee per partire. Guarda le foto. Dove vorresti andare?".

<sup>55</sup> Cfr. G. DE SAVORGNANI, C. CORDERA ALBERTI (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, cit., p. 38: "Guardate le foto. Che cosa hanno in comune? Che differenze notate?".

<sup>56</sup> Cfr. R. ERRICO, M. A. ESPOSITO, N. GRANDI (2014), *Campus Italia A1/A2*, Klett, Stuttgart, p. 236.

<sup>57</sup> Cfr. R. MERKLINGHAUS, N. NUTI, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN (2015), *Allegra nuovo A1*, cit., p. 10: "Guardate. Sehen Sie das Foto an. Was geschieht gerade? Was sagen die Personen Ihrer Meinung nach? Fallen Ihnen einige italienische Wörter ein, die in dieser Situation benutzt werden können?".

<sup>58</sup> Cfr. R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI, M. PIANTONI, *op. cit.*, pp. 48-49.

<sup>59</sup> Cfr., ad esempio, R. MERKLINGHAUS, N. NUTI, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN (2015), *Allegra nuovo A1*, cit., p. 30, p. 42, p. 84. Cfr. R. MERKLINGHAUS, L. TOFFOLO-KÜNNEMANN, M. G. TOMMASINI (2016), *Allegra nuovo A2*, cit., p. 40. Va sottolineato che in questi due volumi ciascuna delle lezioni inizia con un input visivo, quasi sempre fotografico, in genere riguardante scene di vita quotidiana, a cui è legata un'attività da svolgere.

<sup>60</sup> Cfr., ad esempio, A. BARBIERATO, K. MOTTA (2017), *Passo dopo passo. Der Italienischkurs A2*, Hueber, München, p. 45, p. 93 e p. 105.

<sup>61</sup> Cfr. M. BALÌ, L. ZIGLIO (2016), *Nuovo espresso 3. Ein Italienischkurs B1*, cit., p. 20 n. 1: "Città. Osserva le foto. Secondo te quali potrebbero essere i problemi maggiori di una grande città? Parlane con i compagni". Tra le fotografie si rappresenta il traffico cittadino e il problema dell'acqua alta a Piazza San Marco.

<sup>62</sup> Cfr. E. ORLANDINO, M. BALÌ, L. ZIGLIO (2018), *Espresso ragazzi 3, B1*, cit., p. 28 e p. 107.

<sup>63</sup> Cfr. F. COLOMBO, C. FARACI, P. DE LUCA, D. BIAGI, A. SEER, M. GINNER, S. GRATZER S. (2019), *Di nuovo Insieme Austria B1*, cit., p. 59.

opinioni e interpretazioni scaturite dalla percezione, dall'analisi e dalla comprensione del testo iconico, sviluppando ed esercitando consapevolezza critica<sup>64</sup>. Infine, da un punto di vista grafico, da un confronto con libri di testo realizzati alcuni anni fa<sup>65</sup>, risulta evidente come nella cosiddetta "nuova" generazione dei volumi ovvero nelle ristampe ed edizioni aggiornate pubblicate nel corso dell'ultimo decennio, si possa rintracciare una maggiore tendenza all'uso di fotografie, manifesti pubblicitari e documenti visivi autentici, al posto di disegni, vignette e fumetti creati *ad hoc*<sup>66</sup>.

Se, dunque, il metodo iconologico di Panofsky, accennato prima, può rappresentare un punto di riferimento negli studi di storia e critica delle arti figurative, nella misura in cui offre un'elaborazione sistematica volta a interpretare il contenuto dell'opera figurativa, cogliendone il significato in rapporto al contesto culturale, storico, sociale in cui viene prodotta, è necessario altresì sottolineare che la percezione visiva di una realtà è influenzata da codici della cultura di appartenenza del soggetto che osserva l'immagine. In ottica glottodidattica, considerando l'immagine come strumento di contatto con una cultura altra, all'accenno a tali studi di iconologia può risultare utile affiancare il rinvio ai metodi della semiologia espressi nell'approccio proposto da Roland Barthes nel suo saggio *Retorica dell'immagine*,<sup>67</sup> richiamando alla memoria le sue affermazioni in merito all'immagine denotata che, priva di codici e segni che ne trasformino il senso letterale, "naturalizza il messaggio simbolico, rende innocente l'artificio semantico, molto denso (soprattutto in pubblicità), della connotazione"<sup>68</sup>. Riflettere sulle relazioni tra testo e immagine, sul rapporto tra livello linguistico e figurativo, nonché sulle strategie di denotazione e connotazione può costituire, tra gli altri, un obiettivo da perseguire nella lezione di lingua straniera, anche tematizzando l'esempio di analisi di immagine pubblicitaria, condotta da Barthes a proposito della pasta Panzani. In questo caso, i segni di cui è composta l'immagine richiedono un determinato sapere culturale e trasmettono connotazioni, veicolando sia significati simbolici legati all'italianità, come la presenza del tricolore, sia elementi di significazione aggiuntivi che suggeriscono l'idea di freschezza dei prodotti raffigurati<sup>69</sup>. La retorica di tale immagine si potrebbe mettere a confronto con il linguaggio presente in altri manifesti pubblicitari, per indurre il discente ad approfondire le modalità di trasmissione del messaggio linguistico oggettivo (denotativo) o simbolico (connotativo).

In un discorso volto a rimarcare la forza delle immagini nella società contemporanea potrebbe rivelarsi interessante prendere in considerazione anche la posizione di Umberto Eco che da una prospettiva filosofica e semiotica si sofferma sul processo della significazione e della comunicazione, introducendo la teoria dei codici e quella della produzione segnica<sup>70</sup>. Oltre

---

<sup>64</sup> A una constatazione analoga giunge anche Michler che evidenzia la scarsa presenza di attività didattiche adeguate allo sviluppo di una competenza visuale nei volumi *Appunto e In Piazza*, usati in Germania per insegnare italiano come lingua straniera nelle scuole superiori. Cfr. C. MICHLER (2014), *Förderung der visual literacy im Italienischunterricht. Visualisierungen der Unità d'Italia*, in R. Ankli, C. Lüderssen, S. Pfaffenholz (Hrsg.), *L'Italia unita – le unità d'Italia. Vorschläge und Materialien für den Unterricht*, Narr, Tübingen, p. 110.

<sup>65</sup> Cfr., a scopo esemplificativo, i seguenti: D. PIOTTI, G. DE SAVORGNANI (2007), *UniversItalia. Corso di italiano*, Hueber, Ismaning; oppure le prime edizioni di L. ZIGLIO, G. RIZZO (2009), *Espresso 1. Lehr- und Arbeitsbuch*, Hueber, Ismaning e M. BALÌ, G. RIZZO (2009), *Espresso 2. Lehr- und Arbeitsbuch*, Hueber, Ismaning.

<sup>66</sup> A sostegno di ciò, un ulteriore elemento da segnalare è costituito dal fatto che nei venti manuali analizzati non si registra la presenza di fumetti, caricature, raffigurazioni ironiche, satiriche o umoristiche relative all'Italia.

<sup>67</sup> R. BARTHES (1964), *Rhétorique de l'image*, in "Communication", *Recherches sémiologiques*, 4, pp. 40-51; trad. it. in R. BARTHES (1985), *Retorica dell'immagine*, in *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino, pp. 22-42.

<sup>68</sup> Ivi, p. 35. Nel passaggio originale si legge appunto che « l'image dénotée naturalise le message symbolique, elle innocente l'artefice sémantique, très dense (surtout en publicité), de la connotation » (p. 47).

<sup>69</sup> È possibile consultare l'immagine su: [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1964\\_num\\_4\\_1\\_1027](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027)

<sup>70</sup> Cfr. U. ECO (2016), *Trattato di semiotica generale*, La nave di Teseo, Milano (Bompiani, Milano, 1975<sup>1</sup>). U. ECO (1973), *Segno*, Istituto Editoriale Internazionale, Milano; U. ECO (1984), *Semiotica e filosofia del*

alla dimensione culturale del segno iconico, un rilievo particolare potrebbe essere attribuito, tra l'altro, al suo saggio "Il mondo di Charlie Brown" (facente parte della raccolta *Apocalittici e integrati* pubblicata nel 1964), concernenti il fumetto come esempio di letteratura di massa e prodotto industriale che, commissionato dall'alto, rispecchia i meccanismi della persuasione occulta<sup>71</sup>.

In che misura l'analisi delle immagini presenti in un manuale di italiano come lingua straniera potrebbe (o dovrebbe) coinvolgere categorie di analisi semiotica e implicare un'indagine imagologica sul loro potenziale retorico, sul loro carattere di riconoscibilità e sul loro significato in termini di rappresentatività è senza dubbio un valido punto di domanda. In ogni caso, soffermarsi sulla rappresentazione visiva dell'altro fornisce un invito a cogliere la specificità di codici iconici e simbolici, miti e stereotipi, per tracciare una sorta di immaginario culturale collettivo e individuare valori ideologici e politici ravvisabili anche nella rappresentazione di sé<sup>72</sup>.

4. Al termine di queste brevi riflessioni sul ruolo dell'immagine in una selezione di manuali di italiano come lingua straniera rivolti a un pubblico di apprendenti germanofoni non si può non ribadire l'importanza dello sviluppo e del potenziamento in ambito didattico della cosiddetta *visual literacy*, da intendere sia come insieme di competenze che rendono un individuo capace di vedere, leggere, interpretare, valutare, usare, creare immagini e *visual media*, sia come obiettivo interdisciplinare imprescindibile nella pratica dell'insegnamento attuale. Saper decodificare immagini, cioè osservarle e percepirle, analizzarle e apprezzarle in maniera critica per cogliere il valore semantico dei singoli elementi, costituisce uno scopo primario anche dell'educazione linguistica e include una conoscenza della cultura obiettivo, implicando un confronto di carattere interculturale<sup>73</sup>. Pertanto, nell'ambito delle cosiddette competenze mediali e digitali, allo sviluppo della competenza visuale va riconosciuto un posto di rilievo nel processo di apprendimento anche delle lingue straniere<sup>74</sup>.

Come spesso si dice con un'affermazione che ha il sapore di un luogo comune, un'immagine dice più di molte parole: il potere evocativo e il potenziale espressivo di un'illustrazione sono sicuramente inequivocabili, per quanto in rapporto alla specificità del linguaggio iconico, accanto alla possibile univocità del messaggio veicolato, occorra vagliare la sua polisemia e non trascurare che un'immagine può suggerire significati ambigui in base ai codici culturali di riferimento. Peraltro, è opportuno interrogarsi sulle eventuali conseguenze del cosiddetto *visual turn* nei processi di apprendimento in generale e delle lingue straniere in

---

*linguaggio*, Einaudi, Torino. Tra i numerosi studi sul tema cfr. U. ECO, M. AUGÉ, G. DIDI-HUBERMAN (2015), *La forza delle immagini*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>71</sup> Cfr. U. ECO (1994), *Il mondo di Charlie Brown*, in *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano, pp. 263-272.

<sup>72</sup> Per approfondire il concetto di imagologia, tra gli altri, cfr. J. LEERSEN (1991), *Echoes and Images: Reflections upon Foreign Space*, in *Alterity, identity, image: Selves and others in society and scholarship*, Rodopi, Amsterdam, pp. 123-138; J. LEERSEN (2016), *Imagology: On using ethnicity to make sense of the world*, in "Iberic@I - Revue d'études ibériques et ibéro-américaines", 10, pp. 13-31.

<sup>73</sup> Cfr. M. REINFRIED (2013<sup>2</sup>), *Visuelle Medien*, in W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, p. 279. Per una riflessione sulla difficoltà di definizione del concetto di "visual literacy", coniato da John Debes nel 1969, ovvero sulla mancanza di una definizione condivisa nel settore delle Scienze della Formazione cfr. I. VEZZOLI (2017), *Visual literacy: un problema di definizione*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 2, pp. 211-217.

<sup>74</sup> Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* si fa riferimento alla competenza audiovisiva in relazione alla comprensione di trasmissioni televisive e film. Cfr. CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Milano-Oxford, p. 90. Sul tema cfr. anche COUNCIL OF EUROPE (2018), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. In numerosi passaggi di questo documento, insieme ad altri input di natura visiva, come grafici o statistiche, si menzionano a vari livelli di competenza le immagini in quanto supporto alla comprensione del messaggio e alla produzione sia orale che scritta in diversi ambiti tematici. Cfr. Ivi, p. 66, p. 99, pp. 109-110, pp. 195-196, p. 230.

particolare<sup>75</sup>, alla luce del fatto che, dopo la cosiddetta “svolta visiva” a partire dagli anni Novanta del secolo scorso le immagini sono divenute dominanti e onnipresenti in ogni settore, parte integrante e imprescindibile della vita odierna<sup>76</sup>. Infine, pur dovendo valutare di volta in volta l'autenticità del materiale iconico che può subire modifiche, ritocchi o manipolazioni, non si può non concludere sottolineando che l'Italia contemporanea rappresentata nei libri di testo appare un Paese caratterizzato da straordinarie sfaccettature, luogo turistico e spazio culturale, terra ricca di arte e storia, una nazione di cui si offre un'immagine realistica, talora non priva di forme iconiche stereotipate.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL D. P. (1995), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.
- BALÌ M., RIZZO G. (2009), *Espresso 2. Lehr- und Arbeitsbuch*, Hueber, Ismaning.
- BALÌ M., RIZZO G. (2015), *Nuovo espresso 2. Ein Italienischkurs A2*, Hueber, München.
- BALÌ M., ZIGLIO L. (2016), *Nuovo espresso 3. Ein Italienischkurs B1*, Hueber, München.
- BALÌ M., DEI I. (2017), *Nuovo espresso 4. Corso di italiano B2. Libro dello studente ed esercizi*, Alma Edizioni, Firenze.
- BARBIERATO A., MOTTA K. (2017), *Passo dopo passo. Der Italienischkurs A2*, Hueber, München.
- BARTHES R. (1964), *Rhétorique de l'image*, in “Communication”, *Recherches sémiologiques*, 4, pp. 40-51; trad. it. R. BARTHES (1985), *Retorica dell'immagine*, in L'ovvio e l'ottuso, Einaudi, Torino, pp. 22-42.
- BLELL G. (2010), *Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese und Sehkompetenzen*, in C. Hecke, C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Narr, Tübingen, pp. 94-109.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M. (2014), *Nuovo contatto A1*, Loescher, Torino.
- COLOMBO F., FARACI C., DE LUCA P., bearbeitet von LANGWIESER-POSAWETZ M., NOSARI G., SEER A. (2019), *Di nuovo insieme Austria A1-A2*, Veritas Verlag, Linz.
- COLOMBO F., FARACI C., DE LUCA P., D. RÖTZER, U. ZOMORRODIAN-SANTNER (2017), *Di nuovo Insieme Austria A2+*, Veritas Verlag, Linz.
- COLOMBO F., FARACI C., DE LUCA P., BIAGI D., SEER A., GINER M., GRATZER S. (2019), *Di nuovo Insieme Austria B1*, Veritas Verlag, Linz.
- COMENIUS J. A. (1658), *Orbis Sensualium Pictus*, M. Endteri, Noribergae.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Milano-Oxford.
- COUNCIL OF EUROPE (2018), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- DANESI M. (2001<sup>2</sup>), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma.
- DE SAVORGNANI G., BERGERO B. (2011), *Chiaro! A1*, Hueber, Ismaning.
- DE SAVORGNANI G., CORDERA ALBERTI C. (2020), *Chiaro! A2. Nuova edizione*, Hueber, München.
- DIADORI P., VIGNOZZI L. (2011), *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 35-67.

<sup>75</sup> Sul *visual turn* cfr., tra gli altri, M. MICHALAK (2012), *Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*, in “Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, 17/2, pp. 108-112.

<sup>76</sup> Parla di “Omnipräsenz der Bilder” (ovvero “onnipresenza delle immagini”) C. MAAR (2006), *Iconic Worlds – Bilderwelten nach dem iconic turn*, in C. Maar, H. Burda (Hrsg.), *Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume*, DuMont, Köln, p. 11.

- ECO U. (1973), *Segno*, Istituto Editoriale Internazionale, Milano.
- ECO U. (1984), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- ECO U. (1994), *Il mondo di Charlie Brown*, in *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano, pp. 263-272.
- ECO U. (2016), *Trattato di semiotica generale*, La nave di Teseo, Milano (Bompiani, Milano, 1975<sup>1</sup>).
- ECO U., AUGÉ M., DIDI-HUBERMAN G. (2015): *La forza delle immagini*, FrancoAngeli, Milano.
- ERRICO R., ESPOSITO M. A., GRANDI N. (2014), *Campus Italia A1/A2*, überarbeitete Ausgabe, Klett, Stuttgart.
- FARNÉ R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna.
- FERY R., RADDATZ V. (Hrsg.) (2000), *Lehrwerke und ihre Alternativen*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- HALLET W. (2010), *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*, in C. Hecke, C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Narr, Tübingen, pp. 26-54.
- HANSEN M. (2018), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht – facettenreich von der Semantisierungshilfe bis zum Sprechanlass*, in U. A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*, Waxmann, Münster-New York, pp. 149-159.
- HULLEN W. (2000), *Visual aids*, in M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London/New York, pp. 663-664.
- KRUMM H.-J. (1994), *Stockholmer Kriterienkatalog*, in B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Langenscheidt KG, Berlin-München, pp. 100-105.
- LEERSSSEN J. (1991), *Echoes and Images: Reflections upon Foreign Space*, in *Alterity, identity, image: Selves and others in society and scholarship*, Rodopi, Amsterdam, pp. 123-138.
- LEERSSSEN J. (2016), *Imagology: On using ethnicity to make sense of the world*, in "Iberic@l - Revue d'études ibériques et ibéro-américaines", 10, pp. 13-31.
- MAAR C. (2006), *Iconic Worlds – Bilderwelten nach dem iconic turn*, in C. Maar, H. Burda (Hrsg.), *Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume*, DuMont, Köln, pp. 11-14.
- MERKLINGHAUS R., NUTI N., TOFFOLO-KÜNNEMANN L. (2015), *Allegro nuovo A1*, Klett, Stuttgart.
- MERKLINGHAUS R., TOFFOLO-KÜNNEMANN L., TOMMASINI M. G. (2016), *Allegro nuovo A2*, Klett, Stuttgart.
- MEZZADRI M. (2000), *Il libro nella rete: una morte annunciata?* In "n.IT. Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera", anno 2, n. 3, pp. 4-8.
- MICHALAK M. (2012), *Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*, in "Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht", 17/2, pp. 108-112.
- MICHLER C. (2014), *Förderung der visual literacy im Italienischunterricht. Visualisierungen der Unità d'Italia*, in R. Ankli, C. Lüderssen, S. Pfaffenholz (Hrsg.), *L'Italia unita – le unità d'Italia. Vorschläge und Materialien für den Unterricht*, Narr, Tübingen, pp. 108-123.
- MICHLER C. (2017), *Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen. Begutachtung ausgewählter Untersuchungsfelder*, Stuttgart, ibidem-Verlag.
- MICHLER C., REIMANN D. (2019), *Fachdidaktik Italienisch. Eine Einführung*, Narr, Tübingen.
- MOTTA K. (2015), *Passo dopo passo. Der Italienischkurs A1*, Hueber, München.

- NIEWELER A. (2010), *Lerwerke*, in C. Surkamp (Hrsg.), Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, J. B. Metzler, Stuttgart, pp. 175-176.
- ORLANDINO E., BALÌ M., ZIGLIO L. (2018), *Espresso ragazzi 3, B1*, Hueber, München.
- PANOFSKY E. (1957), *Meaning in the Visual Arts*, Doubleday & Comp, New York.
- PANOFSKY E. (1978), *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, DuMont, Köln.
- PERUZZI P. (2011), *L'uso didattico dell'immagine*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 394-405.
- PIOTTI D., DE SAVORGNANI G. (2007), *UniversItalia. Corso di italiano*, Hueber, Ismaning.
- REINFRIED M. (1992), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*, Narr, Tübingen.
- REINFRIED M. (2010, 2013<sup>2</sup>), *Visuelle Medien*, in W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, pp. 277-280.
- REINFRIED M. (2016), *Bilder in der Lehrwerkphase im Französisch- und Spanischunterricht*, in E. Klein, M. Reinfried (Hrsg.), *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013*, Giessen, Giessener Elektronische Bibliothek, pp. 5-43.
- RICUCCI M. (2014), *Storia della glottodidattica*, Armando Editore, Roma.
- TENOCH CID JURADO A. (2011), *L'immagine nei manuali didattici di italiano L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze pp. 342-351.
- VENCES U. (2011), *Materialien und Medien einsetzen*, in K. Sommerfeldt (Hrsg.), *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin, pp. 141-147.
- VEZZOLI I. (2017), *Visual literacy: un problema di definizione*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 2, pp. 211-217.
- ZIGLIO L., RIZZO G. (2009), *Espresso 1. Lehr- und Arbeitsbuch*, Hueber, Ismaning.
- ZIGLIO L., RIZZO G. (2015), *Nuovo espresso 1. Ein Italienischkurs A1*, Hueber, München.
- ZORZAN L., BRUZZONE B., MERKLINGHAUS R., DONZELLI S., FINZI A., NUTI N. (2018), *Con piacere nuovo A2*, Klett, Stuttgart.