4-5 Anno XLVII 2009

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli

DAL SEMINARIO DI FORMAZIONE DI CENTO (FE) a cura di Paola De Matteis
Ulrike A. Kaunzner - Barbara Gramegna - Mario Papa - Christina Gentzik - Laura Pacenti - Federica Ricci Garotti - Imelda Hogan - Orietta Beccaro - Silvia Ghidoni - Annamaria Lisotti - Melania Spinello

INSERTO - **DOSSIER BLE**
a cura di Maria Cecilia Luise
Inserto ideato da Giovanni Freddi

ELi

Langenscheidt

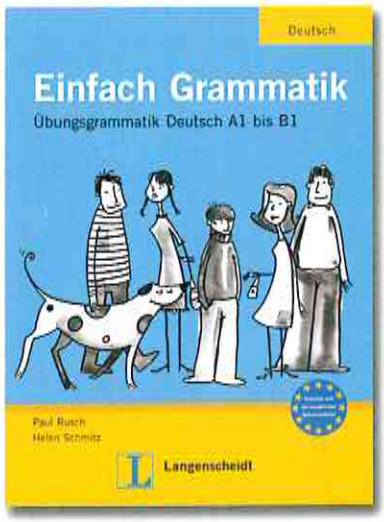
Aspekte

Aspekte è orientato sui livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento e con i volumi 2 e 3 prepara anche agli esami del livello B2 e C1.

Il corso è rivolto a giovani adulti.
Il primo volume (B1+) consolida le conoscenze acquisite in precedenza nel livello B1;
il secondo ed il terzo volume raggiungono rispettivamente i livelli B2 e C1.

Einfach Grammatik

Testo di grammatica corrispondente ai livelli A1-B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Uno strumento efficace per rivedere o approfondire la grammatica attraverso diverse tipologie di testo.



...weil Sprachen verbinden.

Distributore per l'Italia: ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa – Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLVII 4-5 2009

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. fax 02 48951916
Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Tigor, 22 - 34134 Trieste
milvia.corso@scfor.units.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: interno: Shutterstock.
In copertina: Cento, Palazzo del Governatore. Foto: Marco Vitali.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 – 62019 Recanati (MC)
Direzione editoriale: Sarah M. Howell
Redazione: Gigliola Capodaglio, Marco Mercatali

Prestampa: graficaGEI – Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di maggio 2009 presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Serve un Piano Organico
di Gianfranco Porcelli

4 Dal Seminario di Cento
Non è solo una questione di orecchio
di Paola De Matteis

6 **Phonetik für italienischsprachige Deutschlerner**
di Ulrike A. Kaunzner

16 **Suoni, emozioni, parole**
di Barbara Gramegna

22 **L'uso delle canzoni nella classe di lingua straniera**
di Mario Papa

24 **Deutschland rockt!**
di Christina Gentzik

26 **Giocando si impara**
di Laura Pacenti

Inserto
Dossier BLE – Bambini-Lingue-Europa 10
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 Dal Seminario di Cento
Das ist Musik in unseren Ohren
di Federica Ricci Garotti

44 **Using Video Materials to Motivate Learners**
di Imelda Hogan

48 ***YouTube* and video sharing Websites in the CLIL classroom**
di Orietta Beccaro

54 **Lasciateci puliti**
di Silvia Ghidoni

58 **CLIL e materie scientifiche**
di Annamaria Lisotti

62 **Formazione iniziale in dimensione europea**
di Melania Spinello

Serve un Piano Organico

a cura di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Stiamo monitorando gli esiti dell'offerta di inglese "potenziato" e continuano gli incontri di rappresentanti ANILS presso il Ministero e in tutte le sedi idonee - in particolare l'ANSAS/Agenzia Scuola. Di ciò rendiamo conto quasi quotidianamente sul sito www.anils.it e questa non è la sede idonea: le notizie invecchiano rapidamente. Gli esiti di due sondaggi on-line sono aggiornati in tempo reale sul sito. A metà aprile l'esito provvisorio del primo sondaggio era che in due terzi delle scuole e zone su cui abbiamo avuto notizie non vi sarà l'inglese potenziato; nelle altre, la maggioranza dei casi (oltre il 60%) l'inglese sarà potenziato in poche classi, un terzo o meno del totale.

Il secondo sondaggio tiene conto anche degli spostamenti interni dovuti alla presenza di docenti di ruolo di seconda lingua comunitaria e alla conseguente diversa utilizzazione dell'organico di ciascuna scuola. Qui solo il 23% dei rispondenti indica che non vi sono variazioni, mentre ben il 62% riporta una penalizzazione del francese - da solo o con spagnolo e/o tedesco - contro un calo assai inferiore di spagnolo e tedesco. Queste ultime hanno tradizionalmente una presenza assai meno rilevante del francese nella scuola italiana; inoltre lo spagnolo risente positivamente dell'immigrazione dai paesi latino-americani e il tedesco è la lingua del primo partner commerciale dell'Italia, nonché di un alto numero di turisti in varie regioni.

Le cifre vanno prese con molta cautela per tutte le incertezze dovute ai limiti dello strumento usato e dato che presumibilmente coloro che hanno risposto ai questionari sono soprattutto tra coloro che sono o potrebbero essere penalizzati dalle novità introdotte dal Ministero. Introdotte, lo ribadiamo, malgrado i continui e motivati documenti di dissenso dell'ANILS e di altre associazioni: documenti che si richiamano al rispetto delle direttive europee e soprattutto evidenziano ampiamente i problemi relativi alla continuità didattica e all'efficacia degli insegnamenti.

non basta arginare: dobbiamo guardare più lontano

Infatti non ci basta cercare di arginare ciò che *oggi* penalizza gli insegnamenti linguistici: dobbiamo guardare più lontano. È necessario varare al più presto un progetto organico per le lingue nella scuola italiana che come minimo garantisca che non si sprechino le risorse. Gli studenti che usciranno da un triennio di inglese potenziato si troveranno alle superiori a segnare il passo assieme a coloro che negli stessi anni hanno invece iniziato la seconda lingua comunitaria? E questi ultimi si troveranno in classe assieme a compagni principianti, annoiandosi in attesa di procedere?

I richiami in sede europea a tener conto del QCER vanno nella direzione di una continuità che eviti di trovare principianti nella scuola d'infanzia, alla primaria, ai vari gradi della secondaria, all'università, nei corsi aziendali, ecc. O saremo sempre una nazione di eterni principianti o semi-principianti, in cui le lingue non le sanno bene nemmeno molti di coloro che ci chiedono il voto per il Parlamento Europeo? In varie situazioni locali basterebbe poco per garantire continuità nello studio di una lingua, senza intaccare gli organici di diritto ma solo con una più razionale utilizzazione degli insegnanti esistenti.

L'ANILS si oppone a ogni taglio di ore e corsi - siamo già ridotti all'osso e scendere ancora vuol dire essere condannati all'inefficienza. Si muove anzi nella direzione opposta, chiedendo un adeguato numero di ore per entrambe le lingue in tutto l'arco della secondaria. Personalmente sono convinto che se il Ministero riuscisse a realizzare una migliore distribuzione sul territorio degli insegnanti delle diverse lingue, garantendo continuità didattica e quindi risultati più validi nell'apprendimento, molti colleghi sarebbero disposti ad accettare una certa flessibilità, anche a costo di rinunciare alla sede di lavoro dietro l'angolo di casa.

MATERIALI DIDATTICI "INGESSATI" PER ANNI

Un'altra fonte di preoccupazione è la normativa ministeriale che nel pur lodevole intento di limitare la spesa

delle famiglie per i libri di testo potrebbe portare nel giro di pochi anni a una circolazione di testi non più attuali nei contenuti e nell'impostazione metodologico-didattica. Per decenni abbiamo combattuto contro l'idea delle lingue straniere identificate con una grammatica immutabile e astratta dalla vita reale, per privilegiare la lingua viva dell'uso quotidiano. Molti materiali didattici oggi in circolazione sono attenti a presentare la cultura/civiltà estera con particolare riguardo a temi di attualità, così che sia chiaro che le lingue sono realtà vive e dinamiche.

La prospettiva di avere in futuro una parte fissa, a stampa, e una parte aggiornata su supporto informatico è interessante ma non priva di preoccupazioni. C'è il rischio di sclerotizzare e tenere distinti dal resto i dati di base relativi alla grammatica e al lessico; e c'è il rischio di un uso disorganico di materiali aggiuntivi, scaricati dal web o dai supporti informatici. Se questi devono essere riportati su carta per lo studio domestico di chi non ha il PC o per esercitazioni scritte, non è detto che alla fine vi sia un significativo risparmio rispetto ai materiali a stampa.

IL "PEZZO DI CARTA" E LE LINGUE

Tornando al tema della lettera con cui si chiudeva il numero precedente: ora mi sto occupando come consulente esterno del sistema di test, verifiche e certificati di un Centro Linguistico di Ateneo – un sistema in buona parte computerizzato, che sta diventando sempre più complesso e quindi esige sempre nuove soluzioni a sempre nuovi problemi. Ai lettori di *SeLM* possono interessare alcuni dati generali, comuni a un'ampia maggioranza di situazioni analoghe.

In primo luogo, le Università tendono ad accogliere tutti i certificati e attestati presentati dalle "matricole", riservandosi però di convalidarli o meno secondo principi e criteri propri. In qualche caso certificati di buon livello vengono dichiarati equipollenti a un esame di primo anno – che può essere l'unico esame di lingua straniera richiesto da una Facoltà; in altri casi servono primariamente per incanalare lo studente verso percorsi abbreviati che tengono conto delle competenze già acquisite.

pensare alle certificazioni come esperienze formative valide in sé

Ci sono sensibili differenze tra le Facoltà scientifico-tecniche, da un lato, e quelle umanistiche dall'altro. Le prime spesso tendono ad accontentarsi di alcune competenze di base come il saper leggere testi relativi al settore specifico; più raramente incoraggiano l'acquisizione delle abilità orali che servono per partecipare a convegni e seminari internazionali. All'estremo opposto si colloca la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere che esige lo sviluppo di elevate competenze linguistiche e interculturali per almeno due lingue; ma anche molte facoltà di Lettere, di Scienze della Formazione e di Scienze della Comunicazione richiedono un ampio ventaglio di competenze e abilità relative a una pluralità di lingue *e culture* e non al solo inglese.

Dietro al filtro operato dalle Università non c'è solo un'affermazione della propria autorità e la volontà di non "esternalizzare" le valutazioni, delegando ad altri Enti il giudizio sull'esito degli esami, ma c'è anche la difficoltà di capire che cosa esattamente sia certificato da certe certificazioni. Non basta sapere quali livelli rapportabili al Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) siano stati raggiunti, ma anche quali abilità sono state posto sotto controllo. Solo quelle ricettive (saper ascoltare e saper leggere) o anche quelle produttive (parlare e scrivere)? Solo quelle relative al codice scritto (leggere e scrivere) o anche quelle relative al codice orale (ascoltare e parlare)? E il saper dialogare? E il saper tradurre dalla o nella lingua straniera?

Ne consegue l'impossibilità, per chi insegna alle superiori, di prefigurare tutte le esigenze specifiche dei propri allievi: i liceali probabilmente andranno all'Università e potranno trovarsi di fronte a richieste molto diversificate; gli altri potrebbero anche avviarsi verso la ricerca di un lavoro e in tal caso il ventaglio delle conoscenze linguistiche utili si amplia ulteriormente. Questo mi porta a concludere che sia meglio pensare alle certificazioni come a tutte le altre iniziative complementari all'iter scolastico di base (visite di istruzione, partenariati, progetti di istituto, ecc.): ossia come esperienze formative valide in sé e già ora, a prescindere da una spendibilità futura. In altre parole, una visione educativa e non utilitaristica.

Riceviamo e pubblichiamo la seguente
RETTIFICA

Il dott. G. Serragiotto informa che nel suo saggio sulla didattica ad adulti pubblicato in *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, curato nel 2008 da Fabio Caon per B. Mondadori, tra pag. 178 e pag 181 ci sono sezioni che riprendono, senza le necessarie virgolette, parti del volume di Paola Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, 2006, riportato solo in bibliografia. L'autore si scusa con Begotti e con i lettori e provvederà a dichiarare le corrette attribuzioni nella prima ristampa del volume.

Non è solo una questione di orecchio

Paola De Matteis
ANILS Cento

Cento - La Rocca. Foto: Marco Vitali

Questo numero di *SeLM* raccoglie la seconda parte degli atti del Seminario Nazionale dell'ANILS "Motivi e MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue"[1]. Le proposte e riflessioni che emergono dai singoli contributi, contenuti in questo numero, come già da quelli pubblicati in *SeLM 1-3*, spingono ad indagare, ad esplorare condizioni e presupposti migliori affinché docenti ed allievi possano agire in modo efficace all'interno di ambienti di insegnamento-apprendimento, costruendo esperienze didattiche emotivamente positive.

La motivazione, aspetto che non sempre riceve la dovuta cura e attenzione anche tra gli addetti ai lavori, non è meno importante della valutazione, cui spesso si tende a lasciare ampio spazio. La motivazione rientra, come si evince anche dalle riflessioni e dalle proposte didattiche elaborate dagli autori dei vari contributi, tra i fattori determinanti che non solo forniscono linfa vitale al complesso ingranaggio del processo di insegnamento-apprendimento, ma che hanno un'inevitabile ricaduta anche sulle prestazioni degli studenti e quindi di conseguenza sulla valutazione finale. Quando ci si occupa di questioni didattiche si tende a dare per acquisito e scontato

[1] Cento (Ferrara), 20-21 Ottobre 2008. La prima parte degli atti è stata pubblicata in *SeLM 1-3/2009*.

l'elemento motivazione e si preferisce investire maggiori energie più nell'elaborare articolate griglie di valutazione, trascurando il fatto che alunni ben motivati da docenti altrettanto motivati e convinti di ciò che fanno hanno maggiori possibilità di successo e quindi di conseguire migliori risultati.

Un lettore frettoloso e superficiale potrebbe essere indotto a pensare che i suggerimenti e le esperienze, riportati nei contributi di questo numero di *SeLM*, non siano altro che l'ennesima strampalata invenzione di docenti "praticoni", che non trovano altro di meglio da fare che proporre ai loro allievi delle canzonette più o meno orecchiabili, banalizzando e mettendo in ridicolo i saperi. Costruire e ricostruire motivazione implica, invece, una tensione positiva continua, un'attenta e profonda riflessione da parte del docente (docente riflessivo), che individua percorsi e strategie per far superare ai suoi allievi la percezione di difficoltà dell'apprendimento, senza tuttavia, per questo, scadere nella banalità.
In questa tensione positiva potremmo riconoscere la matrice della glottodidattica umanistico-affettiva, per la quale la motivazione e l'emozione concorrono, con le peculiarità dei processi cognitivi e dei diversi stili di apprendimento e insegnamento, a costruire le basi di un efficace ed articolato impianto didattico.

La motivazione, quindi, non si presenta con caratteristiche di staticità, ma è ed ha una dimensione dinamica, che esige attenzione e calibratura continua ed articolata alla ricerca di percorsi ed attività nelle quali l'allievo possa impegnarsi volentieri e apparentemente senza fatica (Papa).
Non è solo una questione d'orecchio, quindi, assimilare la musica nella lezione di lingua, come propongono Gramegna, Gentzik, Ricci-Garotti e Papa. La musica, una lingua che non si vede ma si sente e si ascolta, con la quale si giunge a toccare le corde dell'anima (Gramegna) per allenare gli studenti ad arricchire la lezione di lingua e l'apprendimento con le loro emozioni. Sulla stessa linea si muovono anche Gentzik e Ricci-Garotti, che, invitando i docenti a resistere alla tentazione di "violentare" i testi delle canzoni trasformandoli in esercizi di "grammatica", ne promuovono l'uso nella lezione di lingua, anche per il solo gusto di cantare, e fare senza fatica esercizio di ritmo, intonazione e pronuncia.

L'importanza della fonetica, di una riproduzione corretta dei suoni viene sollecitata con articolati suggerimenti operativi da Kaunzner, che ricorda come questi aspetti, talvolta trascurati, ricevano invece una particolare sottolineatura nel Quadro Comune Europeo di Riferimento. Ricorrere alla quotidianità dello studente, a ciò che normalmente fa fuori dell'aula scolastica, per sfruttarla senza però abusarne e quindi per non perderne il potenziale, ci porta con Hogan e Beccaro all'utilizzo di materiali reperibili in Internet, risorsa preziosa.

costruire motivazione implica una tensione positiva continua

Ricordando che la motivazione dello studente, anche se costruita didatticamente, deve comunque essere supportata da quella del docente: un docente motivato e convinto di ciò che fa riesce a trascinare, contagiandoli, non solo gli studenti, ma anche diffidenti colleghi di altra disciplina. È quanto emerge dalle esperienze CLIL condotte da Ghidoni e Lisotti. La prima con il progetto CLIL "Lasciateci puliti" con allievi della Scuola Secondaria di primo grado, sottolinea come sia riuscita a far superare alla collega di scienze le diffidenze della novità didattica con un progetto interdisciplinare.

Significativa la testimonianza di Lisotti, docente di fisica, che racconta come sia stata letteralmente affascinata e rapita dal CLIL e dalla glottodidattica, ambiti di ricerca e di studio che le hanno consentito di rinnovarsi professionalmente, di calare la sua classe in una dimensione transnazionale, di mettere le ali e di volare con i suoi studenti negli Stati Uniti.

La dimensione transnazionale si afferma per la sua forte carica motivazionale per docenti ed alunni con i progetti europei Comenius (Pacenti) e per il consistente valore aggiunto nella formazione iniziale, come traspare dalla testimonianza di tirocinio all'estero di una futura insegnante di lingue (Spinello).
Non esiste, quindi, una pozione magica che per incanto produca motivazione e ci renda tutti motivati. Motivare qualcuno a fare qualche cosa non è compito semplice e tanto meno da "praticoni", come un lettore distratto potrebbe pensare. Sappiamo che esistono una motivazione intrinseca ed estrinseca sulle quali far leva con molta cautela. È il docente riflessivo e ricercatore che, con la complicità dei suoi allievi, valuterà di volta in volta quale sia la strategia più appropriata ed efficace.

Phonetik für italienisch-sprachige Deutschlerner

Zum Umgang mit Ausspracheproblemen im Unterricht

Ulrike A. Kaunzner
Università degli Studi di Ferrara

Phonetische Fertigkeiten (auditive Wahrnehmung und Artikulation) werden im Referenzrahmen explizit als Lernziele gefordert (Europarat 2001); im Unterricht wird diesem Postulat meist im Rahmen von Lerneinheiten in DaF-Lehrwerken Folge geleistet. Phonetik und Ausspracheschulung scheinen allerdings nach wie vor oftmals als zweitrangig angesehen zu werden, zumal viele Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung in Italien diesbezüglich wenig gemacht haben und Fortbildungsbedarf besteht.[1]

1 DIE BEHANDLUNG PHONETISCHER FEHLER IM UNTERRICHT

Neben der Vermittlung phonetischen Wissens (z.B. den Regeln der Graphem-Laut-Relation[2], der phonetischen Transkription mit dem IPA, den Akzentregeln, der Kenntnis visueller Hilfsmittel wie dem Vokalviereck) sind Hör- und Ausspracheübungen am besten dazu geeignet, um sich den Lernzielen der phonetischen Fertigkeiten zu nähern. Auch gibt es zahlreiche Computerprogramme und Lernsoftware, die ein unterstützendes eigenständiges Lernen in der Schule und zuhause ermöglichen.[3] Es muss unterstrichen werden, dass Ausspracheunterricht immer einer individuellen Aufmerksamkeit bedarf; das Bewusstmachen des phonetischen Fehlers stellt den ersten Schritt zur Verbesserung dar.[4]

Aussprachenunterricht bedarf immer einer individuellen Aufmerksamkeit

Einem fremden Akzent liegen unterschiedliche Ursachen zugrunde:

1. Muttersprachliche **Hörmuster**, die sich bereits im Babyalter entwickeln und im Laufe des Heranwachsens immer weiter verfestigen, lassen ein volles Wahrnehmen feiner Unterschiede nicht mehr zu;

2. Die individuelle **Artikulationsbasis** (die für die Muttersprache charakteristische Artikulationsspannung und Bewegungen der Artikulationsorgane, die ihren spezifischen Klang ausmachen) wirkt sich auf die Fremdsprache aus;

3. Die **Ausspracheregeln** der Muttersprache werden unbewusst auf die Fremdsprache angewandt (z.B. das konsonantische Realisieren des finalen vokalisierten R);

4. Das **Schriftbild** lenkt vom genauen Hinhören ab (z.B. wird *st* in initialer Stellung oft nicht [ʃt] sondern [st] ausgesprochen).

Im Folgenden seien ein paar grundlegende Gedanken zu den diversen Formen von Hör- und Ausspracheübungen formuliert, bevor die Ausspracheprobleme zusammengefasst werden, die den

---

[1] Diese Aussage wurde während des Workshops auf dem ANILS-Kongress 2008 in Cento bestätigt, bei dem in 10 von 12 anonymen Fragebögen explizit der Wunsch nach mehr Fortbildung geäußert wurde.

[2] Beispielsweise kann der Laut [i:] in folgenden Schreibungen auftreten: *i (Igel), ih (ihnen), ie (die), ieh (sieht).*

[3] Neben Übungsprogrammen, die über den Buchhandel erhältlich sind, gibt es auch Internet-Anbieter, in die man sich oft ohne Gebühr einloggen kann. Eine ausgezeichnete Quelle für Links zu Online-Material zu einzelnen phonetischen Themen (Audioquellen, Übungen, Arbeitsblätter ...) hat Cornelia Steinmann erarbeitet: http://cornelia.siteware.ch/phonetik/. Hier findet man auch eine kommentierte Bücherliste, Bibliographie etc.

[4] Die methodischen Schritte im Unterricht wurden ausführlicher in Kaunzner 2009 behandelt.

„italienischen Akzent" am meisten markieren (Kap. 2). Dazu werden exemplarisch sprecherzieherische Maßnahmen zu ihrer Behebung vorgestellt.

1.1 HÖRÜBUNGEN

Es sind nicht immer die gänzlich fremden Laute, die die meisten Fehler verursachen, denn gerade sie fallen den Lernenden schnell auf und sie bemühen sich um eine korrekte Aussprache. Bei phonetisch ähnlichen Phänomenen mit minimalen Unterschieden ist das anders. Sie werden schnell wie ihre jeweilige Entsprechung im muttersprachlichen Phoneminventar interpretiert und folglich auch so ausgesprochen. Beispielsweise hören italienischsprachige Deutschlerner oft keinen Unterschied zwischen [ø] und [o], so dass für sie *stören wie storen** klingt und dann auch so ausgesprochen wird.

Das korrekte Hören ist die Voraussetzung für eine gute Aussprache. Daher sind Hörübungen einerseits gut für die Fehlerdiagnose und andererseits der erste Schritt zur Verbesserung. Bei bestehenden Ausspracheproblemen kann die Lehrkraft anhand der Hörübungen bereits feststellen, ob der Fehler seinen Ursprung in der Perzeption hat, oder ob es sich um artikulatorische Schwierigkeiten handelt. In diesem Fall sind sprecherzieherische und gegebenenfalls logopädische Maßnahmen vonnöten. Letzteres liegt meist außerhalb des Kompetenzbereichs einer Lehrkraft. Ihre Aufgabe ist in solchen Fällen vielmehr, das Problem zu erkennen und den Schüler an einen Therapeuten oder an den HNO-Arzt zu verweisen.[5]

Bei Übungen zum phonetischen Hören ist es wichtig, bedeutungsdifferenzierende Kriterien zu erfassen und sich nicht von den Regeln der Muttersprache fehlleiten zu lassen. Folgende Übungstypen sollen als Anregungsbeispiele dienen. Die Lehrkraft liest hierzu die Hörbeispiele vor oder zieht andere Hörquellen heran (CD, Audio-Datei ...).[6]

Übungen zur Phonemdifferenzierung:[7]

- Welches Wort hast du gehört? Unterstreiche!
Er lacht/ lachte.
Sie sieht/zieht ihn an.
...

- Ist der Vokal kurz oder lang?

alt	☒ kurz	☐ lang
Ader	☐ kurz	☒ lang
baden	☐ kurz	☒ lang
Verstand	☒ kurz	☐ lang

...

- Welches Wort klingt anders? Unterstreiche es!
fuhren – führen – fuhren – fuhren
hat – hat – hat – hatte
...

- Was hörst du: *d* oder *t*?

drei	☒ d	☐ t
Abend	☐ d	☒ t
Räder	☒ d	☐ t
Radweg	☐ d	☒ t
Tür	☐ d	☒ t

...

- Höre gut zu und ordne die Wörter nach langen und kurzen Vokalen:
sicher, berichten, Liebe, Igel, Irrtum, immer, ihnen...

kurz	lang
sicher	*Liebe*
berichten	*Igel*
Irrtum	*ihnen*
immer	...

- Bei welchen Wörtern wird das *st* [st] wie *scht* [ʃt] gesprochen? Höre die Beispiele:
Stadt, erst, Verstand, Westen, sonst, steigen, ...

st [st]	scht [ʃt]
erst	*Stadt*
Westen	*Verstand*
sonst	*steigen*
...	...

- Wo hörst du „*ks*"? Unterstreiche!
Hexe, wachsen, nächster, du machst, extra, links, ...

- Was hast du gehört? Füge den fehlenden Laut ein! [z nə] → [zɔnə] (*Sonne*)[8]

- Etc.

Übungen zur Erfassung von Intonation und Akzentsetzung:

- Welche Silbe ist betont? Unterstreiche!
Beruf – abgeben – Reifenwechsel – bedeuten – ...

- Welches Wort ist am stärksten betont im Satz? Unterstreiche!
Das hat er heute nicht mehr machen können.
Warum ist das nicht richtig?
...

- Markiere die Intonation mit Pfeilen:
Kommst du mit ↗? Ich kann heute leider nicht →, weil ich lernen muss ↘.

- Sprich nach und klatsche den Rhythmus mit:
*Ich möchte **heim**gehen!*
*Das ist doch **Un**sinn!*
*Kommt ihr **mit**?*

---

5 Zum Beispiel bei Dyslalien (Artikulationsauffälligkeiten, die auch in der Muttersprache auftreten: z.B. Sigmatismus, Rhotazisus, Rhinolalie), bei Dysphonien oder bei Redeflussstörungen (Tachyphemie und Balbuties).

6 Phonetische Hörübungen findet man in vielen DaF-Lehrbüchern, wenn sie meist auch mehr Wert auf Hörverständnisübungen (z.B. inhaltliche Fragen zum gehörten Text) legen. Spezielle Aussprachekurse mit CDs oder Kassetten (z.B. Dieling, Hirschfeld 2000; Kaunzner 1997a und 1997b; Frey 1995; Stock 1996) beinhalten viel Übungsmaterial und sind daher eine gute Quelle für gezielte Übungen zum Hören und Nachsprechen. Bei Büchern ohne Audiomaterial kann die Lehrkraft selbst vorlesen (z.B. Dieling 1992; Rausch, Rausch 2002; Weithase 1975).

7 Diese Übungen sind teilweise auch als Nachsprechübungen geeignet.

8 Für Fortgeschrittene, die bereits die Lautschrift mit dem IPA beherrschen.

*Ich **kann** das nicht!*
*Warum immer **ich**?*
*Das **darf** doch nicht wahr sein!*
...

- Welches Wort im Satz ist am stärksten betont? Unterstreiche es und zeichne die Intonationskurve nach!
Thomas fährt mit Iris in die Stadt.
Thomas fährt mit Iris in die Stadt.
Thomas fährt mit Iris in die Stadt.
Thomas fährt mit Iris in die Stadt.

- Wo liegt der Wortakzent? Setze ein Kreuz an die richtige Stelle:
***Klas**senzimmer*

. . . .
χ . . .

Musiker

. . .
χ . .

*ver**lau**fen*

. . .
. χ .

*ge**mein***

. .
. χ

- Etc.

1.2 AUSSPRACHEÜBUNGEN

Aussprachеübungen sind naturgemäß häufig mit der Übung zum phonetischen Hören verbunden, vor allem, wenn es sich um Reproduktion, Imitation, chorisches Sprechen[9] oder simultanes Nachsprechen[10] handelt. Daneben gibt es auch Aussprachеübungen, die nicht auf einem vorgegebenen Audiobeispiel basieren, etwa wenn der Lehrende den Übungstext selbst laut liest.[11]
Als Übungsformen bieten sich an:
• Übungen in der Gruppe
– Integriert in die Stunden des Sprachunterrichts
– Als separater Unterricht im Sprachlabor
– Mit Kleingruppen in eigens angesetzten Stunden
• Individuelle Übungen mit einzelnen Schülern
– Während der Unterrichtsstunde
– In eigenen Sprech-/Übungsstunden
– Autonomes Üben des Schülers zuhause.[12]
Noch ein paar Worte zu den diversen Übungsarten: **Kontrastübungen** ermöglichen die Konzentration auf bedeutungsdifferenzierende Kriterien[13] und sind eine ausgezeichnete Vorstufe für komplexere Übungen. Dann allerdings ist die Einbettung des zu übenden Phänomens in Sinneinheiten wie ganze Sätze für den Sprechfluss und die korrekte Prosodie erleichternd. Dabei soll darauf geachtet werden, dass das akustische Vorbild auch wirklich dem Postulat der Natürlichkeit entspricht (d.h. nicht zu langsam oder manieriert gesprochen ist).
Isoliertes Üben am Einzellaut hat nur zur Anbahnung desselben Sinn. Eine besondere Form sind hier die **Ableitungsübungen**, mit denen der fremde Laut mit Hilfe von bekannten Lauten aus dem muttersprachlichen Inventar oder Lauten, die den Lernenden keine Schwierigkeit bereiten, hergeleitet wird. So kann etwa der stimmlose Ich-Laut [ç] aus dem stimmhaften [j] abgeleitet werden, indem Artikulationsstelle, -organ und Überwindungsmodus gleich bleiben und nur die Stimme weggenommen wird. Sprecherzieherische Maßnahmen dieser Art werden in Kapitel 2 vorgestellt.
Übungsformen wie **Summ- und Brummübungen** können den Aussprachеunterricht ergänzen. Mit ihrer Hilfe werden prosodische Elemente (Wort- und Satzakzent, Melodie und Intonation) oft besser herausgestellt, als wenn der Lernende sich zusätzlich auf die Lautebene konzentrieren muss.
Ähnliches gilt für **Körperbewegungen**, sei es in Form von Gesten (z.B. Klatschen oder Klopfen beim Wort- oder Satzakzent, Schwingen der Arme zum Unterstreichen der Melodie) oder Beinbewegungen (z.B. Aufstampfen beim Satzakzent). Möglichkeiten gibt es viele und der Phantasie ist keine Grenze gesetzt.
Auch das **sprechende Erarbeiten von Texten** ist für Fortgeschrittene eine besondere Herausforderung und macht gewöhnlich viel Spaß. Beispiel:
Lies den Text laut und gliedere ihn in Wortgruppen, so dass er verständlich wird. Ergänze dann die Interpunktion:
Es gibt 3 Klassen von denen eine für Anfänger ist mit einer Aufnahmeprüfung wird die Einteilung vorgenommen bevor der Unterricht losgeht.
...
Es gibt 3 Klassen, / von denen eine für Anfänger ist. / Mit einer Aufnahmeprüfung / wird die Einteilung vorgenommen, / bevor der Unterricht losgeht.
...

2 TYPISCHE AUSSPRACHEPROBLEME UND IHR ÜBUNGSANSATZ

In den folgenden Tabellen sind die Aussprachеprobleme zusammen gestellt, die italienischsprachige Lerner üblicherweise mit der deutschen Sprache haben. Dabei werden jeweils in der linken Spalte die phonetischen Fehler und ihre Ursache beleuchtet, in der rechten Spalte einige Regeln angeführt und Übungen vorgeschlagen. Kontrastübungen, die generell bei fast allen phonetischen Phänomenen angezeigt sind, werden nicht extra bei jedem einzelnen Punkt erwähnt, da die Lehrkraft sie in Aussprachebüchern findet bzw. auch selbst erstellen kann. Es wird zunächst auf die Fehler auf der Lautebene (Segmentalia) eingegangen, bevor prosodische Auffälligkeiten behandelt werden (Suprasegmentalia).[14]

---

9 Wegen des Lärmpegels nicht auf Dauer zu empfehlen.
10 Hierbei wird der Text laut mitgelesen und erleichtert die Eigenkorrektur.
11 Einige Hinweise zu Aussprachekursen und spezifischen Lehrwerken siehe Fußnote 6.
12 Zur Vertiefung des Gelernten, als Hausaufgabe oder bei individuellen Problemen; eine nachfolgende Kontrolle durch die Lehrperson ist angezeigt.
13 Beispiel für Kontrastübungen bei Minimalpaaren: lagen [g] – Laken [k], Schoten [o:] – Schotten [ɔ] ...
14 Das soll aber nicht heißen, dass die hier gewählte Reihenfolge bezeichnend für das Vorgehen im Unterricht ist. Die segmentale und die suprasegmentale Ebene beeinflussen sich vielmehr gegenseitig.

2.1 SEGMENTALIA

Vokalqualität und Vokalquantität

FEHLER:
Gespannte Langvokale werden zu offen (ungespannt) artikuliert:
[ɔ:] statt [o:], [ɛ:] statt [e:] (z.B.: *Hose See*).
Ungespannte Kurzvokale werden zu geschlossen (gespannt) artikuliert:
[u] statt [ʊ], [i] statt [ɪ] (z.B.: *wurde, sicher*).

URSACHE:
Im Italienischen unübliche Kombinationen.
Das deutsche Vokalinventar besteht außerdem aus 16 Vokalen[15] (wobei hier nochmals bei 7 Vokalen quantitativ unterschieden wird), das italienische nur aus 7 Vokalen.[16]

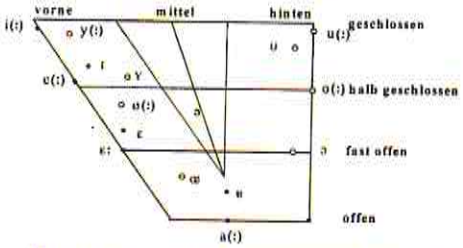
REGEL:
Lange Vokale sind immer gespannt (Ausnahme: [ɛ:]), kurze Vokale in der Regel ungespannt.[17]
Beschreibungskriterien (siehe Vokalviereck[18]):
a) Zungenlage (vorne – hinten gehoben)
b) Kieferwinkel (geschlossen – offen)
c) Lippenrundung (gerundet – ungerundet)
Einige Regeln für betonte Vokale: Sie sind immer dann lang und gespannt, wenn sie in einer offenen Silbe[19] stehen *(Boden)*, wenn ein *h* folgt *(Fehler)* oder verdoppelt sind *(Moos)*.[20]
Sie sind immer dann ungespannt und kurz, wenn sie in einer geschlossenen Silbe stehen *(fertig, können, hübscher)*.

ÜBUNG:
Ableitungsübungen:
[u:] → [ʊ], [i:] → [ɪ], [i:] → [e:], indem der Kieferwinkel leicht geöffnet wird (z.B.: *spuken* [u:] – *spucken* [ʊ]).
[i:] → [y:], [e:] → [ø:], [ɛ] → [œ], [ɪ] → [ʏ], indem die Lippen gerundet werden (z.B.: *kennen* [ɛ] – *können* [œ]).
Nach dem Ableiten unbedingt Kontrastübungen machen!

15 Davon zwei nicht akzentuierbar: [ə] und [ɐ] (sog. reduzierte Laute).
16 Das deutsche und das italienische Vokalsystem im Vergleich:

Dt.	It.
[i] ihn	[i] zitto
[ɪ] innen	
[y] fühlen	
[ʏ] füllen	
[e] Ehre	[e] messa
[ɛ] Erde	[ɛ] ecco
[ə] Mitte	
[ɐ] oder	
[a] wann	[a] fatto
[ɑ] Wahn	
[ɔ] offen	[ɔ] notte
[o] Ofen	[o] molto
[œ] öffne	
[ø] Öfen	
[ʊ] Sucht	
[u] Suche	[u] burro

17 Ausnahme: nicht deutschstämmige Wörter.
18 Vokalviereck mit Position der Vokale: • = ungerundete Vokale, o = gerundete Vokale (nach Taylor, Serniclaes 1999:119):



19 Das heißt: auf Vokal endend; dies gilt auch, wenn sie auf eine offene Silbe zurückzuführen sind (*sagen* → *sagt*).
20 Bei *i* gilt die Dehnung durch *e* oder *eh*.

Umlaute *ü, ö*

FEHLER: Ü-Laute werden durch ungerundete I-Laute oder U-Laute (Zunge hinten statt vorne gehoben; hierzu wird auch durch die Ähnlichkeit der Buchstaben verleitet) ersetzt. Ö-Laute werden durch ungerundete E-Laute oder O-Laute (Zunge hinten statt vorne gehoben, außerdem Ähnlichkeit der Buchstaben) ersetzt. **URSACHE:** Im Italienischen unbekannte Laute.	**ÜBUNG:** Ableitungsübungen mit jeweiliger Veränderung eines Kriteriums: [iː] → [yː], [eː] → [øː]: Lippen werden dabei gerundet (Kieferwinkel und Zungenlage bleiben gleich). [i] → [ɪ]: Kiefer wird leicht geöffnet. [ɪ] → [ʏ]: Lippen werden zusätzlich gerundet. Ü-Laute und Ö-Laute können auch über Pfeifen angebahnt werden, das eine ähnliche Lippen-Zungen-Kieferstellung hat. Der Atemdruck wird zurück genommen, der Stimmton eingesetzt. Bei Ö-Lauten ist der Kieferwinkel ein größerer (entspricht einem tieferen Pfeifton). Nach dem Ableiten unbedingt Kontrastübungen machen!

Vokalisiertes R: [ɐ]

FEHLER: Gerolltes, konsonantisches R an einer vokalisierten Position. **URSACHE:** Andere Regeln als in der Muttersprache.	**REGEL:** Buchstabe *r* wird final nach gespannten Langvokalen (z.B. *Tor* [toːɐ̯]), in finaler Position *-er*[21] und auch bei den Präfixen *her-, zer-, ver-, er-* ähnlich wie [a] ausgesprochen (z.B. [mʊtɐ] *Mutter*).[22] **ÜBUNG:** Anbahnung über die Langvokale, die in einer Gleitbewegung im [ɐ] enden.

Schwachtoniges E: [ə] „Schwa-Laut"

FEHLER: Wird als volltoniger E-Laut ausgesprochen. **URSACHE:** Im Standarditalienisch unbekannt.	**REGEL:** In finaler Position bei *-e, -el, -en*[23] und bei den Präfixen *be-, ge-* (immer in nicht akzentuierter Position) ist das *e* zum Schwa-Laut reduziert. **ÜBUNG:** Artikulationsorgane völlig entspannt lassen und den Mund leicht öffnen.

Diphthong EU

FEHLER: Auf zwei Silben verteilt und mit deutlichem [ɛ] gesprochen (z.B. *Europa*). **URSACHE:** Einfluss italienischer Ausspracheregeln.	**REGEL:** Gleitbewegung von einem Vokal zum anderen innerhalb einer Silbe. **ÜBUNG:** Bewusstmachen und Einüben des schnellen Übergangs der Lautfolge [ɔ] in [ø].

21 Auch *-erst, -ert, -ern, -ers.*
22 Am Silbenanfang hingegen wird es konsonantisch gesprochen (z.B. [toːrə] *Tore*).
23 Dies gilt auch dann, wenn in derselben Silbe weitere Konsonanten folgen (z.B. *-elt, -enst*).

Stimmeinsätze [ʔ] (fest) und [h] (gehaucht)

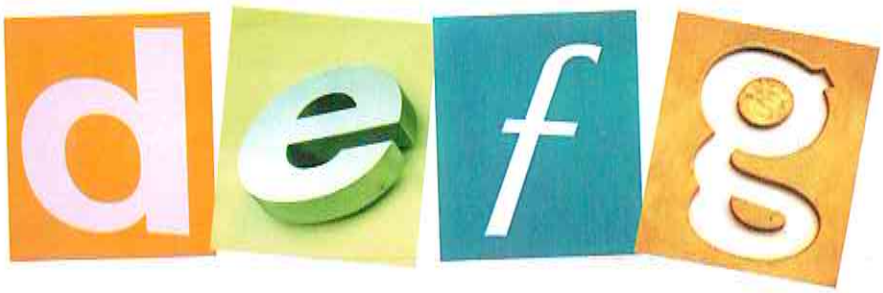
FEHLER: Aspirierung statt Glottisschlag (*hich** statt *ich*) oder Weglassen der Aspiration (*im Aus** statt *im Haus*); Zusammenziehen von Wörtern und Silben (Silben- bzw. Wortgrenze verschiebt sich, weil kein vokalischer Neueinsatz erfolgt: *Ve-rantwortung**). **URSACHE:** Im Italienischen gibt es weder den Glottisschlag noch den Hauchlaut.	**REGEL:** In Deutschen werden Vokaleinsätze fest und häufig mit Glottisschlag realisiert: zu Beginn der Rede, nach einer Sprechpause und zum Markieren von betonten Silben *(Ver'**ant**wortung)*. **ÜBUNG:** Glottisschlag [ʔ]: isoliert bilden, indem man leicht hustet (Stimmlippen werden aufgesprengt).[24] Hauchlaut [h]: Hand vor den Mund halten und den Atem spüren lassen (oder Blatt, das sich bewegen muss), dann auf Vokal aushauchen. Wortgrenzen: Kontrastübungen, z.B. *Er war bissig. – Also biss ich.*[25]

„Ich-Laut" [ç], „Ach-Laut" [x]

FEHLER: [ç]: als *sch* [ʃ] gesprochen; Suffix *-ig* [ɪç] wird oft als [iʃ], [ig] oder als hyperkorrigierte Auslautverhärtung [ik] realisiert, manchmal sogar mit angehängtem Sprossvokal[26]. [x]: wie Plosiv [k] ausgesprochen. **URSACHE:** Im Italienischen unbekannte Laute.	**REGEL:** „Ich-Laut" *ch* [ç] im Anlaut vor *e* und *i*, nach vorderen Vokalen *(e, i, ä, ö, ü, y)* und Diphthongen *(ei, ai, eu, äu)*, nach *l, r, n*, beim Suffix *-ig* und bei der Diminutivform *-chen*, „Ach-Laut" *ch* [x] im In- und Auslaut nach hinteren Vokalen *(a, o, u)* und nach dem Diphthong *au*. **ÜBUNG:** [ç]: Ableitung über stimmhaften Frikativlaut [j] (einzige Veränderung ist der Einsatz des Stimmtons). ODER: [ki:] → [çi:] und dabei vom Verschluss des Plosivs [k] in die Reibung des [ç] übergehen. [x]: Ableitung über die Artikulation *uk*.[27] Dabei den Verschluss des Plosivs [k] aufheben und in die Reibung übergehen. Die Lippenrundung des [u:] kann dann aufgehoben werden.

Stimmhafter Frikativ S [z]

FEHLER: Wird fast immer stimmlos [s] ausgesprochen. **URSACHE:** Einfluss italienischer Ausspracheregeln.	**REGEL:** In initialer Stellung wird *s* stimmhaft realisiert. (Gilt nicht für Süddeutschland, Österreich und die Schweiz). **ÜBUNG:** Kann gegf. vernachlässigt werden, da der stimmlose Frikativ [s] in initialer Stellung selbst von den Aussprachewörterbüchern als akzeptierbare Variante gilt.



24 Nicht übertreiben, da dies zu Heiserkeit führen kann!
25 Vgl. Kaunzner 1997a:130-134.
26 Ähnlich einem Schwa-Laut.
27 Die Stellung der Artikulationsorgane bei [k] nach [u:] ist in etwa gleich. Ähnliches gilt für das Reibe-R [ʁ] als freiem Allophon des konsonantischen R.

Plosivlaute [p], [t] und [k]

FEHLER: Plosive klingen generell meist zu „weich", da die Aspiration fehlt. **URSACHE:** Einfluss italienischer Ausspracheregeln.	**REGEL:** Vor allem vor akzentuierten Vokalen werden die stimmlosen Laute [p], [t] und [k] häufig aspiriert: [pʰ], [tʰ], [kʰ] (z.B. *Pate*). **ÜBUNG:** Aspiration mit der Hand vor dem Mund spüren oder sichtbar machen durch ein vorgehaltenes Blatt Papier.

Auslautverhärtung

FEHLER: Konsonanten *(d, t, g, v)* werden auch in der Finalstellung stimmhaft gesprochen. Oft wird ein Sprossvokal angehängt.[28] **URSACHE:** Im Italienischen enden fast alle Wörter auf einen Vokal, diese Artikulationsgewohnheit wird auf das Deutsche übertragen.	**REGEL:** Stimmhafte Konsonanten in finaler Stellung werden stimmlos: vor allem Plosiv-Laute [d], [t], [g] und Frikativ-Laut [v]. Sie werden entsprechend zu [k], [b], [p], [f] (Beispiel: *Tag* [ta:k]). **ÜBUNG:** Audioaufzeichnungen, um den Fehler bewusst zu machen. Evtl. mit Gesten zusätzlich deutlich machen, dass das Wort am Ende „abgeschnitten" ist und die vokalische Endung unterdrückt wird. (Schwer zu beheben, weil der Fehler meist nicht wahrgenommen wird.)

Nasal [ŋ]

FEHLER: Wird mit deutlich artikuliertem [g] gesprochen: [ɛŋgə] statt [ɛŋə] *Enge*. **URSACHE:** Orthographie verleitet zur Fehlartikulation.	**REGEL:** Die Buchstabenfolge *ng* entspricht einem einzigen Laut: [ŋ].[29] **ÜBUNG:** Bewusstmachen und wiederholtes Üben: in finaler Position erst die Phonation absetzten, dann den Verschluss lösen.

Affrikate [pf]

FEHLER: Um die Artikulation zu erleichtern, wird ein Sprossvokal eingefügt ([pəfanə] für *Pfanne*) oder der Plosivlaut wird weggelassen (*Fanne**). **URSACHE:** Im Italienischen unübliche Lautverbindung.	**REGEL:** Der Plosivlaut ist direkt mit dem Frikativlaut verbunden **ÜBUNG:** Ableitung von [p], bei dem der Atemstau durch ein leichtes Zurückziehen der Unterlippe und Abheben der Oberlippe gelöst wird. Evtl. mit manueller Hilfe (Zurückschieben der Unterlippe). Oder: An Wortgruppen üben, bei denen ein finales [p] auf ein initiales [f] trifft (z.B. *ab Frankfurt*)

28 Dies ist manchmal auch bei allen anderen finalen Konsonanten der Fall!
29 Allerdings kann aus Gründen der Koartikulation die Folge [ŋg] auftreten: z.B. *angekommen*.

Affrikate [ts]

FEHLER: Vor allem in initialer Position stimmhafte Artikulation [dz][30]. **URSACHE:** Italienische Sprechgewohnheiten werden auf das Deutsche übertragen.	**REGEL:** Als [ts] werden ausgesprochen: *z*, *tz* und *c* und *t* in bestimmten Positionen (*c* vor hellen Vokalen: *Cäsar*, *t* vor unsilbischem *i*: *Reaktion*). **ÜBUNG:** Ableitung von [t], das durch leichtes Vorschieben des Unterkiefers zu einer frikativen Lösung gelangt.

Lautverbindung [kv]

FEHLER: Wird bilabial gesprochen: [kw]. **URSACHE:** Einfluss italienischer Aussprachegewohnheiten.	**REGEL:** Im Deutschen immer labiodental! **ÜBUNG:** Bewusstmachen des Unterschieds in der Artikulation und Einschleifen der neuen Artikulationsbewegungen mit Übungen.

Lautverbindungen *st* [ʃt] und *sp* [ʃp]

FEHLER: Wird in jeder Position [st] und [sp] gesprochen. **URSACHE:** Italienische Regel werden auf das Deutsche übertragen.	**REGEL:** Im Anlaut (z.B. *Stuhl*, *abspringen*) werden die Buchstabenfolgen *st* und *sp* [ʃt] und [ʃp] gesprochen.[31] Dies gilt nicht für Fremdwörter (*Konstruktion* [st]) **ÜBUNG:** Ausspracheregeln bewusst machen und die neuen Artikulationsbewegungen mit Übungen einschleifen.

30 Was manchmal wie ein Sigmatismus klingt, ist häufig auf regionale Sprechgewohnheiten zurückzuführen.

31 In finaler Position oder wenn die orthographisch-morphologische Silbe zwischen *s* und *t* bzw. *p* fällt, wird [st] bzw. [sp] gesprochen: *erst*, *ers-ter*.

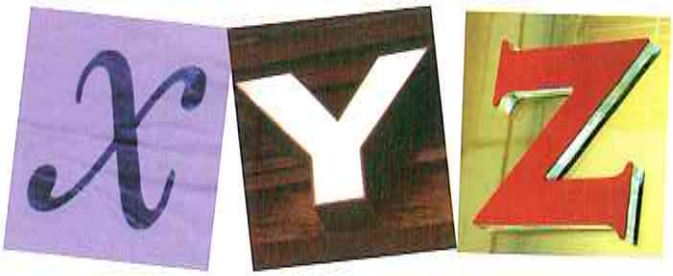
2.2 SUPRASEGMENTALIA[32]

Wortakzent

FEHLER:	REGEL:
Fehlbetonung, z.B.: - Nicht akzentuierbare Silben werden statt des Wortstamms betont; - Bei Komposita wird der Wortakzent nach hinten verschoben, also fälschlicherweise auf das Grundwort gelegt. **URSACHE:** - Kein etymologischer Wortakzent im Italienischen[33]. Daher andere Akzentuierungsregeln. - Die Akzentverteilung aus der Muttersprache (in der Position unbetont – betont) wird bei Komposita ohne zu reflektieren direkt auf das deutsche Wort übertragen. Da im Italienischen das Bestimmungswort häufig hinter dem Grundwort steht, dreht sich das Akzentmuster um: *tagliaerba* : ***Rasen**mäher*, *compito a* ***casa*** : ***Haus**aufgabe*.	Der etymologische Wortakzent[34] lässt den Akzent in der Regel auf die Stammsilbe fallen. Einige Wortakzentregeln: - Präfixbetonung bei trennbaren Verben *(**aus**gehen)*, Stammbetonung bei untrennbaren Verben *(er**bau**en)*. - Akzentuierung des Bestimmungswortes bei Komposita[35] (z.B. ***Klassen**zimmer*). - Betonung des letzten Buchstabens bei als Einzelbuchstaben gesprochen Abkürzungen *(USA)*. - Bestimmte Konstituenten werden immer akzentuiert: *un-*, *ur-*, *wider-* und *miss-* (bei Substantiven): z.B. ***un**deutlich*, ***Ur**laub*, ***Wider**spruch*, ***Miss**brauch*. **ÜBUNG:** Regeln bewusst machen und evtl. im Rahmen der Wortbildungslehre verdeutlichen: Basismorphem bestimmen und Ableitungen erkennen. Akzentuierungsübungen mit sinnentleerten Silben machen (z.B. *Vorhang* ['na:na:] – *Vorhangstange* – ['na:na:na:na:]), evtl. gestisch unterstützen, indem man mit der Hand den „Takt" schlägt. Siehe auch Hörübungen (Kap. 1.1).

Ausspruchsakzent (oder Satzakzent) und Satzmelodie

FEHLER:	REGEL:
Scheinbar beliebige Wörter des Ausspruchs (auch Interjektionen, Modalpartikeln, Präpositionen, Reflexivpronomen oder Hilfsverben) werden betont, sodass der Sinn des Satzes verloren geht und Missverständnisse entstehen: Etwas anderes wird kommuniziert als man beabsichtigt (z.B. bei der fälschlichen Betonungen von Hilfsverben in finaler Stellung *(Sie hat das erzählen **wollen**.* : Sie hat das **erzählen** wollen.)*.	Welcher Teil des Satzes den Satzakzent[36] trägt, hängt davon ab, was man kommunizieren will. Einige Grundregeln: - Unterscheidung zwischen <u>sachlich-neutralem Akzent</u> und <u>kontrastivem Akzent</u>: Sachlich-neutraler Akzent: Der „Schwerpunkt" (Wort mit der größten Bedeutung) liegt meist weit hinten im Satz *(Wir machen morgen einen **Ausflug**)*. Kontrastiver Satzakzent: Fast alle Wörter können durch einen Tonbruch[37] markiert werden, je nachdem, welchen Teil man hervorheben will: *Wir machen **morgen** einen Ausflug.* (Nicht übermorgen, sondern morgen.), ***Wir** machen morgen einen Ausflug.* (Nicht die andere Klasse), etc. - <u>Thema vs. Rhema</u>: Es gibt unterschiedlich zu gewichtende Teile im Satz: die bekannte Information (Thema) und die neue Information (Rhema), die immer den Akzent trägt. Beispiel: *Stefan hat gestern einen Hund gefunden. Er liebt das*



32 Prosodische Fehler sind meist viel schwieriger auszumerzen als Fehler auf der Lautebene.
33 Zum Beispiel: *lavora, lavorato, lavoriamo* ...
34 Dies gilt nur bei deutschstämmigen Wörtern.
35 Von Ausnahmen sei hier abgesehen.
36 Den Satzakzent können nur die Silben im Satz tragen, die auch den Wortakzent haben, so dass die Wortakzentregel sich nicht ändert, egal ob das Wort auch den Satzakzent trägt oder nicht.
37 Tonbruch: starke Tonhöhenveränderung auf der am meisten hervorgehobenen Silbe.

Akzentfehler bei Attributen: *Ein **guter** Schüler der **achten** Klasse....* : Ein guter **Schüler** der achten **Klasse** ...* **URSACHE:** Auch hier werden oft Akzent- bzw. Melodiemuster des Italienischen wie eine „Schablone" einfach auf den deutschen Satz übertragen.	*Tier jetzt schon.* Im zweiten Satz darf *das Tier* nicht betont werden, weil es Thema ist und auf *Hund* Bezug nimmt. Es muss *jetzt schon* betont werden, weil dies neu ist. - Melodiekurve: Mit der Melodieführung verleiht der Sprecher dem Gesagten seinen kommunikativen Wert. Terminale Intonation hat man bei Aussagen, Ausrufen, Bitten oder Aufforderungen, *Wir setzen uns!* ↘). Mit interrogativer Intonation wird derselbe Satz ein Fragesatz (*Wir setzen uns?* ↗), bei progredienter Intonation wird Unsicherheit ausgedrückt oder darauf verwiesen, dass noch etwas folgt (*Wir setzen uns ...* →). **ÜBUNG:** Die Schüler müssen generell lernen, jeden Satz nach seinem Sinn zu hinterfragen und dann entsprechend zu intonieren. - Einen Satz zunächst sachlich-neutral sprechen und dann – bei gleicher Syntax – auf gezielte Nachfrage mit Verschiebung und Verstärkung des Akzents einzelne Wörter kontrastiv hervorheben (siehe Kap. 1.1, Beispiel: *Thomas fährt mit Iris in die Stadt*).[38] - Die Thema-Rhema-Gliederung ermitteln und markieren. Beim Vergleich mit der italienischen Übersetzung wird man erkennen, dass diese Regel ebenso auf die Muttersprache zutrifft und dort automatisch richtig gemacht wird. - Die Intention anhand der Melodiekurve raten lassen (Ratespiele mit Summen, Murmeln oder sinnentleerten Silbenfolgen, z.B. „lalala" oder „nanana"). Evtl. mit Handklopfen oder Gestik unterstützen. (Vgl. auch die Hörübungen zu den Suprasegmentalia, Kap. 1.1).

3 SCHLUSSGEDANKEN

Dieser Beitrag sollte für Lehrerinnen und Lehrer eine Motivation sein, mehr Phonetik im Unterricht zu betreiben. Er gibt ein Instrumentarium an die Hand, mit dem sie eine Orientierung für die typischen phonetischen Fehler italienischsprachiger Deutschlerner, ihre jeweilige Ausprägung, Ursache und Abhilfe-Maßnahmen bekommen. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, vielmehr ein Grund-Handwerkszeug an die Hand gegeben, mit dem jeder einzelne weiter arbeiten kann.

38 Bei falscher Akzentuierung sollte die Lehrperson überhaupt immer gezielt nachfragen, dann werden die Lernenden aufgefordert, den Sinn zu hinterfragen.

BIBLIOGRAPHIE

- DIELING H. (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*, Langenscheidt, Berlin.
- DIELING H., HIRSCHFELD U. (2000), *Phonetik lehren und lernen* (Fernstudieneinheit 21. Fernstudienprojekt zur Fort und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache), Langenscheidt, München. (Mit 3 Audiokassetten).
- EUROPARAT – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (übersetzt von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries), Langenscheidt, Berlin.
- FREY E. (1995), *Kursbuch Phonetik. Lehr- und Übungsbuch*, Hueber, Ismaning. (Mit CD).
- KAUNZNER U.A. (1997a), *Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm für Unterricht und Selbststudium*, Stauffenburg (Reihe Groos), Tübingen. (Mit 6 CD).
- KAUNZNER U.A. (1997b), *I Suoni del Tedesco. Deutsche Aussprache für italienischsprachige Lerner*, CLUEB, Bologna. (Mit 5 Audiokassetten).
- KAUNZNER U.A. (2009), „Sprecherzieherische Maßnahmen im Phonetik-Unterricht bei italienischsprachigen Deutschlernern", in: *RILA* [im Druck].
- RAUSCH R., RAUSCH I. (2002²), *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch*, Langenscheidt, Leipzig.
- STEINMANN, C. (2002), *Deutsche Aussprache: Linkliste*, http://cornelia.siteware.ch/phonetik/ [letzte Bearbeitung 2005]
- STOCK E. (1996), *Deutsche Intonation*, Langenscheidt, Leipzig. (Mit CD).
- TAYLOR J., SERNICLAE S. W. (1999), „Sprachliche Laute: Phonetik und Phonologie", in PÖRINGS R., SCHMITZ U. (Hg.), *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orienierte Einführung*, Narr, Tübingen, S. 107-134.
- WEITHASE I. (1975), *Sprechübungen*, Böhlau, Wien.

Suoni, emozioni, parole

Imparare una lingua è saper ascoltare

Barbara Gramegna
Istituto Comprensivo Bolzano V Gries 1 - Bolzano

Ohne Emotionen kann man Dunkelheit nicht in Licht und Apathie nicht in Bewegung verwandeln.
Carl Gustav Jung (1875-1961),
Schweizer. Psychologe und Psychiater

LA FUNZIONE DELL'ASCOLTO

In un'epoca di overdose di immagini, dove l'apparenza e quindi il rendersi visibili annullano tutti gli altri sensi e privano sostanzialmente i più della capacità di sentire con le orecchie e con il resto del corpo, dove l'ambiente acustico è severamente inquinato e impedisce la selezione della fonte sonora e l'ascolto deliberato e concentrato, diventa quasi impensabile per l'insegnante di lingue rinunciare al mondo visivo, tanto che si privilegiano tendenzialmente proprio attività che lo comprendono (foto, giornali, grafici, disegni, film ecc.).
È bene ripensare però al fatto che è proprio la funzione dell'ascolto, pur arrivando al terzo posto a livello filogenetico, a costituire una delle acquisizioni umane più importanti per la comunicazione.
Se pensiamo che, prima di parlare, un bambino ascolta per circa due anni la voce materna, non possiamo credere che questo non possa accadere anche per l'acquisizione di un'altra lingua.
Grazie ad una complessa rete di controllo, l'orecchio si mette all'ascolto del mondo esterno al fine di comunicare con questo.

"SENTIRE"

Non è possibile, né verosimile, che vi sia però sempre un ascolto efficace, l'orecchio focalizza il suo diaframma uditivo di suoni che "desidera" o "riesce meglio" ad ascoltare, questo è l'ascolto psicologico, che nulla ha a che fare con quello fisiologico.

Non solo, ma a livello neurologico, quello che succede nell'ascolto, attraverso l'orecchio, succede nel corpo quando si prova una forte emozione, suoni ed emozioni viaggiano infatti attraverso gli stessi canali.

Ma quando si parla di suoni, si parla, non solo di musica, ma anche di parole. Sia il linguaggio che la musica hanno aiutato e aiutano a stabilire relazioni, ma è la musica in particolare a rinsaldare legami all'interno di gruppi sociali, a dare un senso di identità e d'appartenenza.

I giovani hanno oggi però spesso superato anche questo bisogno di aggregazione; seppur nel triste solipsismo da iPod o da ballo in discoteca non esauriscono ancora il loro bisogno di musica, il bisogno di tornare al tempo originario che ha nel corpo, nel beat del cuore, di cui la musica rock è il più geloso custode, il suo semplice ritmo. La musica suscita emozioni, crea degli stati d'animo, dei *moods*, esprime alternativamente serenità, esuberanza, rimpianto, trionfo, furia, piacere, malinconia.

La più antica classificazione degli stati emotivi generati dalla musica viene dall'India dove si descrivono i *nava rasa*, cioè i nove stati d'animo che la musica può provocare:

Shringara: erotico, romantico, dolce;
Hasya: comico, scherzoso;
Karuna: patetico, triste, tragico;
Raudra: esasperato, drammatico;
Veera: audace, grandioso, maestoso;
Bhayanaka: che incute timore e reverenza, solenne;
Adbhuta: meraviglioso, rallegrato, gioioso;
Shanta: pacifico, rilassato, tranquillo;
Vibhatsa: disgustoso.

Ed è su questa antica suddivisione che ancora oggi i musicologi basano i loro studi. Kate Hevner (1936), la ricercatrice che ha dato una struttura terapeutica agli effetti della musica, ha creato una Mood Wheel - una Ruota degli Umori - riferendosi a otto dei nove umori indiani (ha tralasciato "disgustoso"), e li ha disposti in cerchio, su di una ipotetica rosa dei venti. In questo modo indica il percorso terapeutico da far percorrere al paziente, portandolo da uno stato emotivo negativo a quello più positivo immediatamente adiacente, finché non viene raggiunto l'umore desiderato.

La Ruota, indicando l'aggettivo che descrive l'umore risvegliato dalla musica, si legge così:

- a sud ovest solenne,
- a sud tragico,
- a sud est dolce,
- a est tranquillo,
- a nord est scherzoso,
- a nord gioioso, a nord ovest drammatico,
- a ovest maestoso.

8
vigorous
robust
emphatic
martial
ponderous
majestic
exalting

7
exhilarated
soaring
triumphant
dramatic
passionate
sensational
agitated
exciting
impetuous
restless

6
merry
joyous
gay
happy
cheerful
bright

5
humorous
playful
whimsical
fanciful
quaint
sprightly
delicate
light
graceful

4
lyrical
leisurely
satisfying
serene
tranquil
quiet
soothing

1
spiritual
lofty
awe-inspiring
dignified
sacred
solemn
sober
serious

2
pathetic
doleful
sad
mournful
tragic
melancholy
frustrated
depressing
gloomy
heavy
dark

3
dreamy
yielding
tender
sentimental
longing
yearning
pleading
plaintive

La musica esprime tutto questo e molto altro in un'innumerevole varietà di sfaccettature e differenze, alle volte non ci sono parole per dire quello che esprime e, quindi, è anche solo rumore fragoroso (techno), a volte sono grida, turpiloquio (rap). La musica, come il linguaggio parlato, non si vede, ma si sente.

SUONI, EMOZIONI E MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO

Le emozioni si vedono nei cambiamenti del corpo, in tutti i muscoli facciali. Esse regolano la vita dell'organismo, vengono elaborate e generano le complesse risposte corticali che denominiamo "pensiero", emozioni e processi cognitivi non sono estranei le une agli altri.

L'adolescente, per sua natura, vive una stagione della vita caratterizzata da tante emozioni: malinconia, aspirazione al piacere, desiderio, ricerca di sé, senza conoscere ancora (in condizioni normali) il disgusto provocato dall'eccesso o dalla violenza.

l'atto creativo è un momento in cui si stabiliscono nuove relazioni

Certa musica, per esempio quella di Mozart, si contraddistingue per realizzare pienamente connubi fra allegrezza e malinconia, tipici dell'animo giovanile; fra tenerezza lieve e sospirosa e comicità farsesca, l'intenerimento sentimentale, la vitalità, la naturalezza. Sono proprio allegrezza e tenera malinconia a fare la poesia.

La poesia intesa anche come atto creativo (poieo). Creare significa percepire diversamente, l'atto creativo è un momento in cui si stabiliscono nuove relazioni tra cose note o percepite con diverse sfumature. L'acuire attraverso le emozioni il senso d'osservazione e la capacità di astrazione, creando nuovi rapporti fra gli elementi, avvia un processo di apprendimento aperto, o, per lo meno di disponibilità all'apprendimento.
Le emozioni, soprattutto quelle positive che generano il piacere di fare qualcosa, innescano un sistema di apprendimento che si autoalimenta: è un circolo in cui l'emozione positiva crea nuova memoria, in cui la motivazione si rinnova e genera altre emozioni di piacere che spingono a voler imparare ancora (Morosin: 2007).
Se per esempio si lega un momento di apprendimento ad un'emozione positiva "indotta", come l'ascolto di un brano musicale all'inizio della lezione, si può creare nello studente un meccanismo di abitudine che associa a questo stato d'animo il momento di una determinata attività.
Sappiamo infatti che gli studenti non sono sempre "pronti" a venire motivati e per troppo a lungo ci siamo occupati della motivazione cognitiva. È ora invece di capire che bisogna prima considerare quella affettiva.
Per quante definizioni siano state date per la parola emozione e per quanto questa sia stata spesso confusa con la parola sentimento, desidererei ricorrere all'etimologia, per ricondurre il termine anche a quello di motivazione.
Ex – motus = emozione generata da qualcuno o qualcosa dall'esterno, dall'interno o contemporaneamente
Motus = motivazione, il movimento dal profondo per fare o non fare.

Krashen (1985) dichiara che gli studenti con una motivazione elevata, autostima, una buona immagine di sé e un basso livello di ansia sono meglio

attrezzati per aver successo nell'acquisizione di una seconda lingua. Una bassa motivazione, una scarsa autostima e un'ansia debilitante possono elevare il filtro affettivo e costituire un blocco mentale che inibisce l'acquisizione. In poche parole quando si crea questo filtro, si crea una barriera all'acquisizione.

il bisogno cognitivo arriva dopo quello affettivo

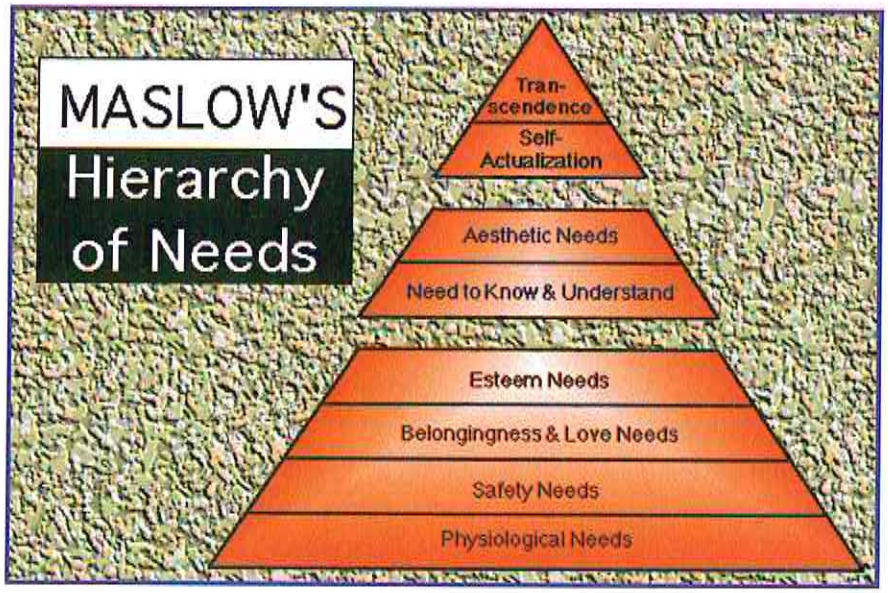
Tenendo perciò conto nel processo di acquisizione linguistica delle variabili affettive indicate da Krashen (motivazione, autostima e ansia) risulta ovvio che, per creare dei presupposti favorevoli, è necessario in una lezione agire sull'abbassamento dell'ansia, utilizzando magari, come da tempo indica la suggestopedia, un ambiente sonoro idoneo.
Per Lozanov, ideatore di questo tipo di approccio, l'insegnamento si innesta solo su un ottimale stato d'animo di chi apprende, ma per raggiungere questo è necessario creare un ambiente confortevole, sia sonoro che affettivo. La musica risulta quindi di vitale importanza.

A livello fisico le modificazioni indotte dalle diverse sonorità, finora riscontrate a livello scientifico, sono quelle principalmente di calmare, se il battito al minuto è superiore a 55, eccitare se è invece superiore.
Certa musica si presta perciò maggiormente di altra al raggiungimento di questa suggestione positiva, musica per esempio che contenga movimenti di Largo, ovvero un andamento di circa 60 di metronomo come la musica barocca (Bach, Corelli, Händel, Pachelbel, Telemann, Vivaldi) induce gli studenti al rilassamento e ad un accrescimento nella risposta sensoriale che altra musica invece offusca.

È intuitivo il fatto che musiche concepite per sortire effetti psicotropi non siano idonee a incrementare immaginazione e intelligenza.
Recenti studi evidenziano analogie fra i processi cerebrali musicali e linguistici e vedono come scientificamente valido il binomio fra apprendimento e/o utilizzo della musica per migliorare o incentivare l'acquisizione linguistica.
È stato dimostrato anche che i ricordi più vivi sono quelli legati alle situazioni significative. Nell'ambito della classe di lingue giova facilitare il processo di apprendimento tramite lezioni che si possono ricordare per il loro contesto unico e per il significato dell'input offerto.
Si pensi ad esempio ad una proposta didattica che integri lingua, musica e attività recitativa.
Questa esperienza rimarrà indelebile nel ricordo dello studente.
Il fatto inoltre che l'attività si svolga insieme ai compagni, tornando al discorso delle emozioni di gruppo, genera ulteriori emozioni, di cui non sempre tutti sono coscienti, ma che determinano presto la qualità dell'apprendimento; i ragazzi percepiscono la lingua offerta in questi contesti in termini di "piacere-non piacere-paura" e decidono già, anche se in modo poco consapevole, la loro motivazione ad "accogliere" o a "rifiutare" la lezione di lingua, e quindi, la lingua stessa.

BISOGNI E MOTIVAZIONI

Secondo Abraham Maslow (psicologo statunitense), bisogni e motivazioni hanno lo stesso significato e si strutturano in gradi, connessi in una gerarchia di prepotenza relativa; il passaggio ad uno stadio superiore può avvenire solo dopo la soddisfazione dei bisogni di grado inferiore.
Ritengo valida in questo senso la gerarchia dei bisogni rappresentata da Maslow (1954), è evidente che la maggioranza dei nostri studenti può soddisfare largamente i bisogni primari, ovvero i primi due livelli della piramide, ma diventa indispensabile che gli insegnanti vadano incontro ai bisogni successivi. Il bisogno cognitivo arriva, comunque dopo quello affettivo, di accettazione, di emozione.
Non è possibile perciò prescindere proprio da questi; solo così si potrà giungere ad una motivazione intrinseca all'apprendimento.
Le teorie motivazioniste si fermano



agli anni '90 ma non possiamo negare che la situazione psicologica di partenza sia molto cambiata rispetto a quegli anni e che le classi non siano solo ad abilità differenziate, ma a motivazione differenziata (una volta quasi tutti gli alunni erano supportati da senso del dovere, da necessità di soddisfacimento e compiacimento di aspettative e desideri dei genitori, da consapevolezza). Oggi risulta difficile pensare di impostare un'azione didattica basandola unicamente sugli interessi degli studenti, quante volte ci hanno dato l'idea di averne pochi o, comunque, non potendo sempre entrare in una relazione empatica con le loro passioni, non ci hanno concesso di venirne a conoscenza; l'unica vera e autentica "passione" naturale è quella di stare con i propri simili e provare con loro delle emozioni (da questo scaturisce per esempio anche il bisogno di andare ai rave party, di sballare in compagnia ecc.).

È più realistico quindi fare prima leva sul coinvolgimento emotivo, poi fisico e, solo in ultima analisi cognitivo. Soprattutto i bambini, ancor meno degli adolescenti, non possono avere, oggi come oggi, delle vere e proprie consapevoli e deliberate motivazioni all'apprendimento di una lingua, se non semplicemente quella del piacere di farlo!
Ritengo quindi che i passi da intraprendere per creare un ambiente favorevole possano essere:

- predisporre ad una decompressione delle ansie (musica di rilassamento);
- predisporre all'ascolto ricettivo (musica che induca emozioni positive);
- predisporre attività che interessino più canali possibile: musica, recitazione, letteratura, poesia, movimento, pittura, arti applicate, cucina, essi introducono un tipo particolare di arte didattica liberante e stimolante non solo per creare un'atmosfera piacevole durante il processo di ricezione, memorizzazione e comprensione dell'informazione data nella lezione, ma anche per accrescere la situazione suggestiva, l'attitudine, la motivazione, l'aspettativa.

la percezione della realtà è multisensoriale

La percezione della realtà è fuori dubbio multisensoriale, non esiste ambiente più multimediale della realtà stessa che ci circonda, immersa globalmente in suono, immagine, parola, linguaggi propri dell'uomo, che ha realizzato il suo successo evolutivo grazie alla loro mirabile padronanza.

"Educare un bambino non è riempire un vaso, è accendere un fuoco" (Montaigne).

PROPOSTE DI ASCOLTO PER INTRODURRE, ACCOMPAGNARE O SOSTENERE UN'ATTIVITÀ GLOTTODIDATTICA

1. ♀ Ascolto dal *Don Giovanni* di W. A. Mozart (durata 1.29)
2. ♀ Ascolto da *Quattro stagioni* di A.Vivaldi *La primavera* (durata 3.34)
3. ♀ Ascolto da *Xerses* Largo in Fa maggiore di G. F. Händel (durata 3.55)
4. ♀ Ascolto del Concerto In Rem BWv 1052 di J.S Bach (durata 6.06)
5. ♀ Ascolto dall'*Entführung aus dem Serail* di W.A.Mozart (Bassa Selim Arie) (durata 1.38)

I brani sono stati scelti in base ad esigenze e occasioni specifiche:
1, 2. Per individuare nella Moods Wheel gli stati d'animo suscitati e riflettere su questi;
3. Per indurre al rilassamento;
4. Per predisporre all'attenzione;
5. In funzione ad un progetto di lingua, musica e teatro realizzato con una seconda classe di scuola secondaria di primo grado, in cui gli alunni hanno anche cantato l'Aria.

BIBLIOGRAFIA

- BAUR R. (1982), "Untersuchungen zum Suggestopädischen Fremdsprachenunterricht", in *Englisch-Amerikanische Studien 1/2*, pp. 127-141.
- BAUR R. (1984), "Die Psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie)", in *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*, Goethe-Institut, München.
- BEVER T.G., CHIARELLO R. J. (1974), "Cerebral Dominance in Musicians and Nonmusicians", in *Science, 185*, pp. 537-539.
- BIRSH J. R. (2005), *Multisensory Teaching of Basic Language Skills.* Second Edition, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- BORDON R.B., SCHUSTER, D.H. (1976), "The Effects of a Suggestive Learning Climate, Synchronised Breathing and Music on the Learning and Retention of Spanish Words", in *Journal of Accelerative Learning and Teaching, 1 (1)*, pp. 27-40.
- BOWER G.H.(1981), *Mood and Memory*, American psychologist, 36-2, pp. 129-148.
- CANNON W.B. (1929), *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage, on account of recent researches into the function of emotional excitement*, 2nd ed., Appleton, NY.
- CAON F. (2008), *Classi ad abilità differenziate*, Utet Università, Torino.
- DAMASIO A.R. (1994), *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*, Harper Collins, NY.
- DAMASIO A. R. (2000), *The Feeling of What Happens*, Harcourt, NY.
- DUFEU B. (2003), *Wege zu einer Pädagogik des Seins*, PDL, Mainz.
- DUNBAR R..(1996), *Grooming, gossip, and the evolution of language*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- FABBRO F. (1996), *Il cervello bilingue*, Astrolabio, Roma.
- FRIJDA N.H. (1986), *The Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GALIMBERTI U. (2007), *L'ospite inquieto. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- GALLO B. (2003), *Neuroscienze e apprendimento*, Esselibri, Napoli.
- HAVNER K. (1936), "Experimental studies of the elements of expression in music.", in *American Journal of Psychology*, Vol. 48, pp. 246-268.
- HIRST W. (1986), *Mind and Brain: Dialogues in cognitive neuroscience*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 301-354.
- JAMES W. (1884), *What is an emotion?*, in *Mind*, vol. 9, pp. 188-205.
- KANDEL E. R., SCHWARTZ J. H., JESSELL T. M. (2000), *Principles of Neural Science*, 4th ed. Mc-Graw Hill, New York.
- KOELSCH S., GUNTER T.C., von CRAMON, D.Y., ZYSSET, S., LOHMANN, G. & FRIEDERICI A.D. (2002), "Bach Speaks: A Cortical "Language-Network" Serves the Processing of Music", in *NeuroImage, 17(2)*, pp. 956-966.
- LAZARUS R. (1984), "On the primacy of cognition", in *American psychologist*, 39, pp. 124-129.
- LEDOUX J. E. (1986), "The neurobiology of emotion", in J. E. LEDOUX e W. LEDOUX J. E. (a cura di) (2000), "Emotion circuits in the brain" in *Annual Review Neuroscience*, 23, pp. 155-184.
- MOROSIN S. (2006), *Emozioni e Apprendimento: il cervello che sente e impara*, in http://www.initonline.it/pdf/init19.pdf, p. 6, [10.10.2008].
- MAULE E., CAVAGNOLI S., LUCCHETTI S. (2006), *Musica e apprendimento linguistico*, Quaderni operativi dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- OATLEY K. (1992, trad. it. 1997), *Psicologia ed emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina Ed., Milano.
- RUSSEL J. (1991), "Culture and categorization of emotions", in *Psychological Bulletin*, 110 (3), pp. 426-450.
- SCHACHTER S., SINGER J. (1962), "Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state", in *Psychological review*, 69, pp. 379-399.
- SCHUMANN J.H. (1997), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Malden, Oxford.
- SACKS O. (2008), *Musicofilia*, Adelphi Edizioni, Milano.
- TOMATIS A. (2003), *Siamo tutti nati poliglotti*, Ibis, Como-Pavia.
- WILFART S. (1999), *Il canto dell'essere*, Servitium Editrice, Gorle (BG).
- WALLACE W.T. (1994), "Memory for music: effect of melody on recall of text", in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition, 20*, pp. 1471-1485.
- ZAJONC R., (1984), "On the primacy of affect", in *American psychologist*, 39, pp. 117-124.

L'uso delle canzoni nella classe di lingua straniera

Mario Papa
Formatore e Autore

L'introduzione delle canzoni nelle classi di lingua straniera, dalle elementari fino all'ultimo anno delle superiori, porta dei vantaggi notevoli sia sul piano della motivazione, sia sul piano dell'apprendimento linguistico.

VANTAGGI SUL PIANO DELLA MOTIVAZIONE

Le canzoni:
- fanno parte degli interessi degli studenti;
- costituiscono materiale che gli studenti vogliono apprendere;
- introducono in classe una parte del mondo giovanile;
- sono enormemente gratificanti per gli studenti quando questi riescono a capirle e a cantarle in lingua originale;
- aiutano a stabilire relazioni amichevoli con gli studenti;
- rappresentano un intervallo divertente e rilassante nella routine dell'insegnamento quotidiano;
- generalmente generano entusiasmo;
- costituiscono per alcuni studenti l'unico possibile contatto con la lingua straniera al di fuori della classe;
- vengono portate dagli studenti al di fuori della classe e cantate anche dopo che la lezione è finita, attivando in tal modo la lingua straniera in modo autonomo; diversamente da quanto accade con i soliti esercizi, le canzoni possono essere cantate in qualsiasi momento per puro piacere personale, mentre qualsiasi tipo di esercizio rimane sempre confinato nell'ambito della classe;
- non si dimenticano facilmente; a differenza degli esercizi, le canzoni possono durare una vita e diventare parte della stessa cultura di un individuo;
- abbassano molto la tensione che prende molti studenti e contribuiscono a creare una situazione meno ansiogena in classe.

le canzoni possono essere usate vantaggiosamente in qualsiasi momento

VANTAGGI SUL PIANO DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO IN GENERALE

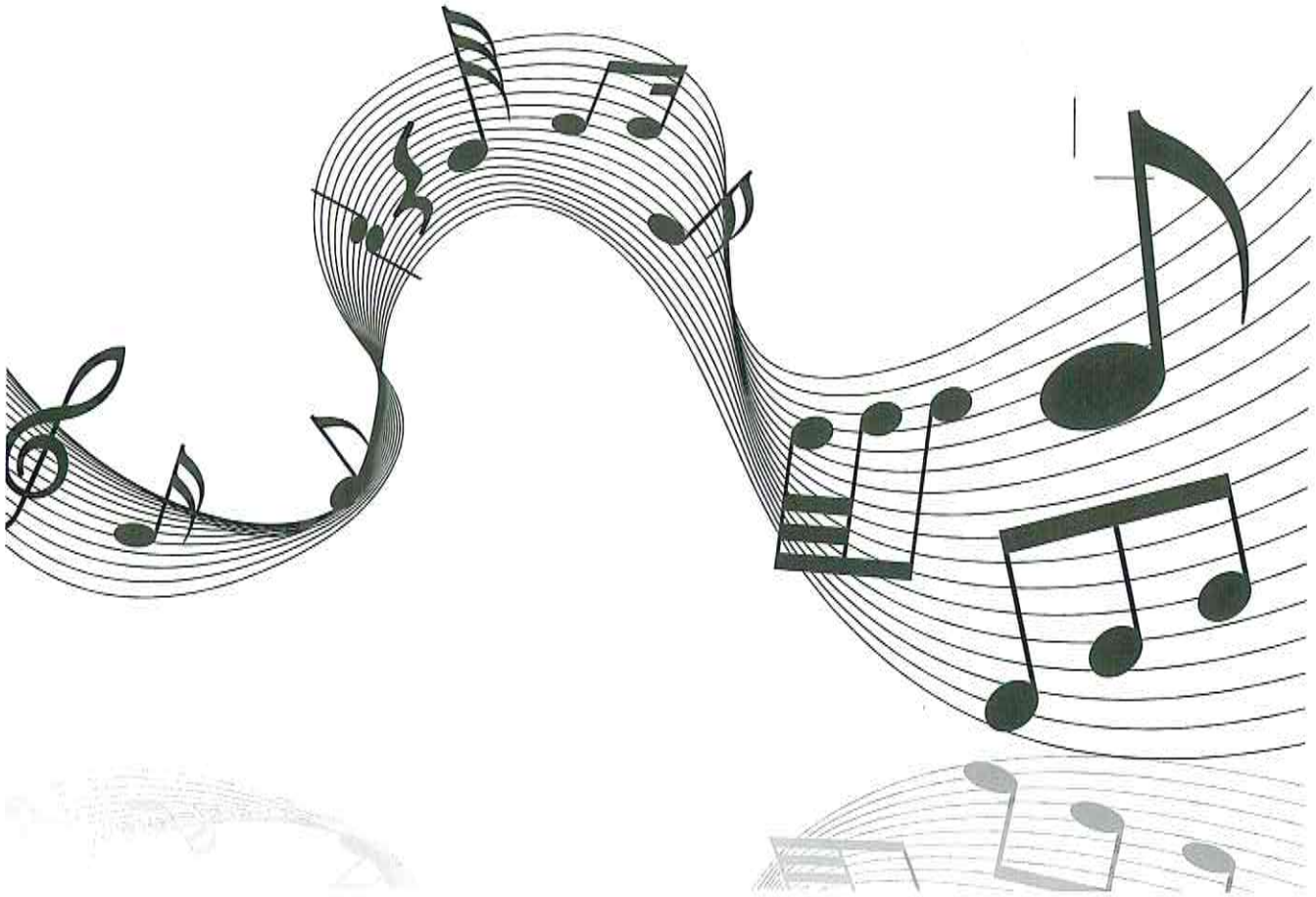
Usando le canzoni in classe:
- si ha un notevole miglioramento della comprensione orale: le canzoni sono parte dei modelli di lingua autentica che cerchiamo di presentare ai nostri studenti;
- si ha un miglioramento del sistema fonologico: si esercitano le "weak forms" (forme deboli), si imparano a pronunciare insieme alcune combinazioni di consonanti: "want to go", "top player", ecc.;
- si ha un miglioramento della "fluency" (capacità di parlare con una certa scioltezza, anche se con alcuni errori): si esercita la capacità di produrre intere frasi senza sillabare: "She'll be coming round the mountain when she comes", "But that doesn't mean my eyes will soon be turning red" (Bacharach: "Raindrops keep falling on my head");
- si esercitano strutture già note;
- vengono presentate ed esercitate strutture nuove;
- si fissa il lessico noto;
- si ampliano e arricchiscono i campi lessicali; l'arricchimento lessicale è veramente notevole attraverso le canzoni;
- si hanno splendide opportunità per presentare aspetti della cultura straniera in classe: Christmas carols, counting songs, sea-shanties, western songs, working songs, pub songs, spirituals, blues, ecc.

QUANDO INTRODURRE UNA CANZONE IN CLASSE?

Alla luce delle considerazioni fatte finora, direi che le canzoni possono essere usate non solo come diversivo per interrompere la tensione e la fatica dell'insegnamento e dell'apprendimento, né essere confinate solo agli ultimi dieci minuti della lezione. Le canzoni possono essere usate vantaggiosamente in qualsiasi momento della lezione e, anzi, possono costituire esse stesse l'argomento per una lezione di lingua e/o di cultura.

QUALI CANZONI SCEGLIERE?

- Preferibilmente canzoni folk o pop perché sono quasi sempre ricche di contenuti culturali;
- Canzoni con motivi orecchiabili;
- Canzoni eseguite con arrangiamenti



brillanti e ritmi moderni;
- Canzoni che si prestano ad essere cantate in coro.

Per quanto riguarda il tipo di canzoni da introdurre, in linea di massima direi di usare un criterio di gradualità delle difficoltà. Però nella mia lunga carriera ho avuto modo di notare che, a volte, canzoni complesse vengono immediatamente apprese da studenti che hanno una conoscenza molto elementare della lingua inglese e, d'altra parte, canzoni ripetitive e infantili riscuotono grande successo tra gli adulti.
È facile ciò che piace!

PRESENTAZIONE DELLE CANZONI

A volte alcune melodie, particolarmente le canzoni pop, sono già note e quindi bisogna insegnare solo le parole. In altri casi seguirei questa procedura:

1. Far ascoltare la canzone un paio di volte. Se la canzone non è di gradimento degli studenti è meglio non insistere.
2. Illustrare brevemente il contenuto della canzone.
3. Leggere il testo scritto e spiegare eventuali difficoltà lessicali e/o strutturali.
4. Far riascoltare la canzone e chiedere agli studenti di provare a cantare. *È fondamentale in questa fase che l'insegnante si unisca al coro e incoraggi i più timidi.* È bene ricordare che se la classe canta o rimane zitta dipende principalmente dall'insegnante.
5. Opzionale: se è il caso, rivolgere alla classe domande di comprensione.
6. Leggere la canzone verso per verso invitando gli studenti a ripetere i versi prima in coro, poi in gruppi.
7. Far riascoltare la canzone e invitare la classe a cantarla mentre la si ascolta.
8. Una volta che la canzone è stata imparata, anche nell'arco di alcune lezioni, chiedere a singoli studenti di rileggere il testo e correggere eventuali errori di pronuncia ancora esistenti.
9. Se si ha una base musicale - come nei CD audio che accompagnano i nostri corsi - si può chiedere alla classe di cantare la canzone mentre si ascolta la base musicale. Questa attività è particolarmente gratificante per gli studenti sia perché essi si rendono conto di possedere ormai quasi perfettamente le parole della canzone, sia perché interpretano il ruolo di cantanti professionisti.

Per indicazioni più precise sullo sfruttamento delle canzoni nelle classi di lingua inglese si veda:
Giuliano Iantorno & Mario Papa, *A Song Book*, Zanichelli editore S.p.A., Bologna, 2009.
Ulteriori informazioni si possono trovare sul sito www.mariopapa.com

Deutschland rockt!

Aktuelle Popmusik im DaF-Unterricht an Schulen

Christina Gentzik
Goethe-Institut Mailand

Tokio Hotel

WARUM POPMUSIK?

Bis vor wenigen Jahren galt deutsche Popmusik im Ausland als Randerscheinung. Nach dem großen, aber relativ kurzen Erfolg der „Neuen Deutschen Welle" Anfang der 80er Jahre war von der deutschsprachigen Musikszene wenig zu hören.
Spätestens seit dem weltweiten Erfolg der jungen Musiker der Gruppe „Tokio Hotel" hat sich dies schlagartig geändert: Musik aus Deutschland und – vor allem – Musik auf Deutsch ist „in"! Damit wird auch das Vorurteil – „Deutsche Musik klingt nicht schön." – entkräftet. Ob Rock, Pop, Dancehall, HipHop oder Reggae – nicht nur in der (Musik-)Hauptstadt Berlin, sondern überall zwischen Hamburg und München zeigen heute junge Gruppen und Musiker, wie vielfältig die deutsche Musikszene ist.
Im Alltag von Schülern ist spätestens seit der Erfindung des I-Pod Musik allgegenwärtig – warum also nicht auch Musik im Deutschunterricht, um dieses Interesse der Schüler im Sinne eines motivierenden Fremdsprachenunterrichts aufzugreifen? Als Lernmedium hat Musik großes Potenzial: Sie lässt sich ohne größeren technischen Aufwand leicht in den Unterricht integrieren und für alle Fertigkeitsbereiche (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) einsetzen. Ein weiterer Vorteil: Popmusik ist authentisch und gibt jugendlichen Deutschlernern daher einen Einblick in die aktuelle Musik- und Jugendkultur Deutschlands.

WIE KANN MAN POPMUSIK IM DEUTSCHUNTERRICHT EINSETZEN?

Es spricht nichts dagegen, schon im Anfängerunterricht mit deutscher Popmusik zu arbeiten. Zwar sind

manche Song-Texte sprachlich sehr komplex, doch geht es beim Unterricht mit Popmusik nicht primär darum, den ganzen Text bis ins letzte Detail zu verstehen. Vielmehr wird das Lied zum Ausgangspunkt ganz unterschiedlicher Aktivitäten auf Deutsch. Als Grundvoraussetzung für kreatives Arbeiten mit Popmusik gilt deshalb auf allen Sprachniveaus: Musik im Unterricht ist **kein Leseverstehen**. Mit Popmusik kann man ganze Unterrichtsreihen gestalten. Wenn man nicht so viel Zeit zur Verfügung hat, kann man aber auch kürzere Aktivitäten in den normalen Unterricht integrieren.
Einige Beispiele für den Unterricht:

1. Vor dem Hören
Die Beschäftigung mit dem Lied beginnt schon vor dem Hören: So kann man beispielsweise zur Einstimmung auf das Thema ein **Klasseninterview über Musik** durchführen, bei dem die Schüler ihre Mitschüler über die jeweiligen Lieblingsgruppen, über verschiedene Musikrichtungen, darüber, ob sie selbst musizieren, ob sie deutsche Gruppen kennen, und vieles mehr befragen. Je nach Sprachniveau können die Fragen konkreter (z.B. zum Ankreuzen) oder offener formuliert werden. Ebenso kann man mit einer **Internetrecherche über die jeweilige Musikgruppe** beginnen, bei der die Schüler im Internet zu vorgegebenen Fragen auf deutschen Webseiten recherchieren und Informationen sammeln. Dies kann gemeinsam im Computerraum oder auch als Hausaufgabe erledigt werden. Eine weitere Möglichkeit der Vorbereitung auf das Lied ist die **Arbeit mit dem Liedtitel**: Der Lehrer bereitet ein einzelnes Wort aus dem Liedtitel als „Wortigel" vor oder formuliert den Liedtitel als angefangenen Satz, den die Schüler zu Ende schreiben. Gemeinsam entwickeln die Schüler so Vermutungen über den Liedinhalt, was das Verstehen beim späteren Hören erleichtert.

2. Während des Hörens
Neben dem klassischen Hörverstehen mit Lückentext gibt es eine Vielzahl von Aktivitäten, die während des Hörens durchgeführt werden können. Anstatt mit dem ganzen Lied zu beginnen, kann der Lehrer das **Lied** zunächst nur **kurz anspielen**: Die Schüler beschreiben Klang, Rhythmus, Melodie oder Atmosphäre des Liedes, ohne bereits auf den deutschen Text achten zu müssen. Bei Anfängergruppen bietet sich die Arbeit mit **Wort- oder Bildkarten** an: Dabei erhalten je zwei Schüler Karten mit Wörtern aus dem Lied, die sie beim Hören in der Reihenfolge anordnen, wie sie im Lied vorkommen. Eine solche Übung eignet sich gut, um das Hörverstehen zu trainieren und den Wortschatz zu festigen. Eine weitere Aktivität ist das **Textabschnittpuzzle**, bei dem die Schüler jeweils zu zweit den in einzelne Strophen oder Zeilen zerschnittenen Text beim Hören rekonstruieren.

> man kann die Lieder einfach in der Klasse anhören und sogar mitsingen

Ohne aufwändige Vorbereitung von Materialien kann man auch einen **„Hör-Wettkampf"** durchführen: Jeder Schüler notiert während des Hörens die Wörter, die er versteht, und vergleicht anschließend mit einem Mitschüler. Das Paar mit den meisten Wörtern hat gewonnen (doppelte Wörter zählen natürlich nicht). Diese Übung eignet sich besonders für sprachlich heterogene Klassen, da im Gegensatz zum Lückentext die Wörter nicht vorgegeben sind, sondern jeder Schüler das aufschreibt, was er versteht.

3. Nach dem Hören
Im Anschluss an das Hören und an die Arbeit mit dem Song-Text bieten sich weiterführende kreative Aktivitäten an. Beispielsweise können die Schüler einzelne Themen aus dem Lied in einer **Zeichnung**, einer **Collage** oder einem **Comic** bildnerisch umsetzen. Ebenso sind verschiedene Schreibaufträge möglich: Die Schüler schreiben eine **E-Mail an die Fan-Seite** der Popgruppe oder einen **Konzertbericht für die Schülerzeitung** (z.B. auf der Basis von Youtube-Videos im Internet). Sie können auch die **Geschichte aus dem Lied weiterschreiben** oder einen **neuen Text zur Melodie** erfinden. Popmusik schafft außerdem interessante Sprechanlässe: Die Schüler schreiben auf der Basis der von ihnen (im Internet) gesammelten Informationen ein **fiktives Interview mit der Gruppe** und führen es anschließend mit verteilten Rollen in der Klasse vor. Eine weitere Möglichkeit ist eine Internetrecherche über die Musikszene in Deutschland: In einer kleinen **Präsentation** stellen die Schüler einzeln oder in Gruppen ihre Lieblingsgruppe mit Audio-Videobeispielen in der Klasse vor.

Natürlich kann man Popmusik im Unterricht auch ohne weitreichende Didaktisierung einsetzen: Man kann die Lieder einfach in der Klasse anhören und sogar mitsingen. Denn wichtig ist vor allem der Spaß an der Musik, um so das Interesse für Deutschland und seine Sprache zu wecken.

Giocando si impara

A proposito di Progetti Europei

Laura Pacenti
Docente di Lingua Tedesca - Istituto Tecnico Commerciale "Maddalena" Adria (Rovigo)

Veduta di Stoccolma

L'approccio ludico alle lingue straniere è sempre una "buona pratica". In primo luogo perché gli alunni si divertono e associano l'esperienza piacevole del gioco alla lingua che stanno studiando, e questo influisce positivamente sulla loro motivazione, in secondo luogo perché, dal momento in cui l'attività ludica diventa parte di un percorso didattico preciso, con una sua funzione chiara e con specifici obiettivi di apprendimento, la partecipazione al gioco da parte degli alunni avverrà nella consapevolezza di "giocare per imparare" e soprattutto di essere corresponsabili (assieme al docente) del proprio apprendimento.

Questa premessa mi sembrava necessaria prima di illustrare il lavoro svolto dal gruppo Comenius della mia scuola (ITCG "G. Maddalena" di Adria), di cui quest'anno sono coordinatrice. Si tratta di un progetto Comenius iniziato tre anni fa con il titolo "Waters for life", che coinvolge attualmente quattro nazioni europee (Italia, Germania, Svezia e Romania) e quattro città legate all'acqua: Adria e il Po, Leverkusen e il Reno, Brăila e il Danubio, Stoccolma e il Mar Baltico.

Per la visita di progetto a Leverkusen (in programma dal 1 al 5 dicembre 2008) ogni Paese ha preparato un gioco in lingua inglese con domande

sul tema "ecologia e acqua".
Noi abbiamo pensato ad un gioco da tavolo ispirato al "Gioco dell'oca", arricchito di domande relative al fiume Po e al Polesine, ai suoi paesaggi tipici, alla flora e alla fauna, ai problemi legati all'inquinamento delle acque, alle attività umane nel territorio.

La parte grafica del gioco è stata realizzata dalla mia classe quarta: gli alunni hanno disegnato il corso del fiume dalla sorgente alla foce, suddividendolo in 50 caselle, delle quali una parte sono rimaste caselle neutre e una parte sono diventate caselle illustrate da un disegno, che abbiamo chiamato "Event squares" e che, come nel gioco dell'oca, prevedono che al giocatore che vi sosta accada qualcosa (di positivo o di negativo). Infine abbiamo stabilito che una decina di caselle dovesse contenere una foto del fiume o del nostro territorio, affiancata da un punto interrogativo che rimandasse ad una serie di domande stampate su dei cartellini. Il disegno è stato in parte colorato a pastelli e in parte completato con il programma *Paint* di Word, poi stampato su cartoncino formato A3 e plastificato. Con il DAS gli alunni hanno inoltre realizzato dei segnaposti (barche, barconi e zattere) dipingendoli con le tempere, ognuno di un colore diverso.

La formulazione delle domande in due lingue (inglese, perché richiesta dal progetto Comenius, e tedesco, perché è la lingua che insegno) è stato il lavoro più difficile e impegnativo per noi, sia in fase di ideazione che di realizzazione. A questa fase hanno partecipato sei classi del corso ERICA (coordinate dai rispettivi docenti di inglese e tedesco), che si sono impegnate nella ricerca di informazioni sul fiume Po, sui suoi habitat e sul territorio in genere, sia navigando in Internet che spulciando libri, depliant di agenzie turistiche, opuscoli e qualsiasi altro materiale utile. Una volta raccolte le informazioni necessarie siamo riusciti a creare 80 domande a risposta multipla, toccando tutti gli argomenti stabiliti: la geografia, gli ambienti naturali, i problemi ecologici, gli animali, le piante ecc.). Abbiamo stampato e plastificato 80 cartellini in inglese e ne stiamo completando una sessantina in tedesco. Ogni cartellino presenta su di un lato una domanda a scelta multipla e sull'altro la relativa risposta. Oltre che delle domande abbiamo dovuto occuparci, sempre in due lingue, delle regole del gioco e della spiegazione delle "caselle evento".

Del gioco in lingua inglese abbiamo realizzato quattro copie, una per ogni scuola partner. Il primo giorno di attività nella scuola ospitante è stato dedicato ai giochi. Studenti di quattro nazionalità si sono sfidati in un torneo e hanno interagito in lingua per spiegare ai loro partner stranieri le regole e le fasi del gioco da loro ideato, si sono divertiti, hanno socializzato e hanno imparato: lingua e contenuto. Senza averne l'intenzione abbiamo organizzato un'attività di CLIL.

studenti di quattro nazionalità si sono sfidati in un torneo

Infatti, oltre ad un impiego didattico specifico nella lezione di lingua il nostro "Gioco del fiume Po", che in inglese abbiamo chiamato "The Po river game" e che in tedesco abbiamo ribattezzato, creando un divertente doppio senso, "Das Po Spiel", si è rivelato adatto ad un'attività di CLIL (lingua e studio del territorio per esempio).

Purtroppo non ho ancora avuto il tempo di organizzare un percorso didattico che preveda l'utilizzo del gioco in classe. Ma intendo farlo. Sono ancora in fase di brainstorming, ma ho già qualche idea. Per cominciare, potrei organizzare un'attività di cooperative learning, per esempio.

Facciamo giocare in una classe diversi gruppi da 4 o 6 giocatori (fotocopiando il tabellone e distribuendo ad ogni gruppo un certo numero di cartellini con le domande la cosa è fattibile). Diamo ai gruppi, fin dall'inizio, un obiettivo linguistico da raggiungere durante o al termine del gioco (l'obiettivo può essere lo stesso per tutti oppure diverso per ogni gruppo). Mi vengono in mente alcuni obiettivi possibili:

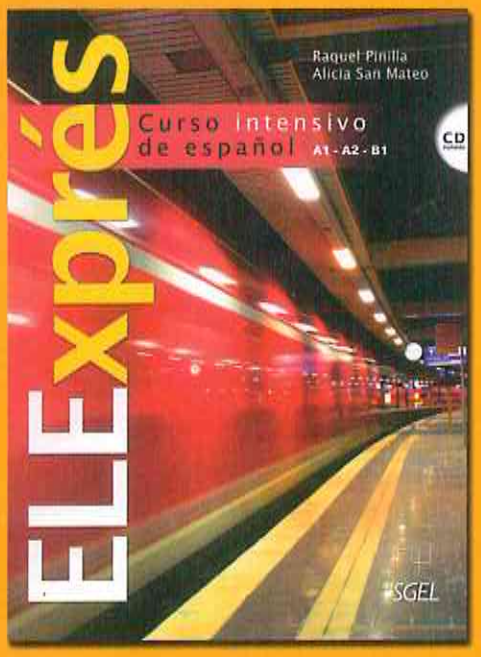
- obiettivo 1 **Pronuncia e intonazione:** tutti gli alunni di un gruppo dovranno saper leggere a voce alta, rispettando le regole di pronuncia e l'intonazione, le domande alle quali hanno risposto durante il gioco;

- obiettivo 2 **Apprendere nuovi vocaboli**: ogni gruppo dovrà memorizzare durante il gioco un numero stabilito di vocaboli da esporre e spiegare ai compagni;

- obiettivo 3 (che può rientrare in un'attività di CLIL) **Relazionare su un argomento**: con le informazioni contenute nelle domande a scelta multipla, con le quali si è in precedenza cimentato, il gruppo dovrà produrre un testo ordinato e coeso (orale o scritto a seconda dell'abilità che si intende esercitare), da presentare poi alla classe.

Alla fine dell'attività, uno studente per ogni gruppo di lavoro (un alunno scelto dall'insegnante o estratto a sorte), dovrà esporre alla classe i risultati del lavoro di gruppo.

Infine stabiliamo che, una volta conclusa l'attività più propriamente didattica, tutti i vincitori dovranno confrontarsi in un ultimo turno di gioco, per stabilire un vincitore assoluto, in modo che l'entusiasmo del gioco non si perda e che ci sia ancora il gusto di una nuova ultima sfida. Con un nuovo obiettivo da raggiungere, naturalmente. Ma a questo devo ancora pensare.



SGEL

ELExprés

Corso intensivo di spagnolo.
Volume unico per i livelli A1-A2-B1

- Libro dello studente
- 2 CD Audio
- Guida per l'insegnante

Agencia ELE

Corso di spagnolo per giovani
e adulti basato sul Plan Curricular
del Instituto Cervantes.
Livelli A1/A2 - B1.1/B1.2 - B2.1/B2.2

- Libro dello studente + CD audio
- Quaderno degli esercizi + CD audio
- Guida per l'insegnante

ELI

Distributore per l'Italia:
ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - www.elionline.com

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 10

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 4-5 2009

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Grammatica in contesto (2ª parte)
  - *Una proposta di attività per la lingua inglese nella scuola primaria*
- Grammatica e bambini che imparano una LS: spunti metodologici

Grammatica in contesto 2ª Parte

Una proposta di attività per la lingua inglese nella scuola primaria

di Paola Vettorel
Università di Verona - Dipartimento di Anglistica

A seguito delle riflessioni proposte relativamente all'insegnamento/apprendimento della grammatica in contesto apparse nel numero precedente, proponiamo qui un'attività esemplificativa progettata per una classe seconda/terza della scuola primaria. Oltre all'apprendimento di alcune preposizioni di luogo in contesti significativi, l'obiettivo è quello di promuovere competenze relative alla riflessione sulla lingua nell'ambito dell'educazione linguistica *(language awareness)*. Gli approcci metodologici includono attività ludiche e di riflessione sulla lingua, anche attraverso l'utilizzo dei regoli di Cuisenaire, il TPR, di *jazz chants* e di tecniche di *storytelling*; inoltre, si è cercato di includere più modalità sensoriali (visive, auditive e cinestesiche) nelle diverse attività al fine di promuovere un coinvolgimento olistico degli allievi nelle diverse fasi di lavoro.

Fasi del percorso
Fase 1: Presentazione, *warming up*, riattivazione pre-conoscenze (lessico), motivazione.
Fase 2: Presentazione/riconoscimento in contesti minimi - Coinvolgimento corporeo (TPR).
Fase 3: *Story-time!*
Fase 4: Utilizzo attivo lessico e strutture.
Fase 5: Riflessione sulla lingua.
Fase 6: Consolidamento.
Fase 7: Verifica.

Fase 1 Presentazione, *warming up*, attivazione pre-conoscenze (lessico), motivazione.
Viene introdotta la *Jazz Chant* "There's a rock on the ground"[1]. I vocaboli essenziali *(rock, round, bird, turtle, bug)* vengono presentati tramite *flashcards* e ripetuti insieme ai bambini. Si fa prima ascoltare la *jazz chant* costruendo via via la sequenza della posizione dei protagonisti con le *flashcards*, attaccandole sulla lavagna una sopra l'altra. La *chant* viene poi appresa dai bambini gradualmente e cantata coralmente, accompagnando il canto con gesti relativi agli animali e alla loro posizione.

Fase 2 Presentazione preposizioni/ riconoscimento in contesti minimi - Coinvolgimento corporeo (TPR)
A. PRESENTAZIONE
L'insegnante disegna su un cartellone una tartaruga di colore rosso sopra una scatola *(on)* illustrando verbalmente l'immagine: *"The turtle is on the box"*; poi disegna un'altra scatola con una tartaruga di colore giallo dentro *(in)*, *("The turtle is in the box")*, e infine una con una tartaruga di colore verde chiaro sotto *(under)* *("The turtle is under the box")*. Il cartellone viene poi appeso in classe e servirà come riferimento visivo durante le varie attività. L'utilizzo di colori diversi per denotare la posizione della tartaruga servirà a collegare la successiva attività di riflessione

[1] Come proposta al punto 11.3 di C. Graham 2006.

linguistica con i regoli; d'ora in poi quindi ***on*** sarà sempre di colore rosso, ***in*** giallo e ***under*** verde.

B. RICONOSCIMENTO

1. Si presenta un disegno alla classe: esso rappresenta oggetti noti[2] situati in posti non usuali – ad es. *The teacher is on the teacher's desk, the turtle is on the desk, the pencil-case is in the basket*, ecc. L'insegnante prima descrive gli oggetti nella posizione del disegno, poi in una seconda fase li descrive in modo errato e i bambini individuano gli errori.
2. Si appendono ad una parete semplici immagini/disegni con vocaboli noti (es. *pets o classroom objects*) posizionati *in/on/under* un oggetto (es. *box, desk, chair*); i bambini vengono divisi in due squadre organizzate in file; il capofila di ciascuna squadra deve indicare o toccare l'immagine descritta dall'insegnante, spostandosi poi in coda alla fila in modo che tutti possano partecipare. Vince la squadra che indica più corrispondenze corrette con le immagini.
3. L'insegnante chiede agli alunni di posizionare alcuni oggetti seguendo le sue istruzioni (ad es., *put the pencil-case under your desk, put the rubber in the book,...*).

a tutti i livelli è possibile inserire attività grammaticali in un contesto significativo

C. PRODUZIONE E TPR

1. I bambini e l'insegnante siedono in cerchio per terra, posizionando un cestino e una scatola al centro; l'insegnante-modello lancia una pallina morbida ad un allievo, ad es. Sara, pronunciando una frase: *"the ball on Sara"*, Sara se la deve posizionare in testa; *"under Sara"* e l'alunna ci si deve sedere sopra, *"in the basket/box"* e l'alunno che riceve la pallina la dovrà lanciare nel cestino o nella scatola. Poi è il turno degli alunni, che si lanciano la pallina a vicenda. (cfr. Rinvolucri 2001:18)
2. Si prepara un foglio da fotocopiare e distribuire individualmente con nove immagini di oggetti in diverse posizioni. L'insegnante descrive i diversi disegni in disordine e gli alunni devono scegliere quello corretto e indicarlo con il numero corrispondente. L'attività viene poi corretta in plenaria, e i bambini ripetono coralmente la descrizione di ciascuna immagine.
3. *Drawing dictation:* l'insegnante prepara un foglio, che distribuisce individualmente in fotocopia, con un disegno della classe che conterrà i seguenti elementi: *teacher's desk, desk, blackboard, window, door, basket.* Poi detta le posizioni di alcuni oggetti/animali (es. *The turtle is under the teacher's desk*) e chiede agli alunni di disegnarli sul foglio nella posizione corretta. I bambini poi controllano a coppie i disegni, e infine dettano all'insegnante (una frase ciascuno), che riproduce il disegno alla lavagna.

D. REVISIONE – RIASSUNTO

Insieme ai bambini vengono ideati degli *spidergrams* a forma di fiore, disegnati su un cartellone che poi rimarrà appeso alle pareti della classe. Al centro di ogni fiore ci sarà una preposizione con i rispettivi colori

---

[2] Proponiamo qui vocaboli relativi agli oggetti della classe o ad animali domestici in quanto solitamente sono due ambiti lessicali che fanno già parte del bagaglio lessicale degli allievi di una classe seconda o terza; possono tuttavia essere scelte aree semantiche diverse. Si è scelto di operare con ambiti lessicali noti in quanto la focalizzazione dell'apprendimento è in questa attività sulle preposizioni di luogo. È stato individuato appositamente un elemento grammaticale di base al fine di mostrare come, a tutti i livelli, sia importante e possibile inserire attività grammaticali in un contesto significativo, senza nello stesso tempo lasciare totalmente da parte attività di consapevolezza linguistica. Altre attività di espansione per le classi superiori, sempre relativamente alle preposizioni, potrebbero essere proposte – ad esempio anche in riferimento all'utilizzo del *Present Continuous*, e/o di descrizioni più complesse di situazioni, con un lessico più allargato. La bibliografia può offrire vari spunti in questo senso, anche per altri argomenti morfo-sintattici.

indicati all'inizio (***on*** rosso - ***in*** giallo - ***under*** verde chiaro), e nei petali i luoghi utilizzati negli esercizi precedenti. Dopo l'attività in plenaria, ciascun bambino (o a coppie) ideerà il proprio spidergram sul quaderno, uno per ciascuna preposizione.

Fase 3 Story-time!
Con il supporto di flashcards per i personaggi e per gli elementi principali, l'insegnante racconta la storia seguente (adattata da Phillips 2003:71 *Big Blue Fish and Small Red Fish*, in parte riutilizzando il lessico della Jazz chant iniziale):

Picnic in an apple
This is Small Yellow Butterfly. She is very, very small. She loves flowers. She loves rocks. She loves trees. She loves apples.
This is Big Black Bug. He is very, very big and ugly. He loves butterflies! He's hungry, very hungry!
This is Slow Turtle and Blue Bird. They love butterflies, flowers, rocks, apples and trees.
Small Yellow Butterfly is on a red flower now, under a big apple tree.
Big Black Bug is in the tree. Big Black Bug is very hungry! "Come here butterfly!" he shouts.
"Help! Where can I hide?" Small Yellow Butterfly hides under the flower.
Big Black Bug is very hungry! "Come here butterfly!" he shouts.
"Help! Where can I hide?" Small Yellow Butterfly hides under the tree.
Big Black Bug is very hungry! "Come here butterfly!" he shouts.
"Help! Where can I hide?"
Small Yellow Butterfly hides in the apple. "Please don't eat me!" she shouts.
Slow Turtle and Blue Bird come and help Small Yellow Butterfly.
"Come and eat this big red apple!" they shout.
They all have a picnic in the red big apple, and Small Yellow Butterfly is on the apple.

1. Fase di *warming up* prima del racconto: l'insegnante disegna la scena su un cartellone con i vari elementi e personaggi; il lessico noto viene rivisto, quello nuovo presentato anche tramite flashcards, che verranno poi riutilizzate durante il racconto orale. Le flashcards possono anche essere montate su dei bastoncini in modo da creare delle palette. Vanno create anche delle flashcards/palette per le tre preposizioni *in, on, under* (sempre rispettando i colori giallo, rosso e verde chiaro), per il lessico e per i personaggi.

2. Fase di *storytelling*: l'insegnante, mentre racconta la storia la prima volta, mostra via via le flashcards/palette, accompagnando lessico e personaggi con questo stimolo visivo. Durante i racconti successivi le palette/flashcards con le preposizioni, i personaggi e il lessico vengono distribuite tra i bambini, individualmente o in coppia, che mostrano quella appropriata ogni volta che appare quella parola.
Successivamente lo *storytelling* può essere effettuato a *cloze* togliendo le preposizioni, che gli allievi dovranno inserire oralmente prima coralmente poi a piccoli gruppi, assegnando a ciascun gruppetto una preposizione.
Infine la storia può essere ricostruita utilizzando le flashcards/palette, prima in plenaria e poi a piccoli gruppi: utilizzando il disegno iniziale, eventualmente arricchito dai bambini, la storia viene raccontata dagli allievi (plenaria/piccoli gruppi).

per la verifica può essere utilizzata la tecnica dell'Apprendimento Cooperativo

Fase 4 Utilizzo attivo lessico e strutture
a. Viene riproposta la *Jazz Chant* iniziale, che viene riascoltata e cantata dai bambini. Si chiede ai bambini di sostituire i vocaboli con altri (oggetti, *pets*), in modo da crearne una nuova versione, la "*jazz chant* della classe", che viene cantata insieme. Come espansione ciascun bambino potrebbe anche creare la propria *jazz chant* individuale.
b. A coppie: a ciascuna coppia vengono distribuite due versioni di un disegno, ciascuna con delle differenze nelle posizioni di oggetti. I bambini devono formulare delle frasi che descrivano le posizioni degli oggetti, e fare le dovute correzioni (ad es. *The bird is on the rock. No! The bird is in the tree!*)
c. Insieme ai bambini si costruiscono degli origami *fortune teller* (per le istruzioni si veda http://www.enchantedlearning.com/crafts/origami/fortuneteller/). Al posto dei tradizionali colori nella parte esterna vengono inseriti alcuni vocaboli a scelta dei bambini (parola o disegno), e negli spazi interni le preposizioni *in/on/under*. I *fortune teller* vengono poi sperimentati in piccoli gruppi (tre o quattro bambini) per formare delle frasi con gli elementi che emergono dalla consultazione dei *fortune teller*.

Fase 5 Language awareness – Riflessione sulla lingua
Vengono in questa fase utilizzati come materiale di supporto i *Cuisenaire rods*, o regoli, e le flashcards precedentemente presentate per il lessico. I regoli giallo, rosso e verde chiaro corrisponderanno alle tre preposizioni introdotte, mentre le flashcards verranno utilizzate per sostituire il lessico con cui formare le frasi. L'insegnante, dopo aver raccolto i bambini in cerchio in modo che tutti possano vedere, spiega con degli esempi a che cosa corrispondono i tre regoli colorati (il fatto che gli stessi colori siano stati utilizzati nelle fasi precedenti ne faciliterà riconoscimento e memorizzazione), ad es.:

The cat | is | in / on / under | the basket

Insieme ai bambini si costruiscono altre frasi; l'attività prosegue poi a piccoli gruppi. Per la verifica di queste frasi può essere utilizzata la tecnica dell'Apprendimento Cooperativo *Numbered heads together* (Kagan

1992), in cui ad ogni bambino nei gruppi viene dato un numero (da 1 a 3-4), e tutti devono essere in grado di formulare una delle frasi composte quanto l'insegnante "chiama" il numero. In una seconda fase viene fatto notare ai bambini come *in, on, under* "vadano tutte nello stesso sacco" (cfr. Wright 1995:183), o occupino sempre lo stesso posto nella frase, per indicare la posizione di un oggetto, un animale o una persona.
Come espansione e fissazione può essere chiesto ai bambini di costruire un **dado** con le preposizioni su ogni faccia (sempre con i colori come sopra e ripetendo ogni preposizione due volte). In piccoli gruppi, i bambini lanciano il dado e si formano delle frasi. L'attività può essere fatta anche a squadre: per ogni frase corretta 1 punto. Può essere anche proposta un'attività relativa alle collocazioni: ad esempio un esercizio di *matching* con combinazione tra parti di frase *(in > the classroom, the basket,..., on > the chair, desk, ...)*, o di "Trova l'intruso" con combinazioni curiose.

Fase 6 Consolidamento
A seconda della necessità, possono essere proposte una o più tra le seguenti:
a. La storia viene riascoltata con le preposizioni mancanti, che i bambini devono pronunciare (l'attività può essere fatta anche a gruppi di tre, con ciascun bambino "responsabile" di una preposizione).
b. I bambini, a coppie o individualmente, formano delle frasi di senso compiuto, anche inusuali, utilizzando flashcards e regoli.
c. Vengono distribuite delle flashcards con il lessico (almeno sette elementi).

mantenere un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento

Si chiede ai bambini (in coppia o individualmente) di disegnare una scena con gli elementi lessicali dati; il disegno verrà poi dettato ad un altro bambino/un'altra coppia. Quindi i bambini si scambiano i disegni e verificano che il risultato del dettato sia corretto. Alternativamente, si possono distribuire degli oggetti da incollare su una scena pronta (ad es. quella utilizzata per la *drawing dictation*, Fase 2.C.3), su cui i bambini incollano gli oggetti invece di disegnarli.
d. L'insegnante legge una frase al contrario *(ex. desk the on is teacher the)* e gli allievi individuano la figura corretta tra una serie data di 6-9 immagini.
e. L'insegnante mostra una figura per 5 secondi, i bambini la memorizzano e la descrivono con una frase. Questa attività può essere realizzata anche in piccoli gruppi con la tecnica del *Numbered Heads Together.*
f. *Running dictation* a coppie: Alle pareti vengono appese delle immagini che indicano degli oggetti (animali in determinate posizioni, ad es. *A turtle on a chair, an apple on the cat,* ecc.). Uno dei bambini ha il compito di andare a vedere le immagini alle pareti e di ritornare al banco per descriverla al compagno, che dovrà ricostruirla disegnandola.

Fase 7 Verifica/Valutazione
La fase di verifica viene qui vista come una naturale estensione dell'approccio utilizzato, sia al fine di mantenere un atteggiamento di scoperta che per evitare meccanismi di filtro affettivo ed ansia che minerebbero un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento: la valutazione, in particolare nei bambini, va considerata come un processo in itinere e parte dell'esperienza di apprendimento della lingua, non come mero accertamento di conoscenze specifiche alla fine di un percorso.
Le possibilità per la verifica all'interno

del percorso proposto possono essere varie: oltre ad annotazioni relative allo sviluppo della competenza comunicativa e della *language awareness* nelle varie fasi di lavoro, a conclusione dello stesso e come eventuale fase di consolidamento e/o approfondimento, potrebbero essere proposte le seguenti attività a scelta:

Comprensione orale: *drawing dictation* – l'insegnante detta una situazione che gli alunni disegnano sul quaderno; un esempio può essere il "Bingo delle cose fuori posto" (Caon, Rutka 2004:76-77): ai bambini vengono date delle immagini con degli oggetti in posti stranissimi tra cui devono scegliere quelle che corrispondono alle frasi pronunciate dall'insegnante.

Produzione Orale: i bambini costruiscono delle frasi con i regoli e le flashcards/elementi lessicali sparsi; i bambini raccontano la storia o cantano la loro *jazz chant* individuale/di gruppo.

Language awareness: ai bambini si chiede di rimettere nell'ordine corretto delle parole/frasi errate (es. *the cat on is the chair*), o di riconoscere un elemento estraneo *(Odd one out, es. The bug on is under the flower).*

Per le collocazioni può essere proposto un esercizio di *matching* a tre colonne, ad es.:

The teacher is	in	the turtle
The bird is	under	the classroom
...		

Annotazioni conclusive

Inserire attività di consapevolezza e quindi educazione linguistica sin dalla scuola primaria significa sensibilizzare gli allievi ad un approccio sistemico con la/le lingue in apprendimento ove la forma è integrata nel significato e nell'uso comunicativo della lingua. L'attività proposta può a nostro parere rappresentare un esempio di utilizzo delle strutture linguistiche in un contesto significativo, caratterizzato da un clima ludico focalizzato sull'utilizzo della lingua e sul coinvolgimento attivo dei bambini, entrambi fattori fondamentali per un apprendimento efficace.

BIBLIOGRAFIA

- CAON F., RUTKA S. (2004), *La Lingua in Gioco*, Guerra Edizioni, Perugia.
- ELLIS G. e BREWSTER J. (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Penguin, London.
- GERNGROSS G., PUCHTA H., THORNBURY S. (2006), *Teaching Grammar Creatively*, Helbling Languages, Crawley.
- GRAHAM C. (2006), *Creating Chants and Songs*, Oxford University Press, Oxford..
- GRAHAM C. (1994), *Let's Chant Let's Sing*, Oxford University Press, Oxford.
- GRAHAM C. (1979), *Jazz chants for children*, Oxford University Press, Oxford.
- KAGAN S. (1992), *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning San Clemente, CA; trad. Italiana (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- HALL R. (1999), "Don't Spare the Rods!", in *English Teaching Professional*, Issue 11.
- ITURAIN M. (undated), "Cuisenaire rods in the language classroom", in *Teaching English* www.teachingenglish.org.uk/think/resources/rods.html (ultimo accesso 27.11.08).
- LANNON-GEORGION S., PAVLOU P. (2003), *Assessing Young Learners*, Oxford University Press, Oxford.
- MULLEN J. (1996), "Cuisenaire rods in the language classroom", in *Les Cahiers de l'APLIUT* XVI n. 2, http://perso.orange.fr/john.mullen/cuisenaire.htm (ultimo accesso 27.11.08).
- PHILLIPS S. (1993), *Young Learners*, Oxford University Press, Oxford.
- RINVOLUCRI M. (2002), *Humanising your coursebook*, First Person Publishing/English Teaching Professional/Delta Publishing, London.

SITOGRAFIA

- http://www.kidsfreesouls.com/grammarstories.htm
Grammar through stories website
http://iteslj.org/links/ESL/Reading/p2.html
Raccolta di links relative a readings, stories, e molto altro.
http://www.atozteacherstuff.com/
Materiale per lezioni, theme resource packs, links ad altri siti.
http://www.teachingenglish.org.uk/think/think.shtml
Sito del British Council con un'ampia raccolta di articoli e materiale.
http://www.primaryresources.co.uk/
Sito ricco di risorse per la scuola primaria inglese (adattabili alla realtà italiana).
http://funschool.kaboose.com/
Sito ricco di giochi e di materiale (anche scaricabile).
http://www.lamaestra.it/index_italiano.htm
Molte le risorse disponibili, anche relative all'ambito di programmazione.
http://www.maestramette.it/
Sito a cura di Mette Buchreitz ricchissimo di attività (continuamente aggiornato).
http://www.ingleselementari.splinder.com/
Blog a cura di Daniela Callegari ricchissimo di riflessioni, esperienze e diario attività.

Sitografia aggiornata al 24 novembre 2008.

FONDAZIONE Mariele Ventre

LA VALIGIA DI MARIELE

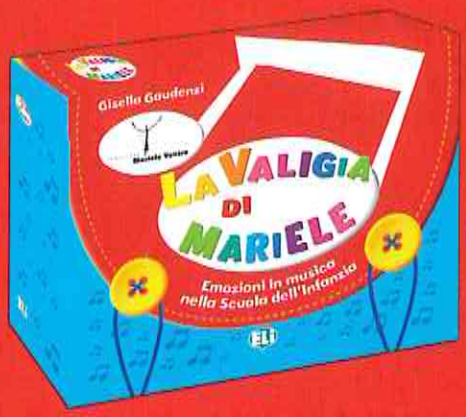
di Gisella Gaudenzi

Un viaggio alla scoperta della musica e delle sue numerose valenze ed implicazioni espressive, sulla scia dell'intuizione artistica ed educativa di Mariele Ventre, per più di trent'anni direttrice del Piccolo Coro dell'Antoniano di Bologna.

Un progetto musicale completo e unitario non solo per cantare ma per parlare, ascoltare, pensare, raccontare, giocare, recitare, provare emozioni e riconoscerle.

La Valigia di Mariele contiene:

- Per l'insegnante:
  7 Guide operative + Audio CD + 6 Poster
- Per lo studente:
  Il Mondo dei Suoni - Quaderno operativo



ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Grammatica e bambini che imparano una LS: spunti metodologici

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

A completamento dei due interventi di Vettorel presentati nel numero scorso di BLE e in questo numero, vogliamo proporre delle sintetiche riflessioni su alcune delle scelte metodologiche che un insegnante di LS si trova a fare quando affronta percorsi di riflessione linguistica con classi di bambini. Le nostre riflessioni si collocano all'interno del quadro generale e teorico delineato da Vettorel nel numero scorso e possono trovare una possibile applicazione nell'esperienza riportata nel contributo in questo numero.

Induzione o deduzione?

L'insegnante che intende svolgere percorsi volti al riconoscimento e alla sistematizzazione delle regole di funzionamento di una lingua si trova di fronte ad una scelta di fondo: se promuovere un processo di tipo deduttivo o di tipo induttivo.

Il fatto che oggi tutta la didattica, non solo quella delle lingue, propenda a preferire piuttosto che la promozione di processi deduttivi lo sviluppo di processi induttivi, perché questi ultimi sono basati sulla scoperta da parte del discente, favoriscono l'autonomia dello studente che diviene il protagonista del processo di acquisizione, rispetto ad una impostazione deduttiva centrata sull'intervento diretto dell'insegnante, non significa che la scelta sia sempre automatica e fattibile in modo netto.

Nella pratica didattica, anche quando si insegna LS a bambini della scuola primaria, i due processi comportano vantaggi e svantaggi: in sintesi, un percorso di tipo deduttivo è più facile da realizzare da parte dell'insegnante, più veloce da svolgere e più facile da gestire, ma è anche più noioso e meno motivante per gli studenti, che hanno un ruolo passivo; un percorso di tipo induttivo è più motivante e coinvolgente per gli studenti, che hanno un ruolo attivo, è più adatto ai bambini, che non hanno ancora sviluppato appieno le capacità di astrazione, ma richiede più tempo per essere svolto, richiede un insegnante molto preparato e pronto a gestire richieste e situazioni non previste.

Quindi, se l'impianto di fondo di un progetto educativo volto allo sviluppo della competenza comunicativa e metacomunicativa dovrebbe essere di tipo induttivo, è pur vero che, citando Balboni (2006) "la mediazione tra desiderio induttivo e necessità deduttiva può essere trovata nell'iniziare per quanto possibile tutte le attività partendo da quanto già noto, su cui costruire una parte del percorso in maniera induttiva, per completare poi le parti più complesse, più lunghe con un intervento frontale, diretto, del docente".

> preferire processi induttivi perché basati sulla scoperta da parte del discente

Insegnare tutto/insegnare poco

Spesso di fronte ad un argomento relativo alla grammatica l'insegnante si trova di fronte ad un dilemma: Spiegare tutto di quell'argomento? Spiegare tutte le eccezioni, tutti gli usi, tutte le funzioni, oppure selezionare, fermarsi ad un determinato punto? E in questo ultimo caso, quando fermarsi?

La necessità di selezionare gli argomenti da trattare e, all'interno di un determinato argomento, la scelta del grado di approfondimento da proporre dipende anche da alcuni elementi prettamente didattici tra i quali:

- l'insegnamento di una lingua deve avere una forte base funzionale: la lingua che lo studente impara deve "servirgli" a raggiungere scopi comunicativi ed espressivi; ma ogni gruppo di studenti, in base ad età, interessi, esperienze di vita, ecc. ha diversi bisogni comunicativi, che vanno presi in considerazione per selezionare e graduare non solo i contenuti linguistici ma anche gli elementi grammaticali da proporre;
- una struttura a spirale del programma da proporre agli studenti ha il vantaggio di poter ritornare più volte sullo stesso argomento, al fine di affrontarlo da diversi punti di vista o a diversi livelli di profondità; un processo a spirale permette di procedere per avvicinamenti successivi ad esplorare il tutto e di tornare ai punti tralasciati nel primo approccio mano a mano che questi emergono come problemi evidenziati dagli studenti o notati dal docente.

Mezzadri conclude che "ciò che conta non è quanta grammatica conoscono gli studenti, ma la qualità della grammatica che conoscono, qualità data dall'essenzialità delle conoscenze a seconda del livello e dal modo in cui è avvenuto l'apprendimento, dove l'essenzialità è determinata dalle strutture necessarie per compiere gli atti comunicativi che si realizzano nelle

situazioni in cui si vengono a trovare gli studenti".

Forme, usi e funzioni

Superare la concezione tradizionale di grammatica significa ampliare il campo delle riflessioni che si fanno con e per gli studenti oltre la lingua in senso stretto verso la comunicazione in senso ampio, per esplorare: la **forma**: superare la grammatica tradizionale non significa rifiutare o trascurare le regole grammaticali, nei loro aspetti fonologici, grafemici, lessicali, morfosintattici, testuali, ma significa occuparsene partendo da testi significativi e salienti e lavorare insieme agli studenti per riempire lo schema che riassume le forme in oggetto e per evidenziare eventuali eccezioni; l'**uso**: una lingua non ha solo regole linguistiche, ma anche regole, altrettanto importanti da conoscere e rispettare, che ne definiscono l'uso all'interno di contesti sociali e comunicativi.

Bisogna quindi porsi delle domande e trovare, se possibile insieme agli studenti, delle risposte relative alle varianti sociolinguistiche e legate al contesto d'uso, e questo è realizzabile anche con i bambini della scuola primaria che studiano l'inglese; le **funzioni**: si comunica perché si vogliono ottenere degli scopi pragmatici, perché si vogliono ottenere o dare informazioni, per guidare il comportamento degli altri, la dimensione funzionale della lingua va considerata accanto a quella linguistica e socio-comunicativa, e i bambini possono essere portati a conoscere e sapere che cosa si esprime quando si usa quella forma linguistica e quali forme permettono di fare o ottenere una determinata cosa.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ANDORNO C., BOSC F., RIBOTTA P. (2003), *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia.
- BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- LUISE M. C. (2007), "Insegnare la grammatica", consultabile all'indirizzo http://venus.unive.it/filim/index.php?name=EZCMS&page_id=1&menu=1,
- MEZZADRI M. (data), "Insegnare la grammatica", in *In.IT*, reperibile all'indirizzo http://www.initonline.it/n9/pag_4.htm
- OLIVIERI R. (data), "Insegnare la grammatica di una lingua straniera in modo intuitivo" reperibile all'indirizzo http://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=631

Contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

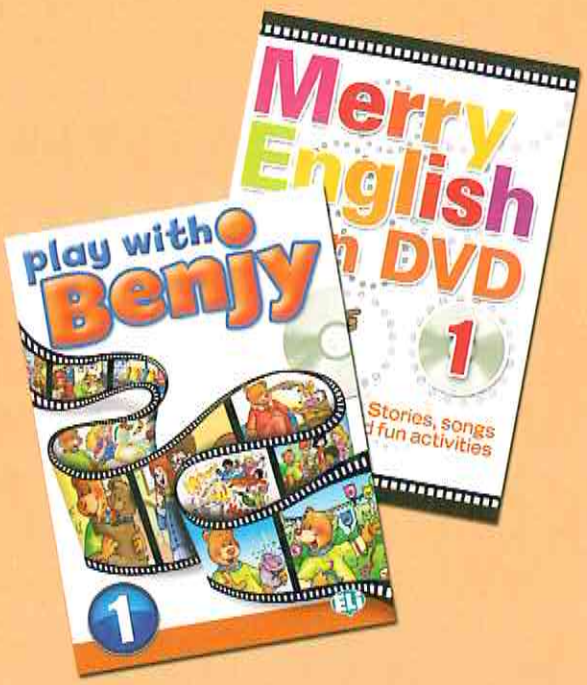
1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

  <mariacecilia.luise@unifi.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Milvia Corso, via Tigor 22, 34134 Trieste

  <milvia.corso@scfor.units.it>

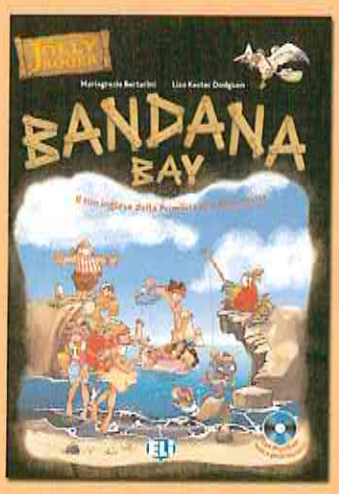


play with Benjy

Merry English on DVD

Quaderni operativi in due livelli corredati di DVD per rivedere e consolidare quanto appreso nei primi 5 anni di studio della lingua inglese.

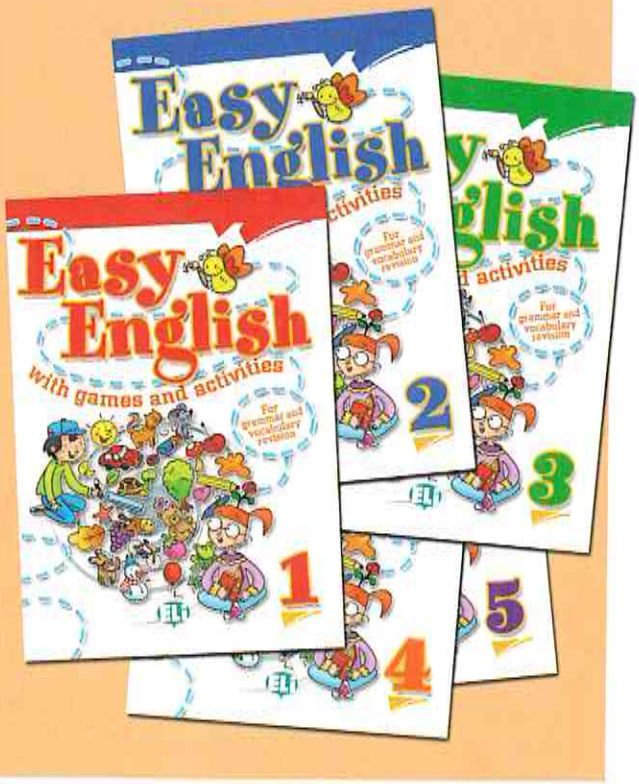
Le attività proposte sono divise in:
- Before you watch activities
- While you watch activities
- After you watch activities



BANDANA BAY

Volume corredato di CD Multi-Rom per l'inglese dalla Primaria alla Secondaria.

Attraverso le avvincenti storie dei pirati (di cui il titolo richiama il famoso copricapo) i ragazzi ripassano e consolidano le strutture della lingua inglese apprese durante i 5 anni della Scuola Primaria e vengono aiutati nel passaggio alla Scuola Secondaria.



Easy English

Libri di attività con Audio CD per alunni della Scuola Primaria.

Questa serie di 5 libri di attività è stata ideata per il ripasso e il consolidamento della grammatica e del lessico appresi durante i primi cinque anni di studio della lingua inglese nella Scuola Primaria.

ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Das ist Musik in unseren Ohren

Didaktisches Verfahren mit modernen Hits

Federica Ricci Garotti
Università di Trento

Obwohl die Fremdsprachendidaktik schon lange für den Gebrauch von authentischen Materialien im Unterricht plädiert und trotz der didaktischen Empfehlung nicht nur mit verbalen Texten, sondern mit allen Sinnen im Unterricht zu arbeiten, beschränkt sich die Arbeit mit Liedern oft auf die Textanalyse. Nicht selten bietet das Lied noch den Anlaß zu einem grammatikalischen Umgang, mit dem Ziel, besondere Strukturen zu isolieren und sie weiter zu thematisieren.
Solche methodische Praxis ist oft eine Zeit- und Energieverschwendung: man verpasst eine gute Chance, um mit den Lernern Aktivitäten zu entwickeln, die exemplarisch die enge Verbindung von Kultur und Sprache zeigen und dazu ein Bild der aktuellen sozialen Landschaft der deutschen Sprache und Kultur durch ein von den Jugendlichen beliebtestes Mittel zu liefern.
Denn der Hauptbegriff lautet: Musik macht Spaß. Man kann durch Spaß viel mehr lernen, als durch Langeweile oder Stress. Konsequenterweise kann man mit Musik viel mehr lernen als mit Übungen oder rein verbale Materialien.
Die hier vorgeschlagenen Aktivitäten werden nur einige der zahlreichen Möglichkeiten zeigen, im Klassenzimmer mit Musik umzugehen, aber mit der Voraussetzung, dass sie keinesfalls bloß als Belohnung oder Platzhalter benutzt werden sollen, sondern als echte sprachdidaktische Arbeiten.
Deshalb werden hier zwei Ansätze vorgestellt, die zu verschiedenen Bedürfnissen der Adressaten entsprechen können und darum zu unterschiedlichen Lehrzielen dienen. Eine kurze lerntheoretische Reflexion kann am Schluss dabei helfen, die für die jeweiligen Kontexte geeigneten Methoden bzw. Lehrtechniken auszuwählen.

Berlino, Scultura con Gedächtniskirche sullo sfondo

1. UMGANG MIT DEM THEMA

Für diesen Ansatz wird als Material das Lied von Roger Cicero „Zieh die Schuhe aus" genommen (Aus der CD Männersachen, 2006). Die Arbeit ist in verschiedenen Phasen verteilt. Wichtig ist es, dass die Lerner am Anfang keinen Text bekommen und nicht sofort das Lied hören, sondern sie werden unmittelbar mit dem präsentierten Thema umgehen.
Einstieg ins Thema. Sozialform: PA.
a) Lerner arbeiten zu zweit. Möglicherweise sollen Paare geschlechthomogen sein (d.h. Mädchen mit Mädchen, Buben mit Buben). Im Klassenzimmer stehen

mehrere Wörterbucher zur Verfügung. Jedes Paar bekommt folgendes Arbeitsblatt:
Schreib 5 Sachen, die deiner Meinung nach Männer bzw. Jungen charakterisieren.
Es müssen als Substantive erscheinen, z.B. Lüger Jäger....

Die Arbeitsblätter werden an die Wand aufgehängt und die Lerner dürfen im Klassenzimmer marschieren, um sie anzuschauen. Möglicherweise wird eine kurze Diskussion in der Klasse durchgeführt, während der die Paare ihre Wahl begründen und Beispiele auch aus der eigenen Erfahrung erzählen.
Falls das sprachliche Niveau diese Aktivität nicht erlaubt, kann man mit Bildern arbeiten. Man stellt den Lernern einige Bilder zur Verfügung, von denen vier gewählt werden sollen, die am besten die Eigenschaften der Männer symbolisieren. Beispiele von den gegebenen Bildern finden Sie im Anhang. Für jedes Bild versuchen die Lerner eine Definition durch ein Substantiv auch mit der Hilfe des Wörterbuchs zu finden. Man kann auch als vorherige Hausaufgabe den Auftrag geben, Männerbilder und die entsprechende Bezeichnung zu suchen.
Wenn alle Arbeitsblätter gelesen worden sind, schreibt die Lehrerin eine Liste mit allen Substantiven an die Tafel und erklärt die nachkommende Phase.
Bearbeitung des Themas. Im Plenum.
Die Schüler und Schülerinnen sollen die 5 besten (schlechtesten) Qualitäten auswählen. Dafür hat jede/r 3 Stimmen zu Verfügung. Sie können die Verteilung der Stimmen so entscheiden, wie sie wollen (2 für eine Eigenschaft, 1 für eine andere, 3 für eine Eigenschaft, 0 für die anderen, eine für 3 jeweilige Eigenschaften). Schüler und Schülerinnen wählen in anonymer Form, indem sie einfach neben den gewählten Substantive an die Tafel ankreuzen.
Am Ende sind die 5 meist gewählten Eigenschaften die bedeutendsten für die Klasse.

Je nach Stimmung kann man die Ergebnisse kommentieren und zusammen in deutscher Sprache oder auch mit einer gemischten Sprache (deutsch-italienisch) mit der Unterstützung der Lehrerinnen bei den sprachlichen Defiziten begründen. Immer der Klassenstimmung und -Konnotation nach, könnte man die gleiche Aktivität, diesmal mit Frauen als Protagonisten der Umfrage machen (vielleicht als Hausaufgaben sollen die Lerner symbolische Bilder mit Definitionen über Frauen nachsuchen).

Entwicklung der freien Dialoge. PA.
b) Nachher werden die Paare gewechselt. Sie bekommen jetzt ein zweites Arbeitsblatt:
Schreibt bitte in der Infinitivform 5 Handlungen, die Männer nie zu Hause für den Haushalt leisten (und Frauen gerne vermeiden möchten).
Zum Beispiel: Wäsche waschen.

man kann mit Bildern arbeiten, die am besten die Eigenschaften der Männer symbolisieren

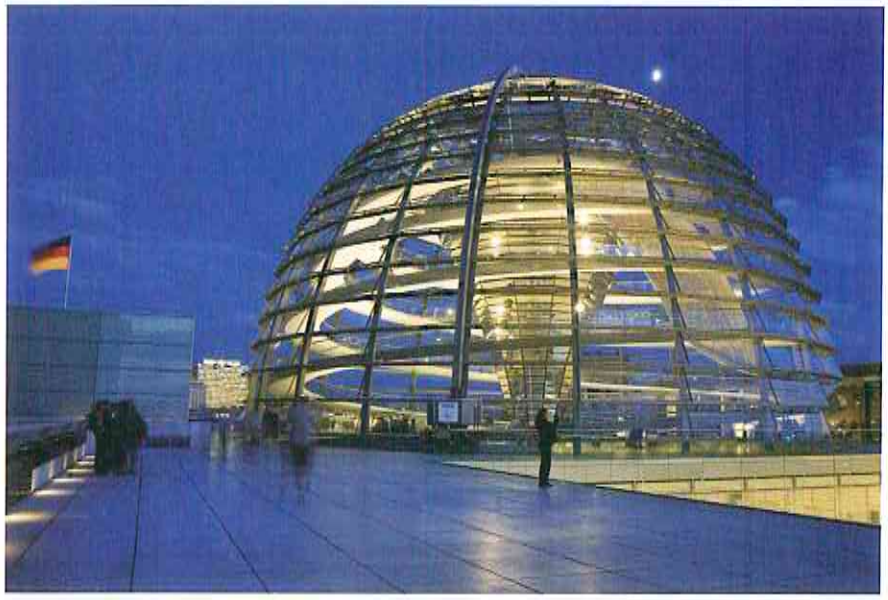
Diesmal sollen sich die Schüler und Schülerinnen einen Partner aussuchen, mit dem/der sie mindestens einen gemeinsamen Punkt haben. Wenn neue Paare gebildet worden sind, sollen sich die zwei Partner eine persönliche Erfahrung gegenseitig erzählen, die eine der beschriebenen Aktionen betrifft. In einer Klasse der italienischen Sekundarstufe soll es sich um die Erfahrung, die Jugendliche zu Hause bei den Eltern oder bei Bekannten und Verwandten beobachten, oder die sie, als Kinder bzw. Geschwister einbezieht.
Die Lehrerin geht um das Klassenzimmer rundherum, einfach nur um zu beobachten, dass sich die Paare Mühe geben, im Deutschen zu sprechen. Die Paare sind aber frei alles zu sagen, wie sie wollen und die Lehrerin evaluiert sie nicht unmittelbar mit einer Note (sie kann sich eventuell Notizen machen).

c) Die Paare werden zum dritten Mal gewechselt. Jede/r Schüler/Schülerin bekommt einen Zettel für ein Szenario. Das Szenario ist so aufgebaut, dass keiner der Teilnehmer weiß, was der andere als Rolle bekommen hat. Die Paare sollen ihre Rolle mindestens 5 Minuten lang spielen mit der Aufgabe, eine Lösung für das im Paar vorgestellte Problem zu finden.
Am Ende werden alle Lösungen im Plenum ausgedrückt.
Um die Organisation des Szenarios zu erleichtern, wird drei oder vier Paaren das gleiche Problem vorgeschlagen (wenn die Klasse aus mehr als 20 Leuten besteht, kann man die Zahl der Paare mit einem identischen Problem vergrößern).
Hier folgt eine exemplarische Strukturierung für ein Szenario:

Findet eine Lösung!

Du bist die Frau. Du willst unbedingt am Mittwoch Abend zu deinem Yoga Kurs gehen, d.h. du hast nicht die Zeit, das Abendessen zu kochen. Du kannst aber auf den Kurs nicht verzichten, du brauchst es, um dich zu entspannen.	Du bist der Mann. Mittwoch ist für dich ein schwerer Arbeitstag und am Abend kommst du immer sehr hungrig nach Hause. Du brauchst sofort zu essen, sonst wirst du böse und du bist zu müde, um zu kochen.

Jetzt wird das Lied 2mal gehört. Lieber wäre es, das Lied durch *you tube* zuzuhören, da das Video auch Bilder enthält, die den Text lustig und angenehm illustrieren.



Berlino, Cupola del Reichstag

Während des ersten Hörens bekommen die Schüler und Schülerinnen die Aufgabe, so viele Substantive wie möglich zu verstehen und schreiben; nach einer kurzen Rückmeldung sollen sie im zweiten Hören so viele Befehle wie möglich zu schreiben.
Hausaufgabe: auch mit der Hilfe von *you tube* (zu Hause können Schüler und Schülerinnen das Lied wieder hören) bereiten sie Situationen, in denen Mann und Frau oft wegen des Haushalts streiten. Sie werden in der Klasse gelesen und in Szenarios umgewandelt. Die besten werden vor der ganzen Klasse als richtige Sketsches vorgespielt. (Wenn gewünscht, bekommen dann die Schüler und Schülerinnen den ganzen Text oder sie versuchen, ihn zu rekonstruieren.)

2. UMGANG MIT DEM HÖRTEXT

a) Schüler und Schülerinnen hören das Lied „Und Tschüss" der Ohrbooten ohne Einführung und ohne jegliche Vorbereitung. Ihnen wird nur die Aufgabe gegeben, die Ohren zu öffnen.
b) Erst mit dem zweiten Hören bekommen sie eine Aufgabe, nämlich alle Wörter, die sie verstehen, zu schreiben. Wenn das Lied fertig ist, werden sie eingeladen, ihre Ergebnisse mit der rechten Nachbarin zu besprechen und eventuelle Lücken und Defizite zu klären.
c) Drittes Hören. Jetzt sollen Schüler und Schülerinnen mindestens 5 Verben und 5 Substantive hören und schreiben. Sie tauschen ihre Ergebnisse jetzt mit der linken Nachbarin aus. Diese Phase kann so viel wie gewünscht wiederholt werden, immer mit dem Paarwechsel, solange Schüler und Schülerinnen nicht sicher genug sind oder das Lied nicht zu langweilig wird.
d) Wenn sie genug Wörter erkannt haben, kann man im Plenum mit der „puzzle" Phase anfangen. Sie besteht aus der Rekonstruktion des Textes, ohne ihn wieder zu hören, mit der Zuordnung der Wörter und der Sätze.
e) Nachdem der Text so viel wie möglich rekonstruiert worden ist, bekommen Schüler und Schülerinnen die letzte Aufgabe: sie sollen die Wörter erkennen, die nicht in der Standardsprache von dem Sänger ausgesprochen werden. Man kann die Grenze der Dialektwörter auf 3 setzen.
f) Erst jetzt wird der Text gegeben und (wenn gewünscht) das Lied wird wieder zugehört (oder, da die Melodie sehr einfach ist, können Schüler und Schülerinnen selbst das Lied im Chor singen, wenn sie es gerne machen).

3 EINE KURZE THEORETISCHE ÜBERLEGUNG

In den vorherigen Entwürfen hat man 2 ganz verschiedene didaktische Durchführungen benutzt, die natürlich nicht zufällig sind, sondern werden von zwei verschiedenen theoretischen Ansätzen markiert.
Der erste Ansatz fokussiert auf das Thema des Lieds und versucht Schüler und Schülerinnen über dieses Thema zu aktivieren, indem sie in die Lage versetzt werden, darüber überhaupt durch dramatisierte Darstellungen zu diskutieren. Die Simulation durch das Szenario ist wichtig, weil sie erlaubt, über das Thema viel motivierter etwas sagen zu müssen, als in einer authentischen Diskussion, wie oft in den Lehrwerken suggeriert wird. Schlägt man das Thema „Männer und Frauen. Probleme im Haushalt" einfach vor und bittet man kurz und schnell die eigene Meinung zu sagen und zu begründen, bekommt man oft das traurige Ergebnis der allgemeinen Stille. Das ist ja logisch, erstens weil die Schüler sich selten das Problem gestellt haben, zweitens weil sie oft die sprachlichen Mittel noch nicht haben, um die eigene Meinung zu begründen und im freien Gespräch zu argumentieren.
Die Simulation erlaubt, die Hemmung der persönlichen Exposition zu vermeiden und, in der vorgeschlagenen didaktischen Struktur, nicht vor den anderen, sondern alle auf der gleichen Ebene nach einem halbstrukturierten Muster vorzuspielen, zu dem die Lerner ihren kreativen Beitrag auch leisten können. Ziel des Ansatzes ist gerade ein Thema zu besprechen und die argumentative, dialogische Produktion der Lerner zu stimulieren. Das geschieht auf der Basis eines Lieds und mit der Hilfe von Bildern, die ein Ansporn für die spasshafte Gestaltung von hypothetischen aber realistischen Sprachkontexten ist.
Diesem Ansatz liegt nicht nur das gegebene Muster zugrunde, sondern er kann eine unterschiedliche Entfaltung haben. In der folgenden Graphik werden zwei Unterrichtsgestaltungen nach dem Ansatz gezeigt (es können aber auch mehrere folgen).

Thematisierung des Textthemas

Materialien: Bilder, Web-Seite Aktivitäten: Hypothesen, Spekulationen, Argumente.... **hören** spezifisches Verstehen (einen Satz im Refrain) ? **hören + Text** lexikalische Arbeit (Reime begreifen) Rekostruktion des Textes: keine Extratextuelle sprachliche Arbeit: keine	Materialien: Bilder, Web-Seiten, Photos, Nachrichten, biographische Etappen, andere Lieder hören (ohne didaktische Unterstützung)... Aktivitäten: Merkmale verstehen und sie stichwortartig analysieren (Raster, kurze Diskussionen, Tabellen...) ? **hören + Text** lexikalische Arbeit (englische + deutsche Wörter) Rekostruktion des Textes: keine Extratextuelle sprachliche Arbeit: Satzkombinationen, Verse, Gedichte, Reime...

Quelle: Federica Ricci Garotti, Didaktische Entwürfe mit modernen Hits, *Per voi*, Goethe Institut, 2006, v. 9-12, n. 200, pp. 30-35.

Der zweite Ansatz folgt hingegen dem Modell des „authentischen Hörens" (Buttaroni, 2000), das absichtlich über keine Vorbereitungsphase verfügt.
Die Begründung liegt in der Notwendigkeit, dass sich Schüler der authentischen Sprache annähern können, so wie sie in der authentischen Umgebung und nicht in den didaktischen Dialogen der Lehrwerke erscheint. Zwei theoretische Erkenntnisse stehen im Hintergrund. Zuerst möchte man die Diskrepanz zwischen der didaktischen und der authentischen Sprache abschaffen, die oft dafür verantwortlich ist, nur eine „schulische Kompetenz" zu liefern, mit der die Schüler und Schülerinnen keine richtige Kommunikation verstehen können. Das ist natürlich eine gute Begründung für jede Fremdsprache, aber für Deutsch gilt sie mehr als für die anderen. Deutsch hat immer den Ruf eine schwierige Sprache zu sein, die sehr unsympathisch ist, weil sie immer mit ernsten, langweiligen und harten Sachen begrifflich und emotionell verbunden ist. Die Verspätung, mit der die Deutschlerner auf Deutsch kommunizieren können, ist deshalb für Deutsch schwerer als für die anderen Sprachen, weil sie als Entschuldigung gilt, um mit dem Deutschlernen aufzuhören.

Deutschlerner kommen bald mit der authentischen Sprache in Kontakt

Das wird den Stereotyp wachsen lassen, Deutsch ist keine Kommunikationssprache und im Deutschen ist es unmöglich zu kommunizieren.
Das läßt die Notwendigkeit zuwachsen, dass die Deutschlerner bald mit der authentischen Sprache in Kontakt kommen, um keinen Schock zu bekommen, wenn sie sie in der authentischen Umgebung hören, ohne ein Wort zu verstehen oder mindestens um das Gefühl zu vermeiden, sie haben viele Jahre Deutsch gelernt aber können nichts im Deutschen verstehen oder sagen (was natürlich die Motivation sinken läßt).
Natürlich ist die authentische Sprache auch im Unterricht ein Schock.
Das effektive Lernen geschieht aber immer durch den Schock, weil es Veränderungen verursachen muss.
Der Wandel betrifft nicht nur die Kompetenzen, sondern auch das Verhalten, die Einstellung und die

ganze emotionale Ebene.
Die zweite Begründung des authentischen Hörens durch das Lied liegt in dem Bedürfnis eine Didaktik der Phonetik im Deutschunterricht zu entwickeln. Die Phonetik wird zu wenig im Deutschen (und zu viel im Englischen) ausgeübt. Grammatik und Syntax zeigen immer noch im Deutschunterricht ihr Übergewicht. Trotzdem ist Phonetik nicht nur genau so wichtig wie Grammatik, sondern auch lustiger, natürlich wenn man sich nicht auf die Wahrnehmung und Wiederholung von kontrastiven Hörlauten *ad libitum* beschränkt. Um eine gute Aussprache zu erhalten, soll man viel hören, zwar authentisch hören. Man soll die Angst vor der authentischen Sprache abschaffen, denn, wie Piepho behauptete, „Angst schließt die Ohren".

man soll die Angst vor der authentischen Sprache abschaffen

Oft ergibt sich der Fall von Lernern, die den Anfang von einem authentischen Text, auch nur die ersten zwei Wörter, nicht verstehen und sie bekommen sofort den Demut, weiter zu hören. Sie schließen einfach die Ohren, weil sie überzeugt sind, sie werden nie den authentischen Text hören und verstehen können.
Dass diese phonetische Übung durch ein Lied vorkommt, macht das Schwierige leichter, weil die Lerner gern Musik hören und auf die Melodie mehr als auf die Wörter instinktiv aufpassen. Handelt es sich um moderne Lieder, von modernen Gruppen, mit einem modernen Rhythmus, dann ist die Aufmerksamkeit der Lerner erweckt. Die Wahl, einen Text zu präsentieren,

Berlino, Interno cupola del Reichstag

die verschiedene Dialektformen enthält, soll die Lehrer nicht besorgen. Je mehr das Ohr ungewöhnliche Laute hört, desto offener wird es mit der Zeit, d.h. dass die Lerner auch offener gegenüber fremden Lauten, und warum nicht, auch fremden Kulturen sein werden.
Hier wird auch nicht nur eine Unterrichtsgestaltung vorgesehen, sondern verschiedene. Man geht aber immer von der Voraussetzung aus, dass die Lerner ohne eine Vorbereitung und unmittelbar den Hörtext bewältigen können. Das wiederholte Hören und der Austausch der Paare werden sie schrittweise begleiten, den ganzen Text zu rekonstruieren.

keine Vorphase	**keine Vorphase**
hören	**hören**
spezifisches Verstehen *(einen Satz im Refrain)* ?	qualitativ freies verstehen *(Hinweis auf eine Minimalzahl)* ?
Thema	**Thema**
Hypothesen darstellen ?	Wettbewerb über den Titel *(keine Aufgabe zum Thema)* ?
hören + Thema	**hören + Text**
plenares Wörterfischen	**den Text rekostruieren**
Rekostruktion des Textes: keine	lexikalische Arbeit *(Wörter schenken)* ?
Extratextuelle sprachliche Arbeit: keine	**Extratextuelle sprachliche Arbeit: keine**

Quelle: Federica Ricci Garotti, Didaktische Entwürfe mit modernen Hits, *Per voi*, Goethe Institut, 2006, v. 9-12, n. 200, pp. 30-35.

Hinweise für die zwei Ansätze
Zu dem ersten, thematisierten Ansatz passen Lieder wie:

- „Hurra" (Die Ärtze, 1995), politische Satyre zu der postmodernen Gesellschaft
- „Gekommen um zu bleiben" (Wir sind Helden, 2004), auch ironische Darstellung der Auswanderungen/Immigration von Ausländern und der zuwachsenden Intoleranz ihnen gegenüber
- „Warum" (Lafee), über die Isolation, an der man in der globalisierten Welt leidet
- „Wenn du lachst" (Juli), über Liebe und Liebesgeschichten
- „Alles" (Doppelt zu schlecht) über die Schwierigkeit der Jugendlichen, sich eine Zukunft aufbauen

Zu dem phonetischen Ansatz passen:
- „MfG" (Fanta4)
- „Das Spiel" und „die Katze" (Annette Louisann)
- Alle Rap-Lieder im Deutschen
- Alte Lieder von Falco

....
Viel Spaß!

Link im Internet:
http://www.lyrics.de/songtext/
Zum Beispiel:
http://www.lyrics.de/songtext/rogercicero/ziehdieschuheaus_74bd9.html

BIBLIOGRAPHISCHE HINWEISE

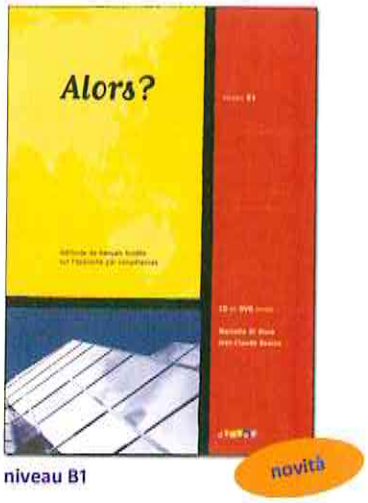
- BUTTARONI S. (2000), *Fremdsprachenwachstum*, Alpha Beta, Bolzano.
- PIEPHO H.E., HÄUSSERMANN U. (1996), *Aufgabenhandbuch*, ludicium, München.
- RICCI GAROTTI F. (2006), „Didaktische Entwürfe mit modernen Hits", in *Per voi*, v. 9-12, n. 200, pp. 30-35.

Alors?

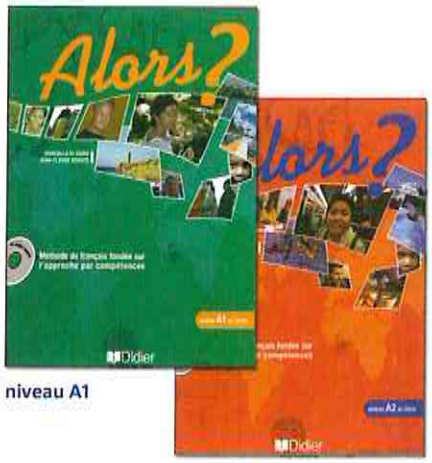
Méthode de français fondée sur l'approche par compétences.
Auteurs: Jean-Claude Beacco et Marcella Di Giura.

ors? est une nouvelle méthode
ur grands adolescents et adultes
ue des réflexions les plus récentes
r l'enseignement et l'apprentissage
la langue française.

didier



niveau B1



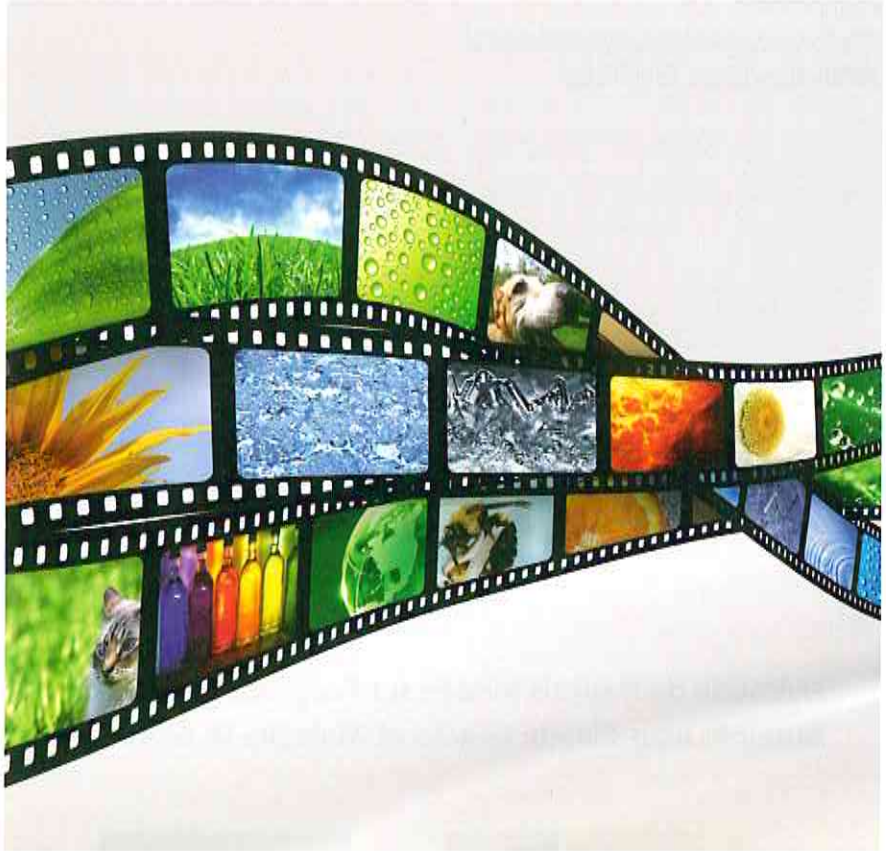
niveau A1

niveau A2

Distributore per l'Italia: ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Using Video Materials to Motivate Learners

Imelda Hogan
Helbling Languages



The use of video, or DVD as it is nowadays, in the language classroom can be a rich and exciting way of exposing our learners to the target language in a very clear context, which can help them to become ever more effective communicators in that language. The possibility for cross cultural comparison, for example, provides them with a variety of similarities and differences to talk about.

The combination of language with pictures make it easier to understand, than other language presentation formats. It is also more accessible for our students.
They are, I'm sure you will agree, extremely familiar with video already. They watch TV, go to the cinema and download video material from the web continually, but it can probably be said that their viewing is fairly passive. They watch for the story, for what happens and leave it at that. This brings us to a vital aspect of using video in the language class.

It is important to **do** something with it. It has to lead to activity on the learners' part. They need to be encouraged to react subjectively and linguistically to what they see and hear on screen. It might be useful to say at this point that a few moments viewing can lead to a lot of language work.
It is not just the final phase of teaching a particular structure or language item. It should relate directly to the class work and be supported by activities that involve the learner. There should be something intrinsically interesting in the video material, to capture learners' attention and to make them react.
The DVDs published by Helbling Languages have just that. They relate closely to the language and the cultural focus of the units and modules in the language courses – *Get Real* for the 2° Grade and *MORE* for the 1° Grade. They are all published with a series of activities to do before, during and after viewing. This serves to involve the learner actively and to motivate their reaction to what they are about to see, are seeing or have just seen.

Now we're going to look at the types of activity we can use with video and how we can prepare them ourselves to vary what we do with the materials we use in class. Variation is one of the

key elements for keeping our classes motivated.

1. SILENT VIEWING. Can be used for activities about what is seen or for predicting the language used. Good materials for use with silent viewing activities are scenes where actions, emotions, setting etc, give clues.
You can use longer scenes for gist or situation guessing rather than looking for exact language.
Shorter sequences can be used for students to write screen plays which they then compare with the original.
You can ask students to give a descriptive commentary of what they see.

Speech Bubbles
Give sts large sheets of paper to write on and marker pens.
Demonstrate different types of 'bubble' captions.
View sound off with pauses in key points of the action to prepare up to 4 or 5 captions.
Each group replays pausing where appropriate to show their captions. At the end compare their captions with the actual text by watching sound up.

Variation Speech Bubble
Play sound off. Hold speech bubble to picture. and pause every time someone speaks and build up dialogue on board. View sound on for comparison. This would be suitable only for a very short section as it is very intensive.

Jumbled dialogue
Write each line of dialogue with the name of the speaker on a separate card. You could write it up in jumbled order on the board to save preparation time. But cards allow the students to move them around until they are happy with them.
Give a set of cards to each group of students – view sound off – group puts cards in order – view again to allow them to check their order.
Groups read dialogue.
Check by playing the section with sound on.
Again this works well with fairly short sections of video as it can be too confusing if you use a long piece, unless there is not much dialogue and the actions can help the students to order it.

Match the dialogue to the speaker
Put jumbled dialogue lines on the board or on photocopy without the speakers' names.
Preteach any unfamiliar vocabulary.
Show the video with sound off.
The students work in pairs to match the lines with who says them and in the correct order in which they say them.
View sound on to check.
Ask students to explain how they decided.

the immediate feedback is very motivating, no one gets left behind

2 SOUND ON/ VISION OFF. This may sound like straightforward listening, and to a large extent it is. There is a lot of listening involved in video work and it has the added advantage of giving them immediate confirmation/feedback when they watch what they've just listened to. This reinforces their ideas and their self esteem. You can ask students to guess the setting, action, characters from the soundtrack line by line or scene by scene. Then compare with the episode seen as well as heard.
Typical questions for use with sound on/ vision off activities would be – Where does the scene take place? – How many characters are there? – What are they wearing? – How old do you think they are? – What is the relationship between the characters?
Students need to listen carefully to dialogue, sound effects, music etc.
GW to answer with reasons.
View to check/compare.
Variation.
Ask the students to draw what they hear. Then view for comparison. This can be interesting for the spatially intelligent members of our classes.

3 PAUSE.
In these activities we use the pause button to halt video sequences in order to do a variety of activities.
We can pause to predict words or language that the students expect.
We can pause at strategic points in the action to discuss what's happened and/or what's going to happen.
We can pause on facial expressions or gestures to discuss thoughts, feelings etc. Here a certain amount of expertise is necessary. It's quite difficult to pause exactly on an expression
We can pause to predict language line by line to build up text, which students can then compare with the original.

Jumbled Questions and Answers
This is a variation of the jumbled dialogue activity seen above. You need a piece of video with several questions and answers, an interview is ideal.
If there is an introductory piece to the episode show this with sound in order to establish the context.
Give students a handout with the questions in the right order and the answers to the Qs in the wrong order.
Then play the question and answer section, pausing after each questions and asking students working in pairs to find the correct answer. They must use context, elimination etc to arrive at their answers.
If you want to make it more difficult you can just give them the jumbled answers so they have to listen very carefully to the questions.
The immediate feedback is very motivating, no one gets left behind as they are corrected as they go along.
And obviously it gets easier as the activity goes along, so any flagging interest is counteracted by increased success.

Scriptwriting a cliff-hanger
Here you play a piece of video and pause it at an exciting moment in the action. Then you ask the students in pairs to continue the story. They can just write what they think happens or a dialogue if you prefer.

Now you see it, now you don't.
Give students the subject of piece of video (possibly by playing an introductory sequence) and a list of 6 objects/people/situations etc. Tell them that four of these appear in the video and two don't. They then watch the relevant piece of video to spot what is there and what isn't.

Prediction
Play an introductory sequence from the selected video in order to establish the context and setting.
Write up the following headings: topic - sights - words - sounds - situations
Students work in pairs to discuss and write down what they think is appropriate under each heading.
Elicit their ideas to the board and then view the rest of the video sequence to see if their ideas correspond.

Variation
Pause x prediction of what happens next.

Variation
Pause and prediction of next line.

4 SOUND AND VISION ON
Ask students to look for items / gestures / structures from a list as they view.
Check after viewing for what it was they saw or heard and what not.

At a more simple level you can ask students to look for something beginning with X something which rhymes with Y, something blue etc.

Comprehension Qs before viewing. Answer afterwards.

Give students paraphrases of dialogues before they view. They must match them to the speech they hear. This activity is very useful practice after doing reported speech.

students discuss and write down what they think is appropriate

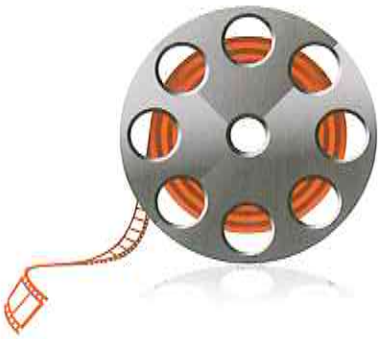
Matching adjectives to characters
You need a sequence with 3-5 characters with noticeable character traits.
List of adjectives. Pre-teach any new ones.
View sequence. In groups the students discuss what adjectives describe the characters and what in the sequence showed this.

Interview a character from the episode
After watching a video sequence, students prepare a list of questions to interview one of the characters from the video.
Then role-play their interviews in pairs. One student asking their questions and the other adopting the role of the character from the video.

Cloze synopsis
Distribute a cloze synopsis to the students.
View the video.
Ask the students in pairs or groups to complete the synopsis.
Elicit the complete version and write the missing words up on the board as you move along. If alternatives are possible try to include them as well.

Variation
Write the cloze on the board and ask students to complete it orally, without writing anything.
The tape-scripts to all Helbling videos are available. *Get Real* is on the website and *MORE* is in the DVD activity booklets. So this and other activities are relatively easy to prepare. All you need to do is download them from the site or find them in the booklet and adapt them to your needs.

One speaker dialogues. Fashion designer (part)
Remove one speakers words from 2 person dialogue (Again tape-scripts facilitate this).
Working in pairs you ask them to try to complete the dialogue.
They practise their dialogues.
They perform them.
Then compare them with video sequence.



You could show the sequence sound off to facilitate this.

Variation
Without transcript, view. Pause before or after grammatical structures, vocabulary, key idioms etc. to elicit.

In character summaries MORE 2 trip to the airport
Students watch a video sequence. They choose a character from the sequence then watch again.
They then write an 'in character' summary of what happened in the sequence. This allows the students to get inside the action and the characters of a given video.

Episode prediction
Write 8 – 10 words/phrases about the video sequence in the order in which they appear in the programme.
Check understanding.
Brainstorm story possibilities incorporating items from board.
Students work in pairs to write a summary of what they think happens in the video.
Some students read out their summary, if possible get a selection of different story possibilities.
Play sequence for comparison.

5 JUMBLING SEQUENCES
Sections out of sequence to determine what has happened/will happen and finally put into order.

Fill the gap
Play the initial and final sequences of a video.
In groups students discuss what happens in each sequence and report back to the class. It is important that the sequences are very clear to the students before they move on to the next phase.
The groups discuss and compose a bridge story to link the two orally or in writing.
A spokesperson reads each groups bridge story.
They discuss the logic of it. Whose story is most convincing?
Play the whole video to compare with the students' version.

Read and say
A kind of choral recitation. Learners can often disguise themselves in a group and feel happier about trying out accents and pronunciation etc.
Give students the transcripts.
Divide students into the same number of groups as there are characters in the video.
Play the video several times and the students must listen very carefully for intonation/ phrasing etc.
Then play with the sound turned off and the groups recite their roles.

in groups students discuss and report back to the class

6 SPLIT VIEWING
Some hear and some view sequences to create info gap activities.
This may be difficult to organise given the facilities in a lot of schools.
But you could have half the class see the episode, and half listen to the soundtrack, then put them into AB pairs to recreate the situation and the story as completely as possible before watching it all together to see how close they came to the actual sequence/episode.

7 LONG TERM WORK RELATED TO VIDEO
So far we have looked at activities which are done when or immediately after watching video sequences, but they can also lead to more long-term and often more personalised work, for example: actual transfer from what has been seen. People like dogs because they're friendly/ they talk to them, play with them etc in the video sequence.
What do you like? Wine/ scuba diving. Why? Because...

8 CHANGING THE MEDIUM IN FOLLOW UP
Viewing comprehension leads smoothly into speaking and writing activities.

9 PROJECT WORK
Written summaries can be given as homework – leading to reviewing the video.
Scripting a roleplay with stage directions etc. can lead to videoing the final result if facilities are available.

BIBLIOGRAPHY

- LONERGAN J. (1984), *Video in Language Teaching*, CUP, Cambridge.
- STEMPLESKI S., TOMALIN B. (1990), *Video in Action*, Prentice-Hall International (UK) Ltd, London.
- STEMPLESKI S., TOMALIN B. (2001), *Film*, Oxford Research Books for Teachers, Oxford.

YouTube and video sharing Websites in the CLIL classroom

New resources and new materials

Orietta Beccaro
Docente di inglese - ANILS Padova

Preliminary remarks
This contribution is meant to be useful for those colleagues looking for hints, sources and materials to be used in CLIL contexts. Its assumptions are based on the use of internet which, as we all know, is a powerful although changeable and fickle tool. Some of the sites or contents mentioned below are bound to be discontinued and some are destined to be created or just be discovered afresh. It is always a "work-in-progress"!

Theory Vs Good and Effective Practice
CLIL represents a teaching and learning languages/contents context which best embodies and enables teachers to implement the most recent and meaningful trends in second language acquisition: the Lexical Approach, the use of multimedia and multisensory techniques, tools and materials, the use of e-learning formats, cross-curricular subjects, task-based activities, real-world tasks, the development of CALP abilities.
My focus, here, is on practical and pragmatic considerations. Very often, as a teacher, I have been met with a wide discrepancy between excellent theoretical ideas or approaches and the daily efforts and frustrations to make them work in my classes.
Theoretical foundations and philosophies are very important to support an approach and make teachers become aware of the underlying systems governing language/content acquisition; good practice is how we convey these theories in our daily practice to make them work for our students. I will therefore try to introduce some ways to look for materials and resources in the web and to implement them in a meaningful CLIL context in order to improve the conditions of not-so-ideal circumstances.

> good practice is how we convey theories in our daily practice

Can we try to implement CLIL in typical non-ideal contexts?
Almost every CLIL example or study case I took into consideration so far, is implemented or has been implemented in ideal circumstances: perfect synergy and collaboration between language teacher and subject teacher, presence of a (visiting) teacher teaching his/her subject in the foreign language; the settings are top-level *licei* or *licei sperimentali*.
Unfortunately this is not the typical context of Italian schools and it's not **my** typical context. About 40% of the students in my Veneto region, for example, attend an *Istituto Tecnico*.
I am a big supporter of CLIL and I strongly believe it does work so I've been trying to implement it in any condition and I've been trying to involve fellow teachers. Drawbacks and obstacles remain about how CLIL translates into classroom practice. CLIL is still in its infancy and its realization is uphill all the way, and this is especially true for our educational system, chronically characterized by a very slow metabolism when it comes to breakthroughs. It is our "tradition" to leave innovations in the teachers' hands without proper training or directions so we have to start somewhere and make the most of what we can find in terms of resources, collaborations and materials.
What are the most common complaints and hindrances in putting into action a CLIL module?
- The lack of cooperative and willing subjects colleagues;
- Their uneasiness with the foreign language or the CLIL methodology (they would like to join in but feel inadequate in terms of language skills);
- The uncomfortable feeling of insecurity and inhibition of language teachers when dealing with other

non-language subjects;
- 'It is very difficult to get along and organize lessons with other colleagues';
- When a CLIL session is organized, subject teachers do not understand language teachers' point of view and they are not flexible ('it's impossible to work!');
- The dearth of motivating and appealing materials;
- The need for 'alternating' and 'alternative' chunks of knowledge to propose to the students in this new context;
- The need for a wide range of authentic settings and voices;
- The cognitive need to be involved in task-based activities and inquiry-oriented lesson formats (WebQuests).

These complaints are not enough to deter the motivated and committed teachers, nevertheless we must face them, deal with them and find solutions to go on.

No matter how, a CLIL approach involves a sweeping revolution and a threefold effort for Italian teachers:

1. A shift from the traditional **language-only approach to a cross-curricular perspective?**
2. A dramatic change in techniques and **activities** which **need to be Task-based** ? Lots of work!!!
3. The use of **multimedia, thought-provoking materials and contents** which need? Lots of work!!!

Yes, we can!!

When looking for materials to 'motivate' our students, the effort should always be adjusted and attuned to 'see through their eyes'. They answer back when they are appropriately and consistently motivated. CLIL modules correctly implemented may satisfy this perspective. They perfectly embody a 'learning-by-doing' approach which has always been successful in teaching/learning settings. There are a lot of variables which may thwart any good intention. The list would be long and tiresome but one of the crucially important features is WHO teaches WHAT. Everybody would agree on the ideal situation of a magic cooperation between language teachers and subject teachers; visiting teachers from foreign countries, teachers with competence in both language and subject, subject teachers with a fairly good competence in the foreign language and so on and so forth. These are the situations we all would like to spend our working life in but the vast majority of the situations in our schools are far from 'ideal'. Sharing the work with another colleague requires an extremely precise and complex pre-lesson preparation, a lot of mutual understanding, humility and tolerance... and lots of compromises. Materials are difficult to find, to prepare, to share with colleagues, to be measure-made for our students, a particular class, a particular type of school (there are never two situations alike). Language courses and textbooks writers are trying to keep up with CLIL demands but CLIL pages, albeit interesting, are still short, conventional and mostly traditional in format (there are no images, no tables, no diagrams, no audio materials, no video materials, no multimedia supports... no tasks) ... is it real CLIL? My subject colleagues declared their availability in terms of subject consultation, contents organization and shared evaluation but refused to be involved in the classroom experience. With no availability to custom-made multimedia materials[1] and native speakers, I asked myself if I could find English speaking teachers for different subjects and where. I thought about looking for films or videos with real teachers teaching real lessons.

Looking for solutions... *YouTube* and other video sharing websites

The web is the most useful searching experience and *YouTube* is the hugest and most immediate treasure house of videos. It is the most popular among 'user generated video sharing' systems: websites or software where users can upload, share and distribute their video clips[2].

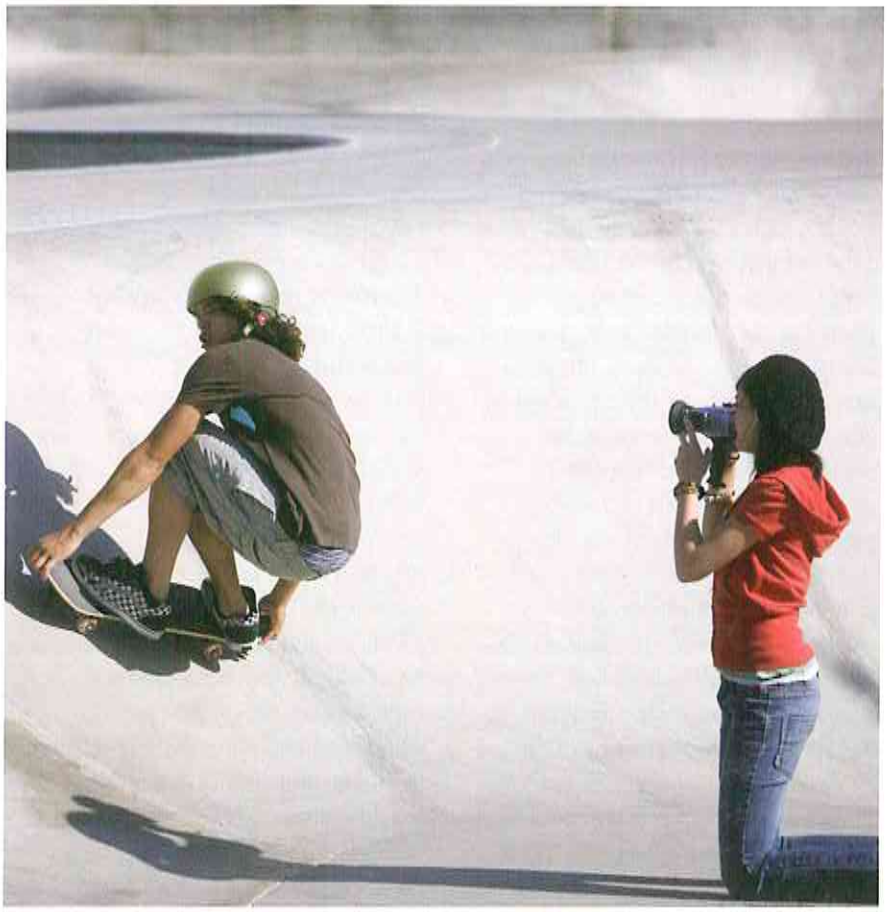
What can we find?

1. College and University lectures
http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/courses/av/index.htm
http://uk.youtube.com/profile_videos?p=r&user=ucberkeley&page=1
2. Teachers filming their lessons
3. Dedicated sites:
TeacherTube
http://www.teachertube.com/
YourTeacher http://yourteacher.com/
4. YouTube, Google video and other video sharing web sites
http://uk.youtube.com/
http://video.google.com/
5. CNN, BBC, Euronews, France24...

- College and University lectures may be useful for the 4th and 5th year of High School. They need careful evaluation and handling due to high language and cognitive density. Statistically, important institutions such as universities, colleges, broadcasters, archival institutions and so on, choose *YouTube* more than any other website to upload their material; so, in spite of bad reputation, it seems to be the most reliable and

[1] There are actually sites with materials ready for CLIL implementations on different topics: usually experiences gathered, organized and created by teachers made available to be used by other teachers:
http://www.xtec.cat/crle/05/aicle.htm, diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1641/1/BarreiroNaves2007Teachs.pdf and http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=144587 .

[2] AtomFilms, BGVIP.TV, Big Think, Blinkx, Blip.tv, Break.com, Buzznet, Crackle, Dailymotion, EngageMedia, GameVideos.com, GoFish, Google Video, Hulu, iFilm, imeem, JibJab, Kewego, Liveleak, Metacafe, MSN Soapbox, Myspace, MyVideo, OneWorldTV, Ourmedia, pandora tv, Peekvid.com, Photobucket, Phpmotion, Rambler Vision, ReelTime.com, RuTube, Sevenload, Twango, TeacherTube, Vbox7, Veoh, Viddler, Vimeo, Vuze Yahoo! Video, YouAreTV ...



authoritative video sharing website anyway.
- Teachers filming their lessons are usually to no avail because of poor sound and video quality... and content.
- Dedicated sites are sometimes handy: there are good Maths, Algebra and Geometry examples. As with *YouTube*, *TeacherTube* community members are a major part of the site and commitment from the contributors and more materials geared to the teaching context are expected. Members are encouraged to upload educationally relevant videos and to make constructive comments, to use the rating system to show appreciation and preserve the integrity of the site by flagging inappropriate videos. It is a free service, and because of its nature and its 'title' it should prevent the intrusion of foolish videos (overcrowding *YouTube*). It is not a site easy to work with and materials are still miscellaneous (teachers' materials, students' materials, primary, secondary, university levels, lectures, class lessons, experiments, laboratories, historical or costume re-enactments, inconsistent progression of topics and so on), besides, it represents its contributors so the cognitive and content levels are not homogeneous but this is something the teachers have always to deal with: research and selection are unavoidable. Some sections are well stocked (History), others have too simplistic and amateurish videos and they can be quite disappointing. Last but not least, it is overcrowded with advertisements and commercials.
- CNN, BBC, etc... are characterized by immediacy and highly topical issues, so most of the contents are ephemeral and short-lived, nevertheless functional in some occasions.
- Video sharing websites are a treasure trove. This doesn't necessarily mean they are organized, rational, logical and well-stocked; above all, it doesn't mean they are reliable, easy to browse, authoritative sources of videos. As a matter of fact, *YouTube* search engine is becoming more and more refined but it is still difficult to find something in the middle of a chaotic mass of videos. The nature of this medium explains everything: it was "invented" so that anybody could upload anything and share it with the world... the quality of the materials is directly proportional to the level of intelligence of its 'creator' and 'uploader'. The outcomes are often spurious and the keywords to be used in the search are not yet the most intuitive ones... meaning: we don't meet our target first time round. Keywords are chosen by the video-creator or are figured out by the system. Many pointless, sometimes dangerous and offensive, videos are uploaded any time and they mix with interesting videos in terms of keywords and consequent search results.
The exploration is therefore long, complicated and sometimes frustrating. Perseverance is the keyword, fine-tuning our search and downloading and storing interesting videos are two actions which need to be taken.

Pros and Cons
- There is a huge amount of video/clips available... but results are misleading and there is the risk of cognitive loss;
- Any institution, school, individual can upload useful materials... but useless and unsuitable materials can be uploaded too: in the search system there is no distinction between 'serious' and 'not-so-serious' videos;
- Materials are available and ready to be used... although they need to be 'prepared' for lesson and downloaded to save them;
- The relatively short format is convenient for the school context and the students' ability to focus... although it is advisable to save the clips we need in an 'organizer' such as

RealPlayer (free of charge) or in .flv format. *RealPlayer* and similar free software allow an intuitive and useful organization of downloaded clips (by subject, level, class, topic...);
- Videos present native speakers (this is exactly what we are looking for!). but documentary-style clips tend to be flat and monotonous and lessons/lectures tend to be fast-paced and have a high language and cognitive density. As with any other material, attentive scrutiny and handling is required in order to propose **accessible tasks** to the students. The content is the main focus and the sequences couldn't possibly have the step-by-step grammar items present in textbooks... they will have in return all the nuances and richness of a lively and authentic language, which is the reason why we chose this medium in the first place. The speech pace will be faster and not in 'slow motion' as it happens with the audio supports accompanying course-books.
The language varieties (depending on geographical location, social class, medium, social event, historical period), will be present in a significant way. There will be present tenses as well as conditionals, passive, indirect speech and there will be subject specific vocabulary. Selection is very important because **language complexity shouldn't hinder content assimilation**: albeit miscellaneous and authentic, it should be manageable and intelligible for the students.

How to refine our fieldwork: looking in the right places
Searches are often frustrating and searching only in a single online videos website (for example *TeacherTube*), may result in a restricted choice and no result at all or may produce too many inappropriate and spurious results.
The conclusion I came to (corroborated by numberless attempts), is to start our search in a **Google search bar** (or other powerful Web search engine), and add the word "video" to our search (for example: *DNA Replication lesson instruction education video*). This type of search would be less time and patience consuming and would serve two purposes: it would use the 'more intelligent' Google criteria for searching materials avoiding the 'less intelligent' ones of the video sharing websites and it would keep the searching area wider than just searching in a single site.
Online videos could be a useful tool in a CLIL classroom. It doesn't necessarily mean the whole module should be focused just in one single video if this doesn't offer everything we want to exploit about a specific topic.

attentive scrutiny is required in order to propose accessible tasks

How to use online videos
It may seem a paradox but *YouTube* is banned or blacklisted via most school networks in the US and UK (because of irresponsible use), although it is an effective way of sharing, embedding and commenting videos. There are some episodes of 'blacklisting procedures' in some Italian schools as well.
We can suppose at least five different ways to exploit online videos for our classes:
1. We can upload videos for the students to watch them on their own in *YouTube* or *Google video* by creating a specific account (free of charge), which the students can access with a given title/name. This is, for example, the account of a British History professor, Mr. Belshaw: http://video.google.co.uk/videosearch?q=mrbelshaw//
Better off, we can 'embed' the videos, i.e. upload videos into a wikispace or a blog, or create a link to the videos web address in a wikispace or a blog. The same professor Belshaw did this with some of the videos above in the following: http://ks3history.wikispaces.com/WWI.
2. We can ask the students to look for specific videos about a specific topic and download them for the class or organize them for a presentation.
- Look for video materials about the following aspects of The Civil Rights Movement in the United States (1954-1968):
Rosa Parks
http://uk.youtube.com/watch?v=Ozt02Nqv744&feature=related
Martin Luther King
http://uk.youtube.com/watch?v=PbUtL_0vAJk&feature=related
Malcolm X and Black Nationalism
http://uk.youtube.com/watch?v=TO6Co8v2XjY
The Black Panthers
http://uk.youtube.com/watch?v=axhhXJqJJ-U
Segregation
http://uk.youtube.com/watch?v=cyWOutUXFw8&feature=related
3. We can create modules or lessons based on one or more clips on specific topics and use these sequences as we would use a 'traditional' text.
- A Physics/English lesson based on Newton's Second Law and the video of Professor Julius Sumner Miller:
http://uk.youtube.com/watch?v=EazLCATeYoY
- An Astronomy/English lesson based on a National Geographic video on the Birth of the Solar System:
http://uk.youtube.com/watch?v=B1AXbpYndGc&feature=related
- A Geography/English lesson on the Origins of the Oceans:
http://uk.youtube.com/watch?v=BvrzM-BavDg&feature=user
4. We can have students work (individually, in pairs, in small groups), on WebQuests or Inquiry-Based activities based on online videos.

- This is a WebQuest on the topic of CAPITAL PUNISHMENT and DEATH PENALTY based on different internet materials and on the view of some sequences of the movie *Dead Man Walking* by Tim Robbins present online:
http://www.searchforvideo.com/entertainment/movies/dead-man-walking/ (clips from the movie)
http://coe.west.asu.edu/students/ahudson/WebQuest.html (webquest)
- This is a webquest based on a Nasa clip about SCIENCE FICTION and TECHNOLOGY:
http://er.jsc.nasa.gov/seh/scifi.html
- This is based on STEM CELL BIOLOGY (animation):
http://outreach.mcb.harvard.edu/materials.htm

5. We can have whatever combination among the previous settings.
If we use *RealPlayer*, this system allows download and organization of our videos into a *Library* with different sections, subsections and *playlists*. The interface is very intuitive (in the "*ITune* fashion"), and we can put all the video (or audio) materials we need for a module/lesson inside a specific *playlist*, choose a name for it (CLIL volcanoes, CLIL DNA, CLIL World War II/Hitler's Final Solution...), and then quickly access the materials required and play them when we need to. Nowadays it is also possible to embed the link to a *PowerPoint* presentation so we can start our lesson from there.

Some examples
Scenario number 1 and 2 do not require much work and specific activities, except the Wikispace where the teacher could ask the students to perform some activities or research work and give contributions to the "community". Scenarios number 3, 4 and of course 5, require a lot of preparation and step-by-step procedures.

Frank Lloyd Wright's Falling Water: an Architecture/ English Lesson[3]
This lesson is based on short video clip (1,53"):
http://www.veoh.com/videos/v14183669wkS64NX9?c=microcinema
The short length has been chosen on purpose to show how online videos could be used for a two hours' lesson and for students with a low competence in the foreign language[4]. This lesson could be part of a larger module about Frank Lloyd Wright's architecture. The video is a starting point to introduce students to some visual aspects of Lloyd Wright's architectural philosophy and to review or introduce language specific vocabulary. The concepts in the video are purposely very simple as I figured this lesson for a fourth year of an *Istituto Tecnico per Geometri*.

PROCEDURE
The teacher gives a step-by-step list of the lesson and goes over it quickly with the students.
1. Opening discussion for motivation. Ask students what they remember about Wright's architecture, main achievements, concepts and philosophy. What purposes and functions did he believe houses and other structures should serve? What were his beliefs about the relationship between nature and architecture? Ask students to provide examples of specific homes and other buildings and what are the main building elements in Wright's architecture. This discussion should elicit concepts and vocabulary such as *organic architecture, nature, genius loci, geometry, materials, reinforced concrete, cantilever, timber, wood, stained or art glass, integral furniture.* Write their responses on the board and allow them to take notes from the board and the discussion.
2. View of the Clip. First view: no activity (it's very visual and mesmerizing, so let them enjoy it!). Second view: cloze exercise. The teacher gives the following text with blank spaces the students should fill in while watching and listening:

FALLING WATER
I think one of Wright's greatest achievements in architecture was his understanding material _____. A few architects, before or since, I think, have had such a keen _____ of how space works. Wright, particularly with Falling Water, began opening up the space. He was able to open up the space because of the use of the _____ and the reinforced _____. He didn't need a lot of materials in falling Water. The _____, as a result, could become this great dramatic, dynamic space and incorporate the _____ of a variety of rooms that one would find on the first floor of a typical home. For example, it has a _____ area along with a study area, various _____ areas and a dining area all in one space and they all sort of _____ off this central _____ in the living room creating a great _____. The fireplace in the living room of Falling Water is probably the focal point of the room. Wright called the fireplace the _____ of the house and would often recall a time _____ of years ago when the primitive man gathered his brood around the fire, the campfire, of course, in those days. And so, there is an elemental _____ to this fireplace. When a fire is actually happening in that fireplace it's really quite _____, it's the tepee style so that it really upgrades and really enlivens the _____ room.

[3] The topic may seem a little bit odd and of course, there are no CLIL materials ready to be used online. In our school system we have specific technical and vocational high school, so this could be helpful for teachers working in an *Istituto Tecnico per Geometri* or in a *Liceo Artistico, Istituto Professionale per l'Arte Grafica* or *Istituto d'Arte*.
Some materials were inspired by the PBS section http://www.pbs.org/flw/buildings/index.html .
[4] Other materials could be asked to the author of this article who will be more than happy to share her efforts on: DNA, Replication, Fingerprinting, The Great Depression, The New Deal, Volcanoes, LeCorbusier, Triangles, Building Construction etc,.... oriettabb@yahoo.it.

Correct together.
3. Third view: looking for details. The students watch the clip again and in pairs have to find and write down as many words for furniture and architectural elements as possible. Compare findings.
4. The students work in groups of three and find definitions or answers to the following questions:
- Give a definition in English of *cantilever*.
- What is *reinforced concrete* and what is its purpose?
- According to the commentator in the video, what was Wright's greatest achievement and how did he achieve this in Falling Water?
5. Internet work. Divide the class into small groups of three students and have groups visiting the http://www.pbs.org/flw/locator/index.html section of the PBS Frank Lloyd Wright website to see examples of Wright's architecture from around the world. Ask each group to locate three homes from a diverse set of geographic locations and to state the ways in which this home illustrates Wright's architecture, especially the ways in which Wright made use of local materials and patterns of nature in each of the homes. They should write one or two sentences about each house and one paragraph about the houses as a whole.

the students in pairs have to find and write down as many words as possible

6. More internet work. Have students remain at the PBS Frank Lloyd Wright website to gather more information about the *Usonian homes* and about Wright's views on democracy. They will find some information about these homes in the *Usonia section* http://www.pbs.org/flw/buildings/index.html. Ask groups to discuss and answer the following questions about this type of house:
- Why did Wright design this house? What were his intentions?
- Did the *Usonian house* conform to local natural features in the classic Wright tradition?
7. Extra work or home assignment. Ask students to use the following website and the online videos included: http://www.pbs.org/flw/buildings/index.html and write an article about Falling Water and its importance.
8. Follow up videos for Lloyd Wright's general module:
Websites for the Johnson Wax Building in Racine, Wisconsin:
http://it.youtube.com/watch?v=NJi5lcNtml4
http://it.youtube.com/watch?v=-MK9tYHrbng
http://it.youtube.com/watch?v=RWSyyQVQdS4

BIBLIOGRAPHY

- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- COONAN M.C. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- GRADDOL D., LANGE G., MARSH D., SMITH K. (2005), "Learning English or Learning in English: will we have a choice?", in *Discussion papers, Q and A session, April 8*, Cardiff, Wales, International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
- LEWIS M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England.
- NUNAN D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PORCELLI G. (2006), "Vero e falso CLIL" in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XLIV, numero 8-9, pp. 2-3.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Perugia.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2004), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet, Torino.
- WILLIS J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning* (Longman Handbooks for Language Teaching), Longman, London.

WEBSITES (besides those already mentioned in the article) [updated 20.11.2008]

- BBC, http://www.bbc.co.uk/sn/
- BRITANNICAONLINE, http://uk.youtube.com/profile_videos?user=BritannicaOnline&p=r
- CLIL COMPENDIUM, http://www.clilcompendium.com/index.html
- DODGE B. *Some Thoughts about WebQuests*, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html, 1997
- NUNAN D., *What is Task-Based Language Teaching*, http://www.nunan.info/presentations/TBLT_files/frame.htm
- REALPLAYER, http://www.realplayer.com
- WEBQUEST, http://webquest.org/index.php

Lasciateci puliti

Silvia Ghidoni
Scuola Media Statale "Il Guercino" Cento (FE) - Sezione ANILS di Cento

Già da alcuni anni la scuola media "Il Guercino" di Cento (Fe), per rispondere ai bisogni formativi dei suoi allievi che proprio intorno ai dodici-tredici anni iniziano ad affrontare le problematiche tipiche dell'adolescenza, realizza un progetto di educazione alla salute e all'affettività che si propone di rendere i giovani consapevoli dei rischi fisici e psicologici legati al tabagismo e di prevenire l'abitudine al fumo.
L'insegnante di matematica e scienze con la docente d'arte e l'insegnante di lingua inglese, decisero nell'anno scolastico 2006-2007 di intraprendere questo percorso nella convinzione che una tale tematica dovesse essere trattata, vista e svolta in un'ottica interdisciplinare, cioè sotto più punti di vista secondo gli schemi interpretativi e il *modus operandi* di differenti discipline. Tale unità di apprendimento si inserisce in quell'ottica di integrazione e trasversalità, "del fare con la L2" tanto ribadita dalla moderna glottodidattica: 'L'oggetto dell'apprendimento non è più la lingua, o meglio lo è solo in maniera indiretta. L'attenzione del discente e del docente è concentrata su altro, in modo che la motivazione, la formazione della persona, l'interesse, la curiosità, la partecipazione siano in primo piano e siano veicoli che portano ad un'appropriazione sicura e duratura delle strutture linguistiche messe in funzione'[1]. "Lasciateci puliti" è un'unità di apprendimento trasversale realizzata nell'anno scolastico 2006-2007 (mesi di aprile e maggio) con la classe II A. Per quanto concerne la lingua inglese essa è da ritenersi un laboratorio informale di CLIL.

Classe II A
Discipline coinvolte: Scienze, Arte e immagine, Inglese, Ed. alla salute, Ed. all'affettività

APPRENDIMENTO UNITARIO DA PROMUOVERE

L'alunno analizza il fenomeno del tabagismo, i rischi connessi a questa abitudine, riflette sul concetto di salute dell'individuo e sulla dipendenza che si stabilisce tra fumatore e sigaretta. Conosce la diffusione dell'abitudine al fumo di sigaretta presso i giovani e intraprende un percorso di consapevolezza e di prevenzione che, insieme agli altri interventi promossi dalla Scuola nell'ambito dell'Educazione alla salute, mira 1) ad allontanare i giovani dal fumo; 2) al raggiungimento di un equilibrio tra benessere fisico, psichico e sociale; 3) a trasmettere una cultura di libertà.

RIFERIMENTI NORMATIVI

a) PECUP:

Conoscenza di sé

- Comprende se stesso, si vede in relazione con gli altri soprattutto nella prospettiva di un proprio ruolo definito ed integrato nell'universo circostante;
- Supera lo smarrimento di fronte ai cambiamenti, a partire da se stesso e dalla propria esperienza, per essere ogni volta diverso pur rimanendo se stesso;
- Si pone in modo attivo di fronte alla crescente quantità di informazioni e sollecitazioni comportamentali esterne, senza subirle ma decifrandole, riconoscendole e valutandole nei messaggi impliciti, negativi o positivi.

Relazione con gli altri

- Impara ad interagire con i coetanei e con gli adulti;
- Scopre la difficoltà ma anche la necessità dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, della tolleranza, della cooperazione e della solidarietà, anche quando richiedono sforzo e disciplina interiore;
- Mantiene sempre aperta la disponibilità alla critica, al dialogo, alla collaborazione per riorientare al meglio i propri convincimenti e comportamenti.

Orientamento

1. Pensa al proprio futuro, dal punto di vista umano, sociale e professionale.

Strumenti culturali

- Usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali;
- Capisce messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti;
- Produce, nell'orale e nello scritto, testi brevi, ragionevolmente ben costruiti e adatti alle varie situazioni interattive;
- Conosce e pratica funzionalmente la lingua inglese;
- Sa organizzare una raccolta dati,

[1] Ricci Garotti F. (2004), "Il carattere moderno della glottodidattica", in *ScLM* n. 9: 12.

ordinarla attraverso criteri, rappresentarla graficamente anche con tecniche informatiche, interpretarla;

• Giunge alla descrizione-rappresentazione di fenomeni anche complessi in molteplici modi: disegno, descrizione orale e scritta, simboli, tabelle, diagrammi, grafici, semplici simulazioni.

Convivenza civile
• È consapevole di essere titolare di diritti, ma anche di essere soggetto a doveri per lo sviluppo qualitativo della convivenza civile;

• Si impegna a comportarsi in modo tale da promuovere per sé e per gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico, morale e sociale;

• Conosce i rischi connessi a comportamenti disordinati (uso di sostanze 'aggiuntive' alla normale alimentazione, uso/abuso di alcool, fumo, droghe o alterazioni fisiologiche dei ritmi sonno-veglia) e cerca responsabilmente di evitarli.

b) **OSA:**

Conoscenze
Scienze
• Sistemi e apparati del corpo umano: apparato respiratorio. La respirazione.

Arte e immagine
• Rapporto immagine – comunicazione nel testo visivo e narrativo.

• Funzioni e caratteri dell'immagine espressiva, emozionale, enfatica, estetica.

• Il linguaggio visivo e i suoi codici; segni iconici e simbolici.

• Gli strumenti, i materiali e le metodologie operative delle differenti tecniche artistiche.

Inglese
• Imperativo, simple present, simple past, futuro con "will".

• Espansione del lessico appartenente ai seguenti campi semantici: sigarette e tabagismo; parti del corpo e salute; malattie e disturbi.

• Tipologie testuali: lo slogan pubblicitario.

• Skimming and scanning: lettura e comprensione globale di un testo; lettura per cogliere informazioni specifiche e particolari rilevanti.

• Patterns of sound: rima e allitterazione.

• Figure retoriche: similitudine e metafora.

• Inferenze e comprensione di parole non note dal contesto.

• Ricerca sul dizionario di vocaboli non noti.

• Strategie per memorizzare nuovo lessico.

un progetto di educazione alla salute e all'affettività

Ed. alla salute
• Fumo e salute: le malattie del sistema respiratorio e cardiocircolatorio e l'incidenza del fumo attivo e passivo.

Abilità
Scienze
• Attraverso esempi della vita pratica illustrare la complessità del funzionamento del corpo umano nelle sue varie attività (respirazione).

Arte e immagine
• Leggere e interpretare i contenuti di messaggi visivi rapportandoli ai contesti in cui sono stati prodotti.

• Inventare e produrre messaggi visivi con l'uso di tecniche e materiali diversi.

• Utilizzare immagini di diverso tipo; riconoscere e visualizzare le metafore visive, cogliendo il valore simbolico di immagini contro il fumo; individuare e classificare simboli e metafore utilizzate nel campo dello slogan pubblicitario.

Inglese
• Leggere e cogliere il punto principale in testi semiautentici/autentici (brevi testi informativi e messaggi/annunci pubblicitari).

• Leggere e identificare informazioni specifiche in testi semiautentici/autentici (brevi testi informativi e messaggi/annunci pubblicitari).

• Inferire il significato di parole e/o espressioni non note dal contesto.

• Ricercare sul dizionario il significato di parole non note.

• Produrre schemi per riorganizzare informazioni e nuovo lessico.

• Produrre in L2 uno slogan o un fumetto pubblicitario contro il fumo usando strutture grammaticali corrette e registro adeguato (lavoro a coppie o in piccoli gruppi secondo le modalità del cooperative learning).

Ed. alla salute
• Adottare comportamenti sani e corretti.

• Riconoscere in situazione o nei mass media le problematiche legate al fumo attivo e passivo nel privato e nei luoghi pubblici e gli effetti del tabagismo.

Ed. all'affettività
• Approfondire la conoscenza e l'accettazione di sé, rafforzando l'autostima, anche apprendendo dai propri errori.

• Condurre discussioni argomentate su esperienze di relazioni interpersonali significative e sui problemi dei diversi momenti della vita umana (la preadolescenza, la giovinezza ecc.).

OBIETTIVI FORMATIVI CON STANDARD DI APPRENDIMENTO

L'alunno:

Livello di accettabilità
- elenca le principali sostanze nocive contenute nel fumo di tabacco;

- conosce i principali danni che il fumo provoca nell'organismo umano dei fumatori e dei non fumatori (fumo passivo);

- elenca i motivi più comuni che inducono i giovani all'abitudine del fumo di sigaretta;

- comprende l'importanza dell'informazione sui rischi del tabagismo per iniziare un percorso di prevenzione.

Livello medio
- elenca le principali sostanze nocive contenute nel fumo di tabacco;

- conosce i danni che il fumo provoca nell'organismo umano dei fumatori e dei non fumatori (fumo passivo);

- conosce i motivi che più frequentemente inducono i giovani all'abitudine del fumo di sigaretta;

- sa spiegare il concetto di dipendenza che si stabilisce tra fumatore e sigaretta;

- comprende l'importanza dell'informazione sui rischi del tabagismo per iniziare un percorso di prevenzione.

Livello di eccellenza
- elenca le sostanze nocive contenute nel fumo di tabacco;

- conosce ed è consapevole dei danni che il fumo provoca nell'organismo umano dei fumatori e dei non fumatori (fumo passivo);

- individua e analizza i motivi che più frequentemente inducono i giovani all'abitudine del fumo di sigaretta;

- riflette sul concetto di dipendenza che si stabilisce tra fumatore e sigaretta;

- è consapevole dei rischi connessi al tabagismo e comprende l'importanza dei concetti di prevenzione, scelta consapevole, salute.

ATTIVITÀ LABORATORIALI

a) Metodi e fasi di lavoro
Gli alunni lavorano in un'ottica laboratoriale, possibilmente a piccoli gruppi di livello, di compito e/o elettivi. In ogni fase viene privilegiata la discussione in classe sul problema del fumo. Vengono inoltre assegnati anche compiti a casa (sintesi, rielaborazioni, interviste).

Fasi di lavoro
1) Somministrazione di un questionario d'ingresso, anonimo, per valutare l'atteggiamento degli alunni nei confronti del fumo.

2) Come mai si comincia a fumare? Gli alunni esprimono le proprie idee rispetto al fumo e identificano le ragioni per cui si inizia a fumare, le conseguenze del fumo sulla salute e sulla società. Le interviste agli adulti (insegnanti, conoscenti, amici di famiglia, non i genitori).

3) Cosa posso fare io? Gli alunni commentano le testimonianze degli adulti sul fumo; elencano e discutono i fattori di pressione ricevuti dagli adulti per iniziare a fumare; stimano quanti sono effettivamente i fumatori sul totale della popolazione e confrontano le loro idee con i dati ufficiali.

4) Siamo diventati più liberi di scegliere? Gli alunni realizzano un messaggio pubblicitario antifumo che potrà consistere in una pubblicità, uno slogan, una vignetta, un fumetto, ecc.

b) Tempi
Nel secondo quadrimestre, nei mesi di aprile-maggio.

c) Soluzioni organizzative
A classe intera. Ogni insegnante che aderisce al progetto svolge separatamente, in classe e/o in laboratorio, la parte di lavoro che intende svolgere.

VERIFICA DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI

Compito unitario da eseguire
Le verifiche sistematiche, in itinere e al termine di ciascuna fase del lavoro, accertano la capacità dell'alunno di relazionarsi con il gruppo, di organizzare il proprio lavoro con modalità adeguate e rispettando le consegne, le eventuali difficoltà o eccellenze dimostrate.

Una verifica di tutto il lavoro svolto consiste in un questionario finale per gli studenti, somministrato come lavoro individuale in classe. Vengono valutate anche le discussioni e le riflessioni personali sugli argomenti affrontati.

LABORATORIO CLIL DI LINGUA INGLESE

Step 1: Brainstorming
Dopo aver presentato agli alunni gli obiettivi e le principali attività del percorso che stavamo per intraprendere, li ho invitati a pensare a dei termini legati alla parola fumo *(Which terms/expressions would you associate with smoking?)*. Moltissime sono state le risposte orali, parte in inglese, parte in italiano. Ho lasciato che i ragazzi si esprimessero con la lingua che preferivano per non frenare la curiosità, l'interesse ed anche perché in questa fase non possedevano ancora un vocabolario specifico sul fumo in L2. Successivamente li ho guidati alla creazione di uno *spidergramme*, cioè di uno schema a forma di ragno che, in inglese, contenesse le idee e i termini poco prima enunciati.

Step 2: Analysis of anti-smoking advertisements
Nel laboratorio linguistico gli studenti hanno osservato, letto e tradotto annunci pubblicitari contro il fumo prodotti da scuole e ospedali americani. Io li avevo precedentemente scaricati da internet e salvati su un CD, così che ogni studente ha potuto vederli dallo schermo della sua postazione. In questa seconda fase si è partititi dall'esame delle immagini *(What can you see in this picture? What is she/he doing? What are they doing? What is it? What are they? etc.)* e si è poi passati alla lettura del testo scritto. Gli alunni in molti casi hanno inferito il significato di parole ed espressioni dal contesto (l'immagine ha costituito un utile strumento in tal senso), in altri hanno cercato il significato sul dizionario. Un confronto collettivo ha spesso evidenziato i problemi che una traduzione comporta (polisemia di una parola) e ha permesso di arrivare ad

attribuire il termine più appropriato al contesto preso in esame. Inoltre la lettura ad alta voce degli slogan sia da parte mia sia da parte degli studenti ha posto la loro attenzione sul suono delle parole; in particolare alcuni hanno notato l'uso frequente di rime e allitterazioni con l'intento di rendere il messaggio pubblicitario più orecchiabile, di facile memorizzazione e quindi più efficace. Guidati nella conversazione, altri sono giunti alla conclusione che ad uno scopo analogo servivano le similitudini e un uso metaforico e/o ironico della lingua.

In ultimo sempre sugli schermi del laboratorio linguistico i ragazzi hanno letto brevi abstract scaricati da internet sulle conseguenze negative del fumo. Con le modalità indicate sopra sono stati tradotti e alcune parole-chiave, alcuni chunks sono stati trascritti sul quaderno.

Step 3: Devising anti-smoking advertisements

A coppie o in gruppi di tre gli allievi di II A hanno realizzato cartelloni pubblicitari in lingua inglese contro il fumo. Ho sostanzialmente mantenuto i gruppi che la collega di arte aveva costituito per partecipare con la propria disciplina a questa u.d.a. (ho spostato solo alcuni studenti per formare il più possibile "mixed-ability groups"), dal momento che i ragazzi stessi avevano espresso un alto gradimento per il compagno/la compagna con il/la quale avevano già lavorato. L'attività è stata preceduta da un momento preparatorio in cui ho scritto alla lavagna qualche parola che rimava o allitterava con termini dell'area semantica del fumo. Durante la vera e propria fase creativa giravo fra i vari gruppi fornendo supporto, consigli (alcuni slogan e schizzi preparatori sono stati più volte modificati) o esortazioni a proseguire in una data direzione. A casa gli alunni hanno terminato l'attività intrapresa in classe.

Step 4: Evaluation

Ogni gruppo ha presentato il proprio cartellone pubblicitario alla classe motivando le scelte fatte in relazione al titolo, alla veste grafica e ai colori utilizzati. Questi tre aspetti hanno rappresentato i parametri, precedentemente concordati con gli alunni, attraverso i quali l'insegnante ha valutato l'efficacia del messaggio che essi intendevano trasmettere. Il giudizio non ha riguardato i singoli studenti, bensì il gruppo ed il lavoro da esso svolto.

Tempo

Quattro ore compresa la verifica finale.

Strong points

Il laboratorio CLIL è stato un potente catalizzatore di motivazione tanto per gli studenti così detti forti quanto per i deboli; il coinvolgimento e la partecipazione sono stati massicci e attivi. Ma quel che più conta è che l'impiego di diversi strumenti di comunicazione (ad es. il linguaggio iconico-visivo), oltre naturalmente a quello verbale, di diverse strategie organizzative e metodologie (piccoli gruppi, cooperative learning, attività differenziate) hanno permesso ai discenti di "mettere in campo" una pluralità di intelligenze (spaziale-visiva, interpersonale, cinestetica) attraverso le quali apprendere lingua e contenuto, ancora una volta a sostegno della motivazione. Così due alunne, il cui livello di apprendimento è rispettivamente medio e medio-basso, hanno prodotto un messaggio pubblicitario eccellente sul piano linguistico e grafico. Lo stesso dicasi per un alunno declarato e un altro con difficoltà di apprendimento. In generale gli studenti hanno mostrato di gradire questa attività e i risultati sono stati incoraggianti.

BIBLIOGRAFIA

METODOLOGIA E GLOTTODIDATTICA

- HARMER J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, (3rd edition), Longman, Harlow.
- LOIERO S. (2004), "Apprendere con stile", in *La Vita Scolastica* n. 2.
- RICCI GAROTTI F. (2004), "Il carattere moderno della glottodidattica", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 9.

MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

- CUCCU R. (2000), "Motivazione, creatività e scrittura", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 7.
- GRAY G. (2005), "Motivation in the foreign-language classroom: a psychological and social phenomenon", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 4-5.
- LITTLEJOHN A. (2001), "Motivation: Where does it come from? Where does it go?", in *English Teaching Professional* n. 19.

CLIL

- BORINI S., TONELLI P. (2006), "Progettare il percorso CLIL: alcuni esempi pratici", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 1-3.
- COONAN C. M. (2005), "CLIL: just a new buzz word?", in *LANG matters* n. 11.
- DONADINI A. (2002), "CLIL in Lombardia", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 3.
- KISMARJAY E. J. (2000), "L'uso veicolare dell'inglese per insegnare altre materie", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 2.
- MAURICHI M. T. (2005), "CLIL in Sardinia: l'esperienza di formazione cagliaritana", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 1-3.
- SERRAGIOTTO G. (2003), "CLIL: intervista a Carmel Mary Coonan", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 2.
- SERRAGIOTTO G. (2003), "L'uso veicolare della lingua: aspetti e problemi", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 2.

MULTIPLE INTELLIGENCES

- DI MAIO M. (2003), "Using Multiple Intelligences in the EFL Classroom", in *LANG matters* n. 6.
- IERACE G. (2003), "A Multiple Intelligence Approach to motivate students", in *LANG matters* n. 6.
- TANNER R. (2001), "Teaching intelligently", in *English Teaching Professional* n. 20.

Clil e materie scientifiche

Inutile complicazione o preziosa opportunità per docenti e studenti?

Annamaria Lisotti
Docente di matematica e fisica c/o il Liceo Scientifico Sorbelli, Pavullo (Mo)

Sono docente di matematica e fisica presso il Liceo Sorbelli di Pavullo dal 2001 e mi sento un po' come una voce fuori dal coro intervenendo in un convegno di questo tipo, che vede una così massiccia presenza di docenti di lingue. Spero che la mia esperienza possa servire comunque a chiarire alcuni aspetti dell' approccio di un'insegnante di disciplina al CLIL.

La mia storia di formazione CLIL

A seguito di una serie di incontri di aggiornamento per docenti organizzato dall'IRRE-Emilia Romagna su tematiche europee ho presentato domanda per una borsa di studio Comenius 2 di formazione in servizio per partecipare ad corso sul CLIL. Nel settembre dello stesso anno, presso la NILE School di Norwich (UK), ho avuto la fortuna di incontrare due grandi maestri, John Clegg e Keith Kelly, che forse molti di voi conoscono: il primo per le sue pubblicazioni (una anche con Teresina Barbero)[1], il secondo[2] per l'incessante attività come animatore della comunità internazionale CLIL *Science Across*. Il corso mi ha fornito gli strumenti tecnici per l'approccio al testo, la scelta delle diverse tipologie di esercizi per acquisizione del lessico, la comprensione, la produzione etc. Insomma, tutte quelle conoscenze che permettono un efficace supporto linguistico a studenti che seguono lezioni in L2, sono un naturale patrimonio degli insegnanti di lingue ma risultano tutt'altro che scontate nella preparazione di base dei docenti di altre discipline, benché si rivelino molto efficaci anche nella didattica in L1 (da anni tutti ci lamentiamo delle difficoltà di comprensione dei testi dei nostri studenti).

Al ritorno ho cominciato a sperimentare su una classe prima in cui insegnavo fisica che è diventata a tutti gli effetti una classe pilota per il nostro istituto. Nell'intraprendere i primi passi, compiere i primi errori e sorridere dei primi piccoli successi, ho avuto la grande fortuna di poter contare sulla garanzia della continuità di insegnamento e di avviare un'avventura che sarebbe durata cinque anni. Oggi la ex 1C PNI, è una quinta, che si appresta a chiudere il suo ciclo di studi. La sua storia CLIL è la storia del mio approccio a questo metodo, la sua scoperta, il suo progressivo affinamento.

Mentre procedevo un po' artigianalmente ho sentito l'esigenza di approfondire le tematiche CLIL e soprattutto di confrontarmi sulla loro applicazione pratica: nel 2005/06 ho frequentato il Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne: indirizzo CLIL del Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia (direttrice C. Mary Coonan). Si tratta di un corso totalmente on line in cui si è affiancati da più figure di tutor ed è possibile comunicare e scambiare con altri corsisti. Purtroppo i docenti di lingue erano la maggioranza, mentre i docenti di altre discipline decisamente in minoranza. La presenza ridotta di docenti di altre discipline ha limitato la possibilità di un confronto didattico e disciplinare.

Come diventare docente CLIL

Per fare CLIL non è necessario avere una conoscenza impeccabile della lingua straniera, ma sicuramente aiuta! E così, inevitabilmente, mi sono trovata ad affrontare gli esami di certificazione e a conseguire prima il PET (2004), poi il First Certificate (2006). Una bella soddisfazione ma anche un grande incentivo a proseguire. Legalmente in Italia non è richiesto, come invece in altri Paesi, che l'insegnante CLIL sia in possesso di un titolo linguistico specifico. Infatti siamo ancora in una fase di sperimentazione un po' selvaggia e non istituzionalizzata. La padronanza del docente sulla lingua costituisce un vantaggio non solo per gli studenti ma è anche elemento di sicurezza per il docente, che può sentirsi linguisticamente sicuro e più pronto a lanciarsi in attività e progetti che prevedono l'uso della lingua straniera.

Inizialmente i miei esperimenti CLIL hanno coinvolto gli studenti con esercizi molto semplici, mirati soprattutto all'acquisizione del lessico e alla comprensione di testi scritti. Man mano, però, che si procedeva nel progetto, per coinvolgere più attivamente gli studenti e sostenerli nella motivazione "a fare CLIL" ho

attivato un gemellaggio elettronico eTwinning [3] con una classe del Nord Inghilterra sulla tematica delle energie rinnovabili. (2005/2006 2C PNI).

Lo scambio di informazioni avveniva asincronicamente tramite interventi sul forum della piattaforma elettronica Moodle della nostra scuola (altro strumento [4] senza il quale le mie esperienze CLIL ed i progetti annessi non si sarebbero mai realizzati) e scambio di presentazioni Power Point. Agli studenti veniva richiesto di migliorare la comprensione di testi scritti e di produzione scritta. Nonostante il gemellaggio si fosse rivelato efficace per il coinvolgimento degli studenti, si registrava la necessità di trovare qualche cosa di maggiormente motivante e più adatto alle competenze sempre in crescita in inglese e in fisica dei miei studenti.

Progetti CLIL: Physics across the Atlantic e Renewables: a future for our planet

Nasce così, quasi per caso, con un vero e proprio "message in a bottle" lanciato nella rete "Physics across the Atlantic"[5],[6] che vedrà impegnati per due anni (2006-2008) con grande fatica ed enorme soddisfazione gli studenti di terza e poi quarta.

Si è trattato di un progetto collaborativo a distanza di realizzazione e sperimentazione di esperienze e dispositivi *hands on* di fisica delle alte energie, unitamente allo scambio di classe con due scuole di Dallas, Texas (USA) e reciproca ospitalità in famiglia per una settimana. Un vero e proprio giro di boa nel nostro percorso CLIL dal momento che il focus era la fisica ma per il quale la lingua diventava un insostituibile strumento di comunicazione. La motivazione era alle stelle! Avevamo sognato l'America... e l'avevamo raggiunta! Questo ho letto sulle facce dei miei allievi ripresi sul ponte di Brooklyn, NY.

Dal punto di vista delle competenze linguistiche ormai agli studenti era richiesto di comprendere testi in rete (la maggior parte della documentazione scientifica e tecnica era reperibile solo in lingua inglese); di comprendere e produrre oralmente durante le videoconferenze con Skype [7] e, ovviamente, durante i periodi di mobilità; di produrre scrivendo per la comunicazione di servizio e per la redazione di *report*, istruzioni e protocolli sperimentali: insomma, esattamente tutte quelle competenze che potranno essere loro richieste in ambito lavorativo in un futuro molto prossimo.

Nel settembre 2007 ho ottenuto una nuova borsa Comenius 2, ancora per un corso CLIL a Rovaniemi, in Finlandia. Meno soddisfacente e utile dal punto di vista strettamente tecnico ma una miniera di esperienze europee a confronto e tanti contatti.

Attualmente infine sono la coordinatrice del Progetto Multilaterale Comenius 2008/10 "Renewables: a future for our planet" [8] con scuole partner in Germania e Spagna, incentrato su attività sperimentali di scienze e fisica relative alle energie rinnovabili. Esso coinvolge 25 studenti delle tre seconde PNI. Abbiamo intenzione di allargare esperienze sul modello americano in modo da renderle fruibili a studenti motivati, disposti a mettersi in gioco per due anni; studenti che hanno aderito al progetto per scelta.

Ultima fatica, tutt'ora in via di realizzazione, "Physics Olympics" con una scuola di Sofia (Bulgaria) che prevede lo scambio dei tre studenti meglio classificati dei due Istituti. La speranza è di garantire la continuità negli anni.

Le motivAzioni del docente CLIL

A conclusione di questa panoramica e prima di esprimere alcune considerazioni maturate lungo il cammino appena presentato, desidero sottolineare che il mio personale punto di vista CLIL è quello di una docente di scuola superiore di una disciplina preponderante nel curriculum. Da non trascurare, inoltre, le competenze avanzate che gli studenti possiedono nella lingua inglese.

Se la scelta CLIL sia praticabile o meno lo proverà il livello di conoscenza disciplinare degli alunni alla fine del percorso, livello che non dovrà comunque essere inferiore a quello che si raggiunge utilizzando la sola lingua madre. Questo è uno dei motivi per cui ho deciso di puntare sulla fisica (in matematica non potrei lavorare con altrettanta flessibilità visti i vincoli attualmente imposti dall'esame di maturità in un liceo scientifico). Oltre a ciò per sua stessa natura la scienza parla inglese, idioma universalmente riconosciuto dalla comunità scientifica internazionale: la condivisione delle ricerche d'avanguardia e moltissime esperienze di tipo sperimentale sono reperibili solo in lingua anglosassone.

Come conciliare CLIL e sviluppo dei contenuti è comunque per molti ancora un nodo irrisolto. La stessa letteratura attuale tende a glissare e a presentare esperienze e sperimentazioni soprattutto sulle scuole medie ed elementari. Nelle mie sperimentazioni ho sempre cercato di provare che obiettivi linguistici e disciplinari fossero conciliabili e a sostegno di questa tesi offrirò alcuni spunti di lavoro.

Altro punto da evidenziare è che lo sviluppo del mio percorso CLIL è stato accompagnato da un'imprevista crescita professionale, dove hanno costantemente e proficuamente interagito contribuendo al rinnovamento del mio insegnamento, la formazione specifica CLIL, quella puramente linguistica, la pratica didattica, l'aggiornamento strettamente disciplinare, l'apertura alla dimensione europea e internazionale. La prospettiva dovrebbe essere la stessa per gli studenti: fare CLIL vuol dire porsi in un'ottica radicalmente diversa, con una incredibile apertura ad innumerevoli possibilità.

Detto questo, devo purtroppo aggiungere che nonostante io abbia trovato gratificante e spesso esaltante questo percorso, sono perfettamente conscia del problema degli incentivi e

delle gratificazioni ufficiali: assolutamente inesistenti. E sono la prima ad ammettere con tristezza che per poter estendere ad un numero sempre più alto di docenti la proposta CLIL servono motivazioni ben maggiori in termini di riconoscimento economico e di carriera.

Tenendo conto di questa ultima considerazione valuto pertanto in modo molto positivo il lento, faticoso ma incessante progredire e diffondersi del CLIL all'interno del mio istituto. Partendo da un corso di formazione iniziale tenuto da Paola De Matteis per alcuni anni si sono realizzate solo esperienze isolate e sporadiche, a parte la già citata classe pilota. Ma il seme, si sa, sta a lungo sotto la neve prima di germinare e bisogna essere pazienti. Ebbene la pazienza ha pagato: dalla collaborazione con gli americani in poi si è visto un progressivo aggregarsi dei docenti di scienze e fisica coadiuvati da alcuni docenti di lingue attorno a progetti specifici a forte contenuto disciplinare in cui la collaborazione internazionale rappresentava un fortissimo valore aggiunto.

Modelli organizzativi

Per poter lavorare assieme efficacemente in esperienze CLIL è bene che i docenti di disciplina e quelli di lingue comprendano e rispettino i diversi approcci, le diverse priorità e perché no anche i diversi timori.

I docenti di disciplina (parlo delle scienze in generale) possiedono una conoscenza linguistica strumentale (l'inglese ha comunque fatto parte del loro curriculum di studi), che gestiscono con un atteggiamento pragmatico. La lingua serve loro per aggiornamento e comunicazione professionale. Manca però in genere la consapevolezza linguistica, l'attenzione a facilitare l'approccio ai testi, la conoscenza delle tecniche per favorire l'apprendimento linguistico in genere. Essi sottovalutano le ricadute che l'uso di tali strumenti possono avere anche in L1. Inoltre, come già ricordato in precedenza, sono assillati dai contenuti, soprattutto alle superiori: a loro è giustamente richiesto di veicolare competenze e contenuti con un certo livello di approfondimento. Sarà la prima cosa di cui dovranno rendere conto.

I docenti di lingua da parte loro hanno grande attenzione alla correttezza formale della lingua (grammatica, pronuncia, etc.), cosa che può anche rappresentare un ostacolo in attività CLIL e di uso veicolare della lingua. Non hanno in genere una formazione di impronta scientifica e pertanto si possono sentire a disagio nel trattare tematiche di fisica, chimica, scienze. Hanno essi stessi l'assillo del programma che in alcuni casi vede la letteratura preponderante sulla comunicazione. Infine, come più volte rilevato anche in esperienze all'estero (vedi Finlandia) possono sentirsi "minacciati" o scavalcati dal CLIL ("ma allora noi a cosa serviamo più?") senza rendersi invece conto che il loro ruolo ne esce ancora più rafforzato e la loro disciplina resa più importante dalla richiesta di utilizzare la lingua anche in altri ambiti disciplinari.

All'interno del nostro istituto, a seconda dei casi, abbiamo provato sia il modello delle compresenze (docente disciplinare più quello di lingue) che quello delle ore di coordinamento extra orario ma con la presenza di un solo insegnante alla volta in classe (come accade in alcune scuole pilota in Spagna) ed infine il docente di disciplina con competenze linguistiche che si arrangia da solo chiedendo saltuariamente la consulenza dei colleghi di lingue (Olanda, Germania, Nord Europa in genere). A seconda anche del livello di affiatamento tra gli insegnanti tutti i modelli citati possono essere più che validi, ma ritengo poco credibile per motivi di flessibilità di orario e soprattutto per motivi economici che il primo possa essere implementato sistematicamente nella scuola italiana. Personalmente ho lavorato soprattutto nell'ultima modalità che sosterrei favorendo e incentivando una solida preparazione linguistica di base per tutti i docenti disciplinari.

Esempi e proposte di attività

Per quanto riguarda la motivazione al CLIL degli studenti direi che esistono anche qui miti da sfatare. Il CLIL non è bene accetto se è sentito come un carico in più su discipline magari già di per sé non facili e non invece come opportunità preziosa. Non può essere qualcosa che nasce da esigenze artificiali, la motivazione deve essere concreta ed il più possibile immediata. Il che vuol dire che ogni docente sceglierà su cosa e quando focalizzare, senza la pretesa di attivare tutte le competenze linguistiche contemporaneamente. Dopo un'attenta valutazione una disciplina potrebbe addirittura arrivare a concludere che è coerente con le sue esigenze e finalità la semplice comprensione di testi scritti ed eventualmente la breve redazione di *report*, senza neppure prendere in considerazione ascolto e parlato.

Un esempio di proposta, da tarare a seconda del tipo di scuola, potrebbe essere:

a) Leggere (fin dalla prima classe) con finalità di aggiornamento e accesso alle fonti.

b) Scrivere (dalla seconda classe) per presentare i propri risultati e condividere le proprie esperienze.

c) Ascoltare (dalla classe terza/quarta) all'interno di esperienze di scambio e mobilità, per comunicazione sincrona e ancora per finalità di aggiornamento (certi filmati sono solo in lingua).

d) Parlare (dalla classe terza e quarta - vedi c)

Esistono ottimi materiali in lingua inglese che consentono di sviluppare tali competenze. Fare CLIL non vuol dire necessariamente banalizzare i contenuti disciplinari. Qui di seguito solo alcuni dei possibili esempi.

a) Leggere: infinite le attività possibili, tenuto conto anche del fatto che la terminologia scientifica in genere non è

difficile per uno studente italiano, dato l'alto numero di parole di origine latina e il fatto che la struttura delle frasi in genere è piuttosto semplice e lineare.

Sarà ovviamente necessario rielaborare il testo prima di fornirlo agli studenti, spezzandolo, inserendo attività e *visuals*, sul modello appunto dei libri di lingua straniera. Un buon punto di partenza può essere un testo scolastico in lingua originale di livello leggermente più basso. La biblioteca del nostro Istituto ISIS Cavazzi [8] ha parecchi volumi di fisica che possono essere richiesti in prestito anche da istituti non appartenenti al territorio comunale.

Durante le attività dei progetti spesso assegno agli studenti documenti da leggere, per cogliere informazioni e annotarle in italiano. In qualche caso, ad esempio per i manuali, le istruzioni di esperimenti, richiedo una vera e propria traduzione, esattamente come potrebbe essere loro necessario fare per condividere e disseminare informazioni. Si vedano ad es. [9] e [10].

b) Scrivere: la molla alla produzione in lingua è senz'altro la percezione di avere qualcosa di importante da comunicare e l'orgoglio di farlo. Si vedano ad esempio le istruzioni per la costruzione della camera a nebbia sul sito di "Physics across the Atlantic" [11].

Per favorire la scrittura sono senz'altro utili gli schemi che permettono di alleggerire la mente dalle preoccupazioni linguistiche lasciandola libera di concentrarsi sul contenuto della comunicazione [12] [13].

Può essere senz'altro utile fornire modelli di relazioni, fogli di istruzioni, etc. e favorire l'uso di forum nel lavoro collaborativi a distanza.

c) Ascoltare: a parte la comunicazione di cui si parla al punto d) all'interno di progetti, esistono molti multimedia "disciplinarmente" interessanti, spesso materiale introvabile in L1: un esempio per tutti i quattro dvd del progetto ESA "Zero gravity" [14] (io ho fornito ai ragazzi delle schede di ascolto con esercizi di *cloze*, domande, richiesta di annotare i punti su cui focalizzare). La stessa BBC [15] mantiene aggiornato un archivio di video scientifici legati a fatti di attualità con interessanti attività linguistiche collegate.

Il tanto vituperato *Youtube* è una miniera di videoclip in lingua con istruzioni per allestire esperimenti, etc. Un esempio che ho usato con grande successo è sul Maglev train [16].

Per chi, infine, avesse la possibilità di utilizzare un madrelingua o fosse dotato di un'ottima pronuncia è possibile registrare con grande facilità e salvare spezzoni di audio in formato MP3 da distribuire agli studenti utilizzando un ottimo programma freeware Audacity Portable [17].

d) Parlare: Parlare in inglese col proprio docente e coi compagni può senz'altro sembrare ridicolo e fine a se stesso. Se inserito all'interno di un progetto, diventa la cosa più naturale del mondo sia in fase di mobilità che di comunicazione a distanza. Esistono oggi strumenti assolutamente gratuiti e testati per comunicare a distanza in maniera sincrona quali *Skype* che permette di effettuare videoconferenze a due. Il più recente *oovoo* [18] che arriva a garantire videoconferenze gratis fino a tre utenti contemporaneamente ed eventualmente arrivare a sei pagando una modica cifra, o ancora, ma un po' più macchinoso in quanto richiede una prenotazione anticipata di un apposito slot temporale, *flash meeting* uno strumento analogo [19].

Infine, a conclusione, un cenno ai progetti in cui il CLIL può inserirsi facilmente.

Oltre ai Comenius [20] in cui è garantito il finanziamento ma piuttosto impegnativi per la burocrazia, è possibile pensare ad accordi e scambi diretti tra due scuole. Richieste di collaborazione si possono trovare nel portale eTwinning[3], in Xplora [21] portale degli insegnanti di scienze europei e nella rivista Science in School [22] nonché il sito del Cern di Ginevra [23].

Al di fuori dell'Europa, tra i numerosi riferimenti sitografici, segnalo quello sulle cucine solari [24] e il sito del progetto Wapi [25].

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

(siti rivisitati il 20/01/09)

[1] BARBERO T., CLEGG J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci, Roma.
[2] www.scienceacross.org
[3] http://etwinning.indire.it/
[4] http://moodle.org/
[5] http://www.ted.scuole.provincia.modena.it/index.php?ml=697
[6] http://discovertheworldclassroom.org/italyusaproject/main.htm
[7] www.Skype.com
[8] www.cavazzisorbelli.it
[9]http://www.greenoptimistic.com/2008/02/08/how-to-build-your-own-home-made-superconductor/
[10] http://www.instructables.com/id/Make-your-own-ferrofluid-in-5-minutes/
[11] http://discovertheworldclassroom.org/italyusaproject/htmlpages/Working%20Groups.htm
[12] http://www.scienceacross.org/index.cfm?fuseaction=content.showcontent&node=348
[13] http://www.scienceacross.org/index.cfm?fuseaction=content.showcontent&node=29
[14] http://www.esa.int/esaHS/SEMU2XP4KKF_education_0.html
[15] http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/default.stm
[16] http://www.youtube.com/watch?v=TeS_U9qFg7Y
[17] http://portableapps.com/apps/music_video/audacity_portable
[18] http://www.oovoo.com/it/
[19] http://flashmeeting.e2bn.net/
[20] http://www.programmallp.it/
[21] www.xplora.org
[22] www.scienceinschool.org
[23] www.cern.ch
[24] www.solarcookers.org
[25] www.wapi.org

Formazione iniziale in dimensione europea

Un tirocinio osservativo in Germania

Melania Spinello
SSIS del Veneto

Il presente contributo nasce dall'esperienza di tirocinio all'estero vissuta in prima persona da chi scrive, specializzanda dell'indirizzo Lingue Straniere del IX ciclo della SSIS del Veneto. L'indirizzo Lingue Straniere della SSIS del Veneto ha avviato già a partire dall'anno accademico 2002-2003 una politica tesa alla europeizzazione della formazione iniziale degli insegnanti, promuovendo per i propri specializzandi la partecipazione sia a progetti europei con borsa di studio, quali l'Assistentato Linguistico Comenius o le Borse Erasmus, sia a progetti di tirocinio di breve durata all'estero, avvalendosi della collaborazione di una rete di istituti scolastici europei resisi disponibili a fungere da istituti accoglienti per gli specializzandi.
Il presente contributo vuole essere quindi una testimonianza diretta di questa esperienza, ma anche un invito alla riflessione sull'importanza di iniziative come questa per la formazione iniziale (e non solo) degli insegnanti.

IL TIROCINIO OSSERVATIVO DEL PRIMO ANNO DI SPECIALIZZAZIONE

Prima di entrare nello specifico del progetto di tirocinio all'estero, è necessario spendere due parole per delineare le caratteristiche fondamentali del tirocinio osservativo del primo anno della SSIS. La definizione di "tirocinio osservativo" è già sintomatica del fatto che gli specializzandi non sono tenuti, in questa fase, ad operare direttamente in classe, ma piuttosto ad avere un primo contatto con il mondo della scuola per acquisire familiarità con strutture, figure professionali e attività.

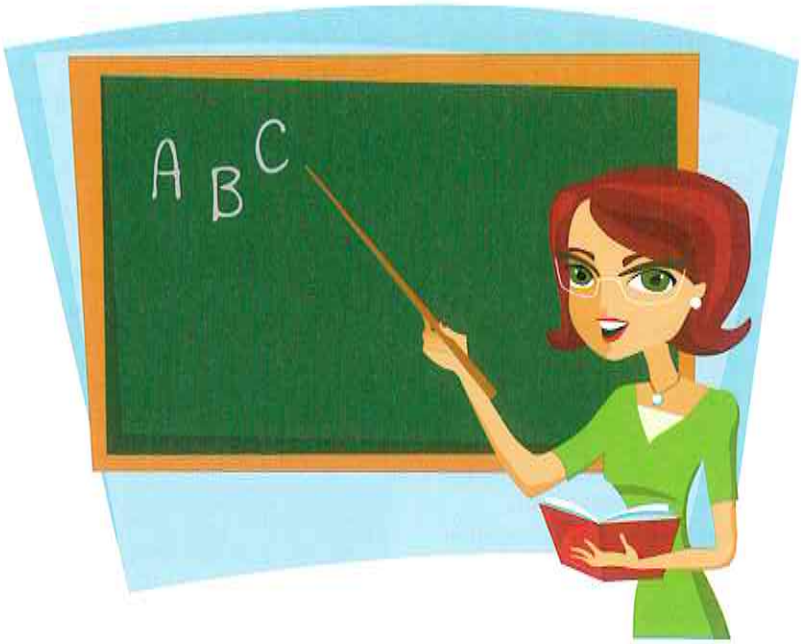
> l'obiettivo del tirocinio è soprattutto quello di sviluppare competenze progettuali e autovalutative

Il tirocinio è strutturato in una serie di incontri preliminari in aula con i supervisori di tirocinio, nei quali, attraverso attività di tipo prevalentemente laboratoriale, gli specializzandi sono preparati all'effettivo contatto con la scuola, in particolare imparando a conoscere e utilizzare gli strumenti di osservazione che potranno poi essere utilizzati nella fase osservativa.
Il lavoro successivo prevede la strutturazione, in collaborazione con il supervisore di tirocinio e con il docente accogliente, di un progetto specifico di tirocinio, nel quale vengono definiti il focus e gli strumenti di osservazione da utilizzare all'interno della scuola.
Al termine del periodo di osservazione vero e proprio, poi, si avrà un momento di autovalutazione, che gli specializzandi esprimono attraverso la stesura di una tesina, nella quale dovrà essere contenuta, oltre alla descrizione dell'attività svolta, anche una valutazione del proprio percorso
È facile comprendere che l'obiettivo del tirocinio non è esclusivamente quello di acquisire conoscenze, ma soprattutto quello di sviluppare competenze progettuali e autovalutative, nell'ottica di quel bagaglio di competenze che delineano l'Insegnante di Qualità, per utilizzare la felice definizione data da Margiotta nel suo volume (Margiotta, 1999).

IL PROGETTO EUROSTAGE

Per rispondere all'incalzante necessità di formare insegnanti che non operino esclusivamente in un'ottica nazionale, o ancor peggio locale, ma siano sempre più orientati ad una visione europea dell'insegnamento, come auspicato già dal Trattato di Maastricht e poi dal Patto di Lisbona, l'indirizzo Lingue Straniere della SSIS del Veneto ha cercato di affiancare all'offerta proposta dalla Comunità Europea per la formazione iniziale degli insegnanti (progetti Comenius ed Erasmus) anche un'opportunità più breve, in modo da consentire agli

specializzandi di svolgere un breve periodo di formazione all'estero.
È nato quindi il progetto EUROSTAGE, che offre agli specializzandi dell'indirizzo lingue straniere la possibilità di svolgere un periodo di tirocinio in una scuola europea, della durata di una o due settimane, in sostituzione del tirocinio osservativo del primo anno nelle scuole italiane.



LA MIA ESPERIENZA ALLA BERTHA-VON-SUTTNER-SCHULE

La mia esperienza di Eurostage si è svolta alla Bertha-von-Suttner-Schule di Mörfelden-Walldorf, un piccolo comune dell'Assia, tra Francoforte e Darmstadt (Germania). Si tratta di una *integrierte Gesamtschule*, vale a dire una scuola che comprende le classi dalla 5ª (che corrisponde all'ultimo anno della nostra scuola primaria) alla 13ª (l'ultima classe della scuola secondaria), differenziandosi al suo interno nei diversi rami della Hauptschule, Realschule e Gymnasial-Oberstufe. L'utenza della scuola è quindi molto ampia e differenziata, e di conseguenza l'offerta formativa dell'istituto è organizzata in modo tale da rispondere alle variegate esigenze di tutti i propri studenti.
Il mio tirocinio ha avuto luogo a metà settembre, a poco meno di un mese dall'inizio dell'anno scolastico, e durato solamente una settimana, tempo appena necessario per riuscire ad ambientarsi in una realtà così variegata e singolare, ma allo stesso tempo sufficiente per cogliere numerosi aspetti della scuola che potessero essere rilevanti ai fini della mia formazione personale e professionale.
Inizialmente ho accolto questa occasione innanzi tutto per avere l'occasione di svolgere un soggiorno, seppur breve, nel Paese del quale insegnerò la lingua, spinta quindi soprattutto dall'opportunità di migliorare le competenze linguistiche, ma poco consapevole del valore che questa esperienza poteva rappresentare a livello più ampio, come confronto con un sistema scolastico diverso e come opportunità per avere spunti ed esempi da imitare nella mio futuro lavoro in classe.
Al di là dell'ovvio beneficio per quanto riguarda la competenza linguistica e interculturale, però, sono stati proprio gli aspetti da me inizialmente sottovalutati o non tenuti nella dovuta considerazione che si sono rivelati invece la ricchezza maggiore di questa esperienza.

IMPARARE DALLE DIFFERENZE E DAI PUNTI IN COMUNE

Comprendere direttamente il funzionamento di un sistema scolastico diverso dal proprio, e soprattutto essere in una posizione di osservatore esterno, che permette di valutarne i pregi e i difetti in modo oggettivo, innanzi tutto, è un'esperienza formativa molto intensa per un futuro insegnante, in quanto permette di esplorare soluzioni e iniziative diverse da quelle alle quali si è abituati, fornendo quindi possibili spunti da riportare a casa con sé, nel proprio bagaglio culturale e professionale.
Nel mio caso, per esempio, entrare in contatto con una *Gesamtschule* mi ha dato la possibilità di scoprire una realtà che in Italia non ha paragoni, almeno per quanto riguarda il livello secondario dell'istruzione (un sinonimo italiano della *Gesamtschule* potrebbe essere rappresentato dagli istituti comprensivi, che però si inseriscono nel sistema primario dell'organizzazione scolastica). Non voglio entrare ora nello specifico degli aspetti peculiari di questo tipo d'istituto, argomento che meriterebbe una trattazione specifica, e che potrebbe sicuramente portare ad un'interessante discussione. È invece opportuno fermarsi a riflettere, qui, in modo più generale, su quali possono essere per un insegnante le ripercussioni di questa esperienza sulla propria professionalità.
Volendo sfuggire a sterili paragoni esterofili, che nulla hanno in sé di costruttivo per il proprio sistema scolastico, credo che il valore del confronto con una realtà diversa dalla propria abbia proprio quella valenza di arricchimento che necessariamente si ha nel momento in cui due realtà diverse tra loro si incontrano con un atteggiamento reciprocamente curioso e formativo.
Non solo, entrare in contatto con un'altra realtà scolastica non porta solamente alla consapevolezza delle

differenze, ma porta anche alla presa di coscienza del fatto che, al di là dei confini nazionali, molti dei problemi che riguardano la scuola sono in realtà comuni, gettando quindi le basi per un'apertura verso la ricerca di soluzioni comuni o di progetti internazionali.

UN DIVERSO SISTEMA DI FORMAZIONE INIZIALE

La mia visita nella scuola ospitante è stata svolta principalmente in affiancamento ad una *Referendarin*, un concetto difficile da tradurre in lingua italiana, in quanto il sistema di formazione iniziale degli insegnanti è del tutto diverso. Si tratta di una figura paragonabile a quella dello specializzando italiano, ma la sua formazione non avviene attraverso una scuola, come fino ad ora si è fatto in Italia, ma attraverso un periodo di praticantato assistito della durata di tre anni, nel quale i *Referendaren* sono attivamente impegnati nell'insegnamento, ma affiancati da un insegnante esperto e da un formatore universitario, che curano rispettivamente gli aspetti pratici e teorici della loro formazione.
Il rapporto con il mentore si realizza in primis attraverso la programmazione in team tra specializzando e mentore, ma anche attraverso la pratica della *kollegiale Visitation*, un concetto quasi sconosciuto in Italia, ovvero l'assistenza reciproca alle lezioni tenute in classe dal proprio collega, con lo scopo di scambiarsi opinioni ed impressioni sulla sua attività didattica. Per quello che riguarda in particolare la formazione iniziale, lo specializzando è tenuto ad assistere ad una parte delle lezioni del proprio mentore, e il mentore stesso è presente, in compresenza, ad una parte delle lezioni dello specializzando.
La parte teorica, invece, si esplica soprattutto nei *Seminare*, degli incontri nei quali piccoli gruppi di specializzandi, sotto la guida del formatore universitario, si confrontano sull'attività didattica svolta e sulla possibile risoluzione di problemi emersi in classe, e affrontano temi pedagogici e didattici di rilevanza comune. La formazione viene poi valutata nelle *Unterrichtsbesuchen*, visite ad alcune delle lezioni in classe degli specializzandi, che vengono osservate sia dal mentore che dal formatore, e poi discusse con lui per verificare la coerenza tra i principi teorici studiati e la messa in pratica dell'azione didattica.

professionalizzazione di un insegnante orientato verso una prospettiva europea

INSEGNAMENTO COME LAVORO DI SQUADRA

Il concetto di *kollegiale Visitation*, elemento fondamentale della formazione iniziale degli specializzandi, non si riduce, però, esclusivamente a quelli che sono i doveri degli insegnanti in formazione, ma è sentito piuttosto come un'opportunità di confrontarsi con i colleghi e di imparare dagli altri, e – non meno importante – di dare il proprio contributo all'insegnante del quale si assiste la lezione. *"Es gibt immer etwas zu lernen, wenn du einen Unterricht besuchst* – ha affermato una delle insegnanti con le quali ho parlato nel mio tirocinio – *sowohl für dich, als auch für den Lehrer, den du besuchst"*. (trad. C'è sempre qualcosa da imparare quando assisti ad una lezione, sia per te che per l'insegnante di cui assisti la lezione). Questa prospettiva veniva declinata, nella scuola che ho visitato, sia internamente, come possibilità di crescita per il personale della scuola, attraverso lo sviluppo della competenza di osservazione e (auto)valutazione, sia come apertura verso l'esterno. Anche la mia visita, infatti, era percepita dalla scuola come un momento di confronto e di arricchimento reciproco, e come presupposto per instaurare rapporti interpersonali e professionali che possono, nel concreto, mettere in atto la politica di europeizzazione della scuola auspicata dal trattato di Lisbona.

CONCLUDENDO: PERCHÉ UN TIROCINIO ALL'ESTERO?

Fin qui ho elencato alcune delle note positive dell'esperienza vissuta, ovvero:
- il contatto con un sistema scolastico diverso;
- la conoscenza di un sistema di formazione iniziale degli insegnanti che concilia in modo efficace teoria e pratica;
- la scoperta dell'effettiva possibilità di mettere in pratica la filosofia dell'insegnamento partecipato e del lavoro di squadra nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, attraverso il lavoro in tandem;
- lo sviluppo di rapporti interpersonali con colleghi stranieri.

Tutti questi elementi contribuiscono sicuramente alla professionalizzazione di un insegnante orientato verso una prospettiva europea e verso una filosofia di continuo miglioramento del proprio lavoro, e del sistema scolastico nel quale è inserito, ma soprattutto sono fonte inesauribile di motivazione per spingere l'insegnante a vivere la dimensione europea dell'insegnamento. "La dimensione europea non si insegna ma si acquisisce" (De Matteis 2005).

BIBLIOGRAFIA

- COONAN, C.M. (a cura di) (2007), *Il tirocinio di lingue straniere*, Edizioni Pensa Multimedia, Lecce.
- DE MATTEIS, P. (2005), "La Dimensione Europea e la Comunità delle Buone Pratiche", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XLIII, n.1/3, pp. 26- 29.
- MARGIOTTA U. (a cura di) (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando Editore, Roma.