6-7 Anno XLVII 2009

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
MUSICA E GLOTTODIDATTICA a cura di Fabio Caon
Fabio Caon - Mario Cardona - Fabrizio Lobasso - Cristina Oddone - Valentina Vendrame - Anna Maria Crimi - Paola De Matteis - Mariapia Primon
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Dagmar Winkler
LE BUONE PRATICHE Elena Cerkvenič
VITA DELL'ANILS Luisa Marci Corona - Cristina Oddone
LETTERE AL DIRETTORE a cura di Gianfranco Porcelli

ELI

Langenscheidt

Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch

Struttura
- 50.000 lemmi, 1124 pagine
- Sviluppato secondo il concetto "power" con layout innovativo
- Lessico referenziale per i quattro livelli di certificazione da A1 a B2
- Comprende la prassi linguistica austriaca e svizzera
- Ampia appendice: come usare il dizionario, informazioni su usi e costumi in Germania, grammatica riepilogativa

Leo & Co.

Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache in drei Stufen

Nella birreria di Leo, che si trova in una grande città tedesca, si incontrano persone di diverse età e nazionalità.
Gli argomenti trattati sono molteplici: da esperienze di vita quotidiana fino a grandi eventi storici.

CD audio con la lettura completa e sequenze d'ascolto supplementari.

Esercizi finalizzati alla comprensione del testo e dettagliate informazioni di civiltà sono in appendice.

La serie si compone di dieci titoli su tre livelli di difficoltà.

...weil Sprachen verbinden.

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
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 6-7 2009

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
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 e copertina: Shutterstock.
In copertina: San Juán, Puerto Rico.

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)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

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

2 Editoriale
Indietro non si torna
di Gianfranco Porcelli

4 Musica e glottodidattica: coordinate
Perché la canzone per apprendere le lingue?
di Fabio Caon

6 **Musica e apprendimento linguistico: spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche**
di Mario Cardona

11 **Il contributo della canzone per l'educazione e la comunicazione interculturale**
di Fabrizio Lobasso

13 Canzoni e Lingue Straniere
Literature, Culture & Grammar
di Cristina Oddone

20 **Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su!**
di Valentina Vendrame

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 11
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 Canzoni e Lingue Straniere
La chanson en classe de FLE
di Anna Maria Crimi

40 **Popmusik im DaF-Unterricht**
di Paola De Matteis

45 **Apprendere il tedesco con i "Tokio Hotel"**
di Mariapia Primon

52 Riflessioni metodologiche
L'importanza del "Transfer del sapere" per l'apprendimento delle lingue straniere
di Dagmar Winkler

56 Le buone pratiche
Il pluralismo linguistico-culturale
di Elena Cerkvenič

58 Vita dell'ANILS
Seminario di Cagliari
di Luisa Marci Corona

62 **Alessandria: giornate di formazione Italiano L2**
di Cristina Oddone

64 Lettere al Direttore
Certificazioni: perché?
a cura di Gianfranco Porcelli

Indietro non si torna

di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Recentemente un numero non trascurabile di glottodidatti ha rivolto la propria attenzione al ruolo che la lingua e cultura nativa assume nell'accostamento alle lingue "altre". Poiché alcune affermazioni possono essere fraintese, mi sembra importante puntualizzare che il metodo grammaticale-traduttivo è morto e sepolto. Se si parla di traduzione ci si riferisce a quella vera, di testi con senso compiuto e con un preciso scopo comunicativo, e non alle frasette imbottite di casi particolari - l'esempio "classico" è *I cammelli hanno i calli alle ginocchia* da tradurre in francese applicando la regola, l'eccezione e l'eccezione dell'eccezione.

Le critiche a un comunicativismo ruspante e mal gestito sono opportune ma resta vero che non si impara un'altra lingua sentendone raccontare le "regole" nella propria: occorre sempre molta pratica di ascolto e di dialogo, altrimenti sarebbe come voler imparare a nuotare senza entrare in acqua. Chi si rifugia nell'uso della lingua materna perché non è sufficientemente competente nell'uso della lingua "altra" che dovrebbe insegnare è un'anomalia che sopravvive nel nostro sistema scolastico - un'anomalia che è soggetta ad aggravarsi nella misura in cui si affidano gli insegnamenti linguistici a persone prive di un'adeguata formazione professionale e carenti proprio per quanto riguarda le competenze orali.

L'ANILS si propone sempre più come Ente Formatore impegnato a favorire la crescita professionale degli insegnanti, in tutte le forme possibili. Si veda tra l'altro l'annuncio del Seminario Nazionale di Cagliari a p. 58 (gli aggiornamenti si trovano sul sito www.anils.it). Tornando al punto, non voglio puntare il dito contro nessun gruppo in particolare - potrei far torto a persone che non meritano di essere classificate tra gli incapaci - ma occorre affermare che 100 o 150 ore complessive di formazione, soprattutto se svolte in condizioni tutt'altro che ottimali, non sono affatto una garanzia di adeguatezza.

strategie complesse consentono di condurre l'insegnamento usando la lingua straniera

Uno degli esiti di una preparazione carente e affrettata è l'incapacità di cogliere correttamente il senso di certe riflessioni metodologiche, come quelle che proponiamo su questo numero della Rivista e che riguardano i rapporti tra la nostra lingua-cultura e le altre. Rapporti che possono essere gestiti in molteplici modi a seconda del tipo di allievi che abbiamo davanti a noi. Non esiste una contrapposizione tra "si fa tutto in lingua straniera" e "si parte dall'italiano", o meglio, non esistono due poli tra i quali scegliere, ma strategie complesse che consentono di condurre l'insegnamento usando la lingua straniera il più possibile senza particolari ostracismi all'uso della lingua materna quando occorre. Inoltre la lingua-cultura materna rientra in gioco nei raffronti interculturali.

Non essendovi due poli contrapposti, non esiste nemmeno un pendolo che oscilla da uno all'altro in virtù di chissà quali spinte. Anche quando vi fossero apparenti ritorni, il pendolo non ritorna dov'era perché l'intero orologio è stato portato in nuovi ambienti. Indietro non si torna.

QUALCHE NOTA ORGANIZZATIVA

Poiché non tutti i lettori di *SeLM* visitano il sito dell'ANILS, riporto qui alcune informazioni e regole che ci aiutino a far funzionare bene l'Associazione. Comincio con una importante distinzione: gli ***abbonati*** sono quelli che inviano la quota direttamente alla Segreteria Nazionale mediante versamento alla Posta o bonifico; i ***soci*** sono coloro che partecipano alle attività di una delle Sezioni locali attive sul territorio nazionale.

In entrambi i casi l'anno sociale coincide con l'anno **solare**, non con l'anno **scolastico**. Durante le prime settimane di scuola (cioè adesso!) i dirigenti di ciascuna Sezione organizzano almeno una riunione dei soci in cui:

a. uno o più relatori affrontano un tema che possa interessare tutti i soci o almeno la maggioranza di essi;

b. si definisce il programma delle attività locali di formazione e si dà notizia di quelle (inter)regionali e nazionali già programmate;

c. si raccolgono le quote per l'anno sociale 2010;

d. se occorre, a seguito di rinunce o altro, l'assemblea dei soci elegge le cariche della Sezione - Presidente e/o Segretaria/o.

La Segreteria poi, nel più breve tempo possibile, effettua il versamento di quanto dovuto all'ANILS nazionale e invia alla Segreteria Nazionale la lista dettagliata dei soci della sezione con gli indirizzi postali *completi*. Per garantire continuità all'invio della rivista occorre che ciò avvenga entro la prima metà di dicembre. Anche nell'era dell'informatizzazione, passano parecchie settimane tra un versamento in conto corrente postale e la sua notifica all'intestatario del conto. La *National Geographic Society* ha cominciato lo scorso giugno a chiedermi di rinnovare l'abbonamento ed è un'enorme organizzazione multinazionale a cui non possiamo minimamente paragonarci - se non per la comune esigenza di avere tempestivamente le nuove iscrizioni e i rinnovi.

Nel caso di rinnovo delle cariche di Sezione, una copia del verbale dell'elezione deve essere inviata alla Presidenza e alla Segreteria Nazionale. Le Sezioni che non adempissero a tutto quanto è stato sopra richiesto verranno sospese e dichiarate inattive. Dopo due anni consecutivi di inattività la Sezione è considerata estinta.

Gli abbonati interessati a costituire una nuova Sezione nella loro zona leggano lo Statuto sul sito e prendano contatto con la Presidenza Nazionale che fornirà ogni assistenza in merito.

MA PERCHÉ ISCRIVERSI ALL'ANILS?

Per gli abbonati, la risposta è facile: se la Rivista è interessante e vale la spesa, si sottoscrive l'abbonamento. Soci e abbonati hanno anche la priorità nella pubblicazione di articoli e comunicati inviati alla redazione. Tutti sono inoltre invitati a contribuire con idee, proposte e critiche costruttive.

Per i soci il discorso è più complesso. Molto dipende da dove ci si trova: non è un caso che ultimamente alcune tra le Sezioni più attive si trovino in luoghi tendenzialmente decentrati - da Alessandria alla Basilicata, da Cagliari e Sassari a Cento (FE), da Reggio Calabria a Trapani. Altrove (mi limito a citare Parma, Padova e Firenze) si tratta di Sezioni con una lunga tradizione che hanno fornito esponenti di rilievo anche all'ANILS nazionale.

combattere per il plurilinguismo e l'apertura a quante più culture sia possibile recepire

I tempi sono cambiati da quando l'ANILS aveva 130 Sezioni locali; allora non c'erano altre associazioni disciplinari (siamo stati i primi in assoluto, 60 anni fa) né erano particolarmente attive le Agenzie straniere. La mia città ha sempre ospitato una sede del British Council (ovviamente dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale) ma offriva sostanzialmente due servizi: i corsi di inglese, diurni e serali, e la biblioteca col prestito libri a beneficio essenzialmente della comunità britannica residente in Lombardia. Ora Roma e Milano sono tra le città che hanno maggiori difficoltà a far vivere sezioni locali anche a causa della grande offerta di formazione da parte di altre organizzazioni.

A ciò si accompagna una situazione generale che fa apparire poco utile il volontariato nella scuola. Agli inizi della mia attività di insegnamento, 47 anni fa, sognavo che le nazioni d'Europa potessero superare le divisioni ereditate dai conflitti e unirsi - insegnare le lingue significava anche dare un piccolo contributo a un grande ideale. Ora diamo l'Unione Europea per scontata al punto che molti non vanno nemmeno a votare per il suo Parlamento.

D'altra parte i problemi che richiedono di mobilitarci rimangono: se da un lato l'Europa chiede all'Italia, come a tutti gli Stati membri, di insegnare due lingue comunitarie, dall'altro ci troviamo a combattere contro l'inglese "potenziato" - o per essere più precisi, non *contro* una lingua, che sarebbe assurdo, ma *per* il plurilinguismo e l'apertura a quante più culture sia possibile recepire.

L'ANILS fornisce la propria esperienza agli organi centrali e periferici del Ministero della Pubblica Istruzione collaborando alle varie commissioni di studio e ai comitati tecnico-scientifici sui programmi, sulle sperimentazioni, ecc. Se mi dite che i risultati non si vedono, sono d'accordo - dico solo che se gli esperti non fossero intervenuti sarebbe anche peggio. Alcuni di noi collaborano anche con l'Agenzia Scuola producendo materiali on-line, monitorando Forum, ecc.

L'ANILS ha anche un ruolo internazionale come membro della *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (FIPLV) che promuove, coordina e diffonde importanti iniziative internazionali - ricerche, scambi, ecc. È uno dei canali che ha consentito a vari soci di stabilire contatti importanti, per sé o per i propri studenti, con scuole e università straniere anche al di fuori dell'Unione Europea. Ed è tramite l'ANILS che la glottodidattica italiana ha ottenuto recentemente un grande riconoscimento: uno degli studiosi più eminenti, il prof. Paolo Balboni di Venezia, già nostro Presidente Nazionale, sarà il Vicepresidente mondiale della FIPLV nel triennio 2010-2012.

Perché utilizzare la canzone per apprendere le lingue?

Fabio Caon
Università di Venezia

Senza musica, la vita sarebbe un errore.
F. Nietzsche

Le risposte che, nei vari contributi di questo numero monografico, si offrono ai docenti di lingue sono molteplici, a testimonianza di come la canzone (e la musica in generale) sia uno strumento versatile per l'insegnamento non solo di aspetti linguistici, ma anche culturali e letterari delle lingue straniere.
Tirando le fila di un discorso composito che sarà articolato nei vari interventi, potremmo dire che la canzone, per le sue valenze affettive e per le molteplici possibilità di sfruttamento del testo, può favorire l'apprendimento significativo di una lingua. Al fine di precisare il concetto di "apprendimento significativo", richiamiamo le parole di Carl Rogers. Secondo lo psicologo umanista, ispiratore dell'approccio umanistico-affettivo, un apprendimento significativo deve:
- "essere basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende";
- "comportare una partecipazione globale della personalità del soggetto" che nel processo di apprendimento deve "essere impegnato non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale" (Rogers, 1973: 8-10).
Alla luce di queste parole, vediamo in sintesi alcune potenzialità della musica per un apprendimento "automotivato" e capace di "destare gli interessi vitali" di uno studente.
La musica appassiona gli studenti ed occupa gran parte del loro tempo libero. Essi, poi, si trovano sempre maggiormente ad interagire con strumenti multimediali, in cui possono ascoltare canzoni, guardare videoclip musicali ovunque (si pensi ai telefonini o ai riproduttori di mp3 che offrono anche la possibilità di vedere video).
Non vogliamo, in questa sede, entrare nel merito dei *pro* e dei *contro* di tale proliferazione della multimedialità nella vita dei ragazzi; ne attestiamo la diffusione sempre maggiore e invitiamo i docenti, in una prospettiva umanistico affettiva dell'educazione linguistica (che pone il focus dell'attenzione sullo studente nel processo didattico, cfr. Porcelli, Dolci, 1999), ad interessarsi a queste modalità per utilizzarle in classe, facendo leva innanzitutto sulle conoscenze e sulle competenze d'uso, oltre che sulle passioni e gli interessi, degli studenti.
Dare protagonismo agli studenti, infatti, vuol dire innanzitutto integrare le dinamiche più "tradizionali" di tipo trasmissivo con altre maggiormente centrate sugli studenti ed interattive, in cui - ad esempio - siano gli studenti a portare materiali autentici o a creare attività (cfr. Caon, 2008). Se, infatti, secondo i principi della psicologia cognitiva prima e del costruttivismo poi, l'apprendimento è un processo costruttivo che si realizza meglio quando si contestualizza in un ambiente che promuove relazioni interpersonali e interazioni, dove chi apprende è attivamente impegnato nella creazione della sua conoscenza e si sente rispettato e valorizzato (cfr. Caon, Rutka, 2004), risulta allora evidente come la proposta di attività che integrino le conoscenze del docente con quelle degli studenti può rivelarsi uno strumento efficace per aumentare la motivazione allo studio della lingua e alla partecipazione attiva e (cor)responsabile in classe.
Facciamo alcuni esempi che possono spiegare facilmente come realizzare tali obiettivi:
- l'insegnante propone un tema, ad esempio le varie declinazioni dell'amore (felice, deluso, tradito, perso, ritrovato) e chiede agli studenti di trovare, all'interno dei loro gusti musicali, delle canzoni che possano trattare l'argomento; gli studenti, divisi in gruppi di genere (i "rock", i "pop", i "punk", gli "emo", gli "R&b", i "reggae", ecc.), avranno poi il compito di fornire una traduzione letterale e una letteraria (così da evitare la semplice ricopiatura di una traduzione da Internet) magari vincolata al rispetto della scansione metrica della versione originale, e di presentarla in classe motivandone scelte stilistiche;
- l'insegnante propone la realizzazione di un videoclip o di un fotoromanzo "didascalico" (il video o il fotoromanzo devono far vedere il più possibile ciò che "dice" la canzone) di una canzone e chiede sempre le due modalità di traduzione sopraccitata;
- l'insegnante fa tradurre il testo e, se ha studenti musicisti, lo fa risuonare in classe (se non ve ne fossero, può anche utilizzare basi musicali di solito

facilmente rintracciabili in Internet); in questo caso privilegiando una riscrittura che medi tra esigenze di rispetto del senso del testo ed esigenze di rispetto metrico.
Nelle nostre esperienze d'insegnamento di LS e dalle relazioni di alcuni docenti abbiamo constatato che gli studenti accettano generalmente di buon grado tali attività perché vengono percepite come piacevoli in quanto nuove, insolite, non "scolastiche". Una conferma dell'importanza dei fattori emotivi nell'apprendimento linguistico e del piacere come condizione efficace per l'apprendimento stabile e duraturo della lingua proviene dagli studi di Schumann (1997). Secondo lo studioso il cervello, nella percezione degli *input*, opera un *appraisal*, una sorta di valutazione che influenza il processo di selezione e di fissazione in memoria dello *stimulus*. I "criteri" che caratterizzano questa valutazione sono: la novità, l'attrattiva, legata alla piacevolezza dello stimolo, la funzionalità (*need significance* nelle parole di Schumann), la realizzabilità, la sicurezza psicologica e sociale.
Se valutiamo le attività proposte sulla base dei criteri appena esposti ci rendiamo conto di come sia facile individuare nell'uso glottodidattico delle canzoni un importante strumento per la valorizzazione di uno spettro ampio di competenze degli studenti (linguistiche ma anche informatiche e telematiche, creative, canore, tecnico-musicali...) e per la creazione di compiti pur complessi ma nei quali, grazie al lavoro in gruppi, si può favorire la realizzabilità, la sicurezza psicologica e sociale dei singoli oltreché lo sviluppo di dinamiche positive tra i ragazzi quali la cooperazione e l'aiuto reciproco.
Pensando all'uso in classe delle canzoni, ci preme affermare che le "qualità" motivazionali fin qui delineate rappresentano delle "potenzialità": non sono sufficienti infatti a decretare l'effettiva efficacia didattica. Affinché esse siano rese uno strumento strategico occorre che il docente sappia armonizzare, nella sua azione, i fattori motivazionali ed emotivi con quelli cognitivi e relazionali che condizionano l'apprendimento.
Occorre cioè che la canzone sia inserita all'interno di una metodologia in cui siano *quotidianamente* valorizzati gli apporti degli studenti. Proporre canzoni *una tantum* come momento di svago e di distensione, ha sicuramente un valore ma non identifica la scelta strategica che invece contraddistingue la nostra idea di educazione linguistica "a mediazione sociale" in cui, cioè, gli allievi siano considerati risorse e origine dell'apprendimento e vengano attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza (cfr. Rutka, 2006; Caon, 2008).
Entro questa cornice metodologica, nella quale non sono escluse attività individuali e momenti trasmissivi, e utilizzando le canzoni in modo sistematico (ad esempio una per ogni unità didattica) si può allora far si che esse acquistino un valore strategico in quanto ben si prestano ad integrare intelligenze, competenze e "talenti" diversi in compiti complessi ed interdipendenti e a far sviluppare dinamiche positive di gruppo.
Facciamo un esempio: la già citata traduzione di un testo finalizzata alla sua esecuzione suonata e cantata necessita di una mediazione tra rispetto del valore letterale del testo e rispetto alle "limitazioni" ritmiche della melodia. Questa attività, se concepita in modo cooperativo, mette in interdipendenza competenze differenti (linguistiche ma anche canore), valorizza anche studenti che sappiano suonare uno strumento (spesso competenti nell'adattamento del testo rispetto agli accenti musicali). Se si pensa poi ad una realizzazione di un breve videoclip didascalico o di un fotoromanzo che partano da brainstorming in LS (e che magari si realizzino con un *role play* in cui il regista "è" straniero), si possono integrare competenze di "regia" nella gestione degli attori (che devono comunicare in LS) con alcune legate alla gestione di software multimediali. Il valore motivazionale intrinseco di queste attività consente anche di concentrare il lavoro linguistico in aula e di riservare quello maggiormente creativo e realizzativo al momento extrascolastico, permettendo di conciliare così i tempi "stretti" della scuola con le esigenze di realizzazione di un video.
La presentazione (in LS) del prodotto finale da parte dei componenti del gruppo di lavoro cooperativo può rappresentare un ultimo, doveroso, atto di riconoscimento del lavoro fatto.
Come abbiamo cercato di mostrare rapidamente qui (e come più diffusamente vedremo nei vari contributi), la canzone può offrire molteplici spunti per una didattica che sappia integrare i bisogni d'insegnamento con gli interessi d'apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- NOVAK J. (1998), *Learning, creating and using knowledge: Concept Maps as facilitative tools in schools and corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah New Jersey; trad. it. Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- PORCELLI G., DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET libreria, Torino.
- ROGERS C. (1969), *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Press, Columbus, Ohio; trad. it. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- RUTKA S. (2006), "Metodologia cooperativa per classe CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- SCHUMANN J. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.

Musica e apprendimento linguistico

Spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche

Mario Cardona
Università di Bari

La musica fa parte dell'umano, e non esiste una sola cultura in cui non sia altamente sviluppata e tenuta in gran conto.
O. Sacks

Il ruolo della musica nella didattica delle lingue moderne è stato principalmente trattato all'interno dei metodi definiti umanistico-affettivi. L'ipotesi di fondo comune a tali metodi è che i principi della musicoterapia e delle tecniche di rilassamento attraverso la musica possano creare delle condizioni neurofisiologiche e psicologiche in grado di favorire l'apprendimento delle lingue. L'esempio emblematico è rappresentato dal metodo suggestopedico proposto dal medico e psicoterapeuta bulgaro Lozanov (1978, 1983) fin dagli anni sessanta-settanta. Nello svolgimento della lezione suggestopedica la musica ha un ruolo importante. I testi vengono proposti con un sottofondo musicale allo scopo di attivare sia i processi logico-analitici dell'emisfero sinistro, dominante nel linguaggio verbale, sia i processi globali ed emotivi dell'emisfero destro. Tuttavia, a parte metodi umanistico-affettivi come la suggestopedia, in cui la musica è parte integrante del percorso didattico, si può osservare come la musica, in tutte le sue forme, dalla musica classica ai generi pop e rock, dalla musica della tradizione popolare alla canzone d'autore fino ai videoclip dei giorni nostri, entri nella classe di lingue solo in modo marginale, spesso come momento ludico-rilassante rispetto alle attività "serie" incentrate sull'apprendimento della morfosintassi. La musica ha certo un ruolo importante nella scuola primaria: canzoncine e filastrocche con le loro componenti ritmico-melodiche associate agli aspetti verbali prosodici, metrici, della rima, ecc. concorrono allo sviluppo psicomotorio e cognitivo del bambino e favoriscono l'apprendimento e i processi della memoria. Tuttavia, nei gradi scolastici successivi la musica viene progressivamente abbandonata, confinata alle esperienze extrascolastiche degli allievi. D'altra parte, la scarsissima attenzione rivolta all'educazione musicale dalla scuola italiana è specchio di una cultura profondamente divisa tra una dimensione scientifica, cartesiana, logico-analitica predominante e uno spazio emotivo, affettivo spesso relegato alla sfera privata dell'individuo. In questa prospettiva le attività artistiche, coreutiche o musicali si trasferiscono ben presto dalla dimensione sociale, scolastica, educativa allo spazio delle esperienze soggettive che assumono spesso la funzione di svago o di hobby, senza che ci si renda

conto di quanto esse concorrono alla formazione non solo emotiva, ma anche cognitiva e metacognitiva del soggetto. Osserva Sacks:

In filosofia esiste la tendenza a separare la mente e le operazioni intellettuali da passioni ed emozioni. Questa tendenza penetra nella psicologia e da lì nelle neuroscienze. In particolare, quando queste ultime si sono occupate di musica, lo hanno fatto concentrandosi quasi esclusivamente sui meccanismi neurali grazie ai quali noi percepiamo l'altezza dei suoni, gli intervalli, la melodia, il ritmo, eccetera e prestando - fino a pochissimo tempo fa - una scarsa attenzione agli aspetti affettivi dell'apprezzamento e della comprensione musicali. Eppure la musica fa appello a entrambe le componenti della nostra natura: è emozionale, proprio come è anche essenzialmente intellettuale (2008: 327).

La musica dunque entra nella classe di lingue straniere a volte più perché "non si può fare sempre grammatica" che perché la si consideri realmente uno strumento didattico fondamentale ed un veicolo essenziale di apprendimento. Eppure, molti sono i punti in comune tra linguaggio musicale e linguaggio verbale. La specie umana è tanto musicale quanto linguistica. D'altra parte esistono diverse teorie sulla natura comune della musica e del linguaggio. Per alcuni, anzi, il linguaggio verbale sarebbe uno sviluppo successivo dell'espressione musicale. Già Rousseau in *Essai sur l'origine des langues* osservava che:

La poésie fut trouvée avant la prose ; cela devoit être, puisque les passions parlèrent avant la raison. Il en fut de même de la musique ; in n'y eut point d'abord d'autre musique que la mélodie, ni d'autre mélodie que le son varié de la parole, les accens formoient le chant, les quantités formoient la mesure, el l'on parloit autan par les sons e par le rythme que par les articulations et les voix.

In tempi più recenti Mithen (2007) ha proposto una teoria in base alla quale musica e linguaggio avrebbero una comune origine in una specie di protolinguaggio, un linguaggio cantato che egli definisce *olistico-mimetico-musicale-multimodale*, che sarebbe stato successivamente soppiantato dallo sviluppo del linguaggio composizionale e da forme di sintassi più funzionali alla comunicazione di quanto non lo fosse il protolinguaggio multimodale.

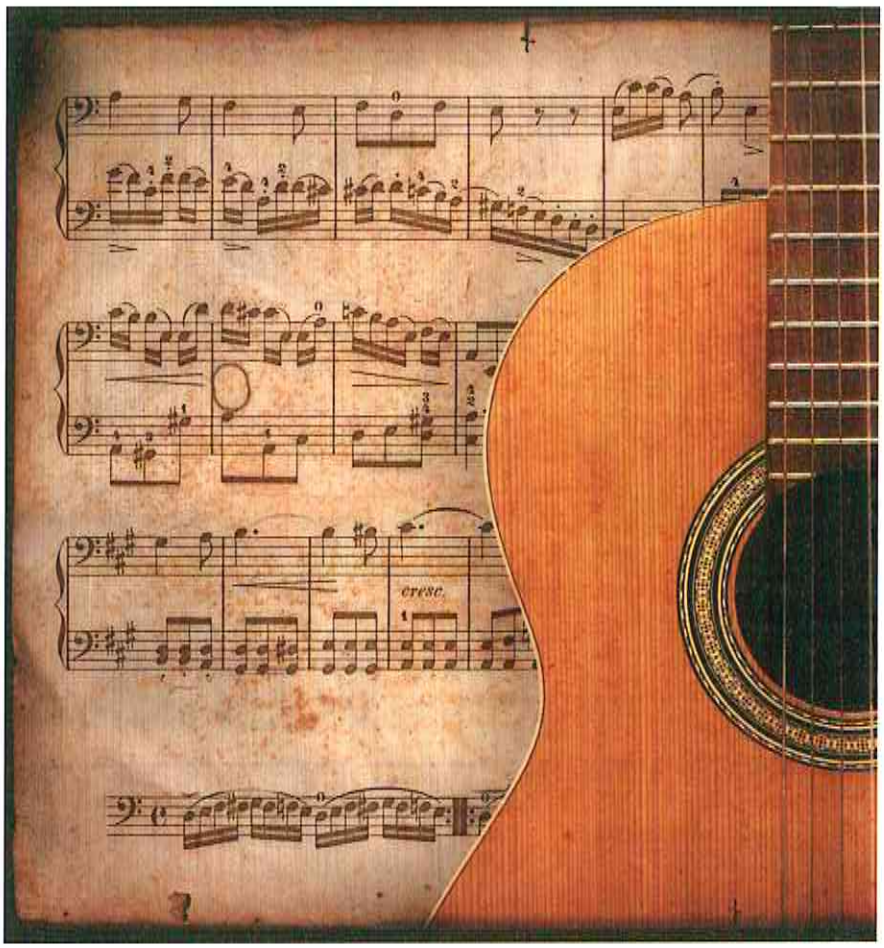
ciò che conta è ribadire lo stretto legame tra musica e linguaggio

Tali teorie sono certo affascinanti, anche se si basano su prove scientifiche che allo stato attuale richiedono ulteriori conferme. Che la musica preceda la parola (come pensava anche Darwin) oppure che la musica si sia sviluppata successivamente alla parola, come ha recentemente sostenuto Pinker (2002), oppure che abbiano una comune origine come sostengono Rousseau e Mithen, ciò che conta in questa sede è ribadire lo stretto legame tra musica e linguaggio, e di come tono, altezza, ritmo, melodia ecc., siano tratti che caratterizzano tanto il linguaggio verbale quanto il linguaggio musicale. D'altronde, la comunicazione è frutto di diverse componenti linguistiche e non linguistiche tra le quali la componente musicale svolge un ruolo non secondario. La musicoterapeuta Del Campo (1997) sostiene che in ogni interazione orale il 15% dell'informazione è veicolata dal linguaggio verbale, il 70% dal linguaggio non verbale (cinesica, prossemica, ecc.) e il 15% dagli aspetti legati all'intonazione e ai tratti prosodici. Mettere le parole in musica, inoltre, è una delle più importanti forme di comunicazione non solo della società contemporanea, ma di tutte le culture del mondo e trae origine dalle più profonde tradizioni letterarie e dai riti liturgici delle tante fedi religiose.

IL LINGUAGGIO E IL RITMO

L'essere umano è dotato di memoria e di linguaggio e pertanto è un essere narrante. Fin dai primi miti l'uomo racconta se stesso e il mondo attraverso le tante forme del narrare di cui la musica è certo una delle principali espressioni. La possibilità di utilizzare le parole all'interno di una melodia e di un metro consente di pronunciarle con un ritmo che mette in relazione le cortecce uditive con le aree corticali deputate al sistema motorio. L'attivazione di entrambi i sistemi, uditivo e motorio, consente di memorizzare con maggiore facilità molte informazioni ed è possibile che questo processo sia alla base dello sviluppo delle facoltà musicali nell'uomo. Così come esiste un ritmo nella musica esiste anche un ritmo nelle lingue e forse il saper cogliere lo specifico ritmo di una determinata lingua, così come la sua intonazione, rappresenta una competenza che può favorire l'apprendimento linguistico. A tale proposito è interessante un esperimento condotto da Iversen, Patel e Ohgushi (descritto in Sacks 2008). I ricercatori sono partiti dal presupposto che l'essere umano sviluppa fin da bambino la capacità di attribuire un ritmo a quanto percepisce tramite il sistema uditivo. Tuttavia, la scomposizione ritmica sembra differire tra le diverse culture. In altri termini anche il suono più regolare e monotono, con intervalli sempre uguali, viene "musicato" dal cervello che tende a suddividerlo in raggruppamenti ritmici. Sembra però che la diversa scomposizione ritmica dipenda dall'influenza della lingua madre. Ad esempio sono state presentate delle sequenze di suoni alternati brevi e lunghi a parlanti madrelingua americani e giapponesi. I primi

tendevano a raggruppare i suoni secondo un ordine breve-lunga, mentre i secondi sceglievano raggruppamenti ritmici organizzati secondo la sequenza contraria, lunga-breve. Secondo gli autori della ricerca ciò starebbe ad indicare che la lingua madre concorre nella creazione di modelli ritmici che influenzano l'elaborazione di schemi sonori non linguistici. Vi sarebbe dunque una relazione osservabile tra la struttura prosodica di una determinata lingua e la musica appartenente alla medesima cultura. Sotto il profilo glottodidattico queste ricerche conducono ad alcune osservazioni. In primo luogo l'elemento ritmico che costituisce le diverse forme musicali, dalla filastrocca alla canzone d'autore, ecc., consente di attivare sia il sistema uditivo, sia aree corticali e subcorticali del sistema motorio e ciò favorisce la memorizzazione. Di conseguenza l'uso ad esempio della canzone e le attività didattiche ad essa correlate, possono rivelarsi estremamente utili per lo sviluppo del lessico. In secondo luogo attraverso la musica è possibile sviluppare nella memoria musicale degli allievi quei modelli di raggruppamenti ritmici specifici comuni sia alla musica che alla lingua target. Se tali modelli si trasferiscono successivamente nella competenza linguistica dell'allievo potrebbero rappresentare una forma di abilità prosodica in grado di favorire l'acquisizione linguistica. Si tratta certamente di un campo estremamente interessante di ricerca.



L'ORECCHIO ASSOLUTO E IL LINGUAGGIO

Un altro aspetto utile per comprendere la relazione tra la musica è il linguaggio è rappresentato dal cosiddetto orecchio assoluto. Le note musicali possiedono una certa altezza codificata. Ad esempio la nota di La della terza ottava del pianoforte possiede una frequenza di 440 hertz ed è la nota su cui si accordano gli strumenti dell'orchestra. Le altre note si dispongono ad altezze diverse e formano degli intervalli.

in primo luogo l'elemento ritmico favorisce la memorizzazione

Un buon orecchio educato alla musica è in grado di riconoscere gli intervalli (ad esempio di terza, di quinta ecc.), ma non è in grado ascoltando una nota di stabilire quale essa sia sulla base della sua altezza. Per poter fare ciò, infatti, bisogna possedere un orecchio assoluto. Molti musicisti ne sono dotati, ma ciò non costituisce una discriminante o una condizione necessaria per essere un grande solista o compositore (per esempio Mozart, Beethoven e Bach avevano l'orecchio assoluto, mentre invece Wagner e Schumann no). L'orecchio assoluto è più diffuso tra i musicisti che tra coloro che non praticano la musica, ma sembra vi sia una maggior presenza di orecchio assoluto fra i musicisti che si sono avvicinati alla musica in età precoce e ciò, assieme a caratteristiche genetiche, sembra essere il fattore determinante. Quel che risulta interessante in questa sede è la relazione esistente tra l'orecchio assoluto e il linguaggio. Una ricerca di Deutsch *et al.* (2006) ha dimostrato che in classi di allievi al primo anno di musica di età compresa tra i quattro e i cinque anni di una scuola americana il 14% mostrava di possedere l'orecchio assoluto, mentre fra gli allievi di un conservatorio cinese della stessa età la percentuale saliva a 60%. Approfondendo questi dati si è giunti

alla conclusione che bambini che possedevano una lingua madre tonale (come ad esempio il cinese mandarino) avevano maggior predisposizione all'orecchio assoluto di coloro che non avevano una lingua madre tonale, come nel caso dei bambini americani. Andando avanti con l'età la percentuale di individui con orecchio assoluto calava sensibilmente in entrambi i gruppi. È interessante la conclusione a cui sono giunti gli autori di questa ricerca; essi sostengono infatti che *qualora se ne dia l'opportunità, i bambini molto piccoli possono acquisire l'orecchio assoluto come un aspetto del linguaggio che poi trasferiscono alla musica* (cfr. Sacks 2008: 157).

musica e linguaggio si intrecciano nello sviluppo filogenetico dell'uomo

Così come per il linguaggio, inoltre, esisterebbe un periodo critico anche per l'orecchio assoluto. Nel primo anno di vita infatti quest'ultimo potrebbe rappresentare una *qualità universale* (Sacks 2008) che si perde con lo sviluppo a meno che non esistano delle particolari condizioni, una delle quali potrebbe appunto essere la madrelingua tonale. È evidente dunque che gli autori ritengono l'orecchio assoluto un fattore determinante sia per lo sviluppo della musica che del linguaggio. Anche questo aspetto meriterebbe un'approfondita ricerca in ambito glottodidattico, soprattutto nel campo dell'apprendimento precoce della lingua, visto che la ricerca di Deutsch e colleghi sembra collocare il periodo critico dell'orecchio assoluto sotto gli otto anni.

LA "MUSICALITÀ" DELLE LINGUE

Un altro aspetto interessante per la ricerca glottodidattica riguarda la diversa gamma di hertz all'interno della quale vengono parlate e ascoltate le diverse lingue. La teoria di Alfred Tomatis (1992; 1995; 2003), fondatore dell'audio-psico-fonologia, si basa su un postulato: siamo in grado di pronunciare solo ciò che siamo in grado di udire. Usando un paradosso, Tomatis sostiene che *parliamo con le orecchie*, in quanto non siamo in grado di comprendere o pronunciare suoni che non sono compresi nella gamma di hertz di cui è dotato il nostro sistema uditivo. L'orecchio umano può arrivare a cogliere suoni in una gamma di frequenze comprese tra i 16 e i 20.000 hertz. Ora, ogni lingua possiede una certa estensione di hertz diversa dalle altre lingue. Come si nota dallo schema seguente, il russo copre la maggior gamma di hertz rispetto alle altre lingue e pare che la facilità dei popoli slavi nell'acquisire le lingue straniere dipenda anche dal fatto che geneticamente possiedono un orecchio già allenato a cogliere una gamma di hertz molto ampia.

Hz	125	250	500	1000	1500	2000	3000	4000	12000
tedesco									
inglese									
spagnolo									
francese									
italiano									
americano									
russo									

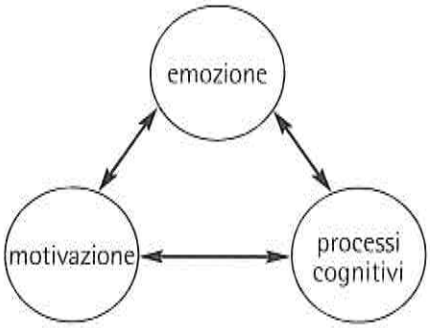
Secondo Tomatis, dunque, per acquisire una lingua è necessario innanzitutto predisporre l'orecchio a cogliere i suoni ai quali non è abituato. Tomatis propose un metodo basato sulla audio-psico-fonologia che prevede un test di ascolto deputato a valutare le caratteristiche della percezione acustica di un soggetto. Sulla base dei dati ricavati, egli propose di utilizzare uno strumento da lui stesso messo a punto definito "orecchio elettronico". Grazie ad esso, vengono fatti ascoltare al soggetto input con le frequenze specifiche della lingua target per educare l'orecchio a cogliere suoni a cui non è abituato. Non è questa la sede per una approfondita rassegna sulla letteratura a favore o contraria alle teorie di Tomatis. D'altronde molte teorie sulle qualità miracolose della musica in campo psicoterapeutico sono state ampiamente confutate. È il caso del cosiddetto "effetto Mozart" secondo il quale la musica del compositore viennese avrebbe particolari effetti terapeutici. Tomatis ne fu fautore e nel 1993 apparve su Nature un saggio di Rauscher che metteva in relazione l'ascolto della musica di Mozart con un maggior punteggio in test di intelligenza. Tale ipotesi, che si sorreggeva su poche prove scientifiche, fu successivamente confutata da diversi autori tra cui Schellemberg (2005). Che la musica in generale possa avere effetti sull'umore, sugli stati d'animo è esperienza comune a tutti. Che la musica di Mozart in particolare abbia qualità specifiche non sembra avere riscontri confortanti.

CONCLUSIONI

Musica e linguaggio dunque si intrecciano nello sviluppo filogenetico dell'uomo in modo profondo. In questo breve contributo si è voluto solo evidenziare alcuni aspetti di tale legame, ma molto resterebbe da dire ad esempio sull'esistenza di un'intelligenza musicale all'interno della teoria delle intelligenze multiple

(Gardner 1987), sul rapporto tra musica e memoria e di come il cervello processa l'input musicale in relazione ai processi neurali soggiacenti alla comprensione e alla produzione del linguaggio verbale.

La glottodidattica potrebbe trarre grandi vantaggi dall'approfondimento del ruolo della musica in funzione dell'acquisizione delle lingue straniere. Non si tratta di avvalorare semplicemente una prassi didattica che preveda l'utilizzo della musica. Ogni insegnante sa bene quali vantaggi si possano trarre ad esempio dall'uso della canzone. Basterebbe pensare a quante persone si sono avvicinate all'inglese per comprendere a magari cantare le canzoni dei Beatles o dei Rolling Stones o hanno imparato il francese attraverso le canzoni di grandi chansonniers quali Brel o Brassens. Ciò che è importante è cogliere il ruolo centrale della musica in un approccio cognitivo-emozionale che pone al centro dell'attività didattica un processo d'apprendimento fondato su tre aspetti interagenti e imprescindibili: la motivazione, l'emozione e i processi cognitivi.



L'acquisizione ha luogo quando tali aspetti sono compresenti. Di fatto nella prassi glottodidattica troppo spesso si tende a trascurare i fattori motivazionali ed emotivi per privilegiare gli aspetti cognitivi, senza considerare quanto la corretta attivazione di questi ultimi dipenda dai primi due. Quale input migliore della musica, in tutte le sue forme, per attuare percorsi didattici che integrino e sviluppino tali fattori? Da capo, allora, con sentimento.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOD A.J., ZATORRE R.J., BERMUDEZ P., EVANS A.C. (1999), "Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions", in *Nature Neuroscience*, 2, pp. 382-387.
- CAMPBELL D. (1999), *L'effetto Mozart. Curarsi con la musica*, Baldini&Castaldi, Milano.
- CAON F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F., "Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio alla letteratura", in *Formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo*, http://venus.unive.it/filim
- CARDONA M. (2003), "Accrescere la competenza lessicale attraverso l'uso della canzone", in *Bollettino ITALS*, settembre.
- DEL CAMPO P. (1997), *La musica como proceso humano*, Amarù, Salamanca.
- DEUTSCH D. ET AL. (2006), "Absolute pitch among American and Chinese conservatory students: Prevalence differences, and evidenvice for a speach-related critical period", in *Journal of the Acoustical Society of America*, 119, 2, pp. 719-722.
- GARDNER H. (1987), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- GIARDINI F. (1998), "La suggestopedia e la psicopedia", in SERRA BORNETO C. (a cura), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- LOZANOV G. (1978), *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon & Breach, New York-London.
- LOZANOV G., GATEVA E. (1983), *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma.
- MITHEN S. (2007), *Il canto degli antenati: le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice, Torino.
- MORA C.F. (2000), "Foreign language acquisition and melody singing", in *ELT Journal*, 54, 2, pp.146-152.
- PINKER S. (2002), *Come funziona la mente*, Mondadori, Milano.
- RAUSCHER F. ET AL. (1993), "Music and spatial task performance", in *Nature*, 365, 611.
- SACKS O. (2008), *Musicofilia*, Adelphi, Milano.
- SCHELLEMBERG E. (2003), "Does exposure in music have beneficial side effect?", in PEREZ I., ZATORRE R. (a cura di), *The Cognitive Neuroscience of Music*, OUP, Oxford.
- TOMATIS A. (1992), *L'Orecchio e la Vita*, Baldini&Castaldi, Milano.
- TOMATIS A. (1995), *L'Orecchio e il Linguaggio*, Ibis, Pavia.
- TOMATIS A. (2003), *Siamo tutti nati Poliglotti*, Ibis, Pavia.
- ZATORRE R. (2007), "Musica, cibo per le neuroscienze?", in *Quaderni acp*, 14, 1, pp. 22-25.

Il contributo della canzone per l'educazione e la comunicazione interculturale

Fabrizio Lobasso
Funzionario diplomatico Ministero Affari Esteri

Qual è il contributo che la canzone può dare a quella che Caon (2008a) definisce un' "educazione linguistica interculturale"?
Evidenti sono gli spunti che la canzone può offrire per promuovere contemporaneamente l'educazione linguistica e quella interculturale. La canzone infatti ha messo e continua a mettere in una comunicazione virtuosa lingue e culture; se assumiamo una prospettiva di indagine storica, basti pensare a come molti generi musicali oggi "codificati" e apparentemente "monolitici" (quali ad esempio il blues) siano in realtà il frutto di "contaminazioni" tra generi differenti, proprio come le lingue sono anche il risultato di "scambi" nel tempo tra differenti lingue (basti pensare ai prestiti linguistici ecc.) o tra varietà di lingue (dialetti e lingue ufficiali).
Indagare questi connubi, queste "permanenze", smontare visioni stereotipate che separano le persone anziché avvicinarle pur riconoscendone le specificità è uno degli obiettivi peculiari dell'educazione linguistica interculturale e le canzoni offrono facili spunti per far vedere il valore dell'ibridazione.
Per limitarci al caso della lingua italiana, possiamo senza dubbio affermare che essa ha contribuito moltissimo all'arricchimento di lingue, culture e canzoni di altri paesi, specie di quelli che - in varie epoche - hanno ospitato i nostri emigranti. Essa ha dimostrato un'adattabilità costante (sia nella creazione dei testi che delle strutture musicali) che ha creato nel tempo esempi affascinanti quali il lunfardo - la lingua che accompagna con calore il genere del tango - in Argentina (Gobello 1966); il grico (famoso per la struggenza con cui arricchisce alcune ballate) in alcune regioni della Grecia e in zone della Puglia, della Calabria e Sicilia (Rohlfs, 1929); l'occitano nella Linguadoca francese e in alcune aree del nord Italia (il cui uso nei testi a volte fa tornare alla memoria il tenero rapporto di simpatia/antipatia tra noi e i "cugini d'oltralpe) quali la Val Germanasca (Pons e Genre, 1997).
I giovani, poi, amano diversi generi musicali che sincronicamente provengono da diverse nazioni e che diacronicamente sono appunto il frutto di "meticciamenti". Proprio questo naturale valore interculturale della musica, espressione umana che unisce e differenzia, esperienza in cui la diversità non separa ma arricchisce, è la base su cui far scaturire delle "espansioni" volte a ricercare la varietà nell'unità e a promuovere i valori dell'educazione interculturale quali il relativismo, l'empatia, l'ascolto attivo, la transitività cognitiva (D'Annunzio, 2008).
Non ci soffermeremo ulteriormente in questa sede sui valori linguistici della canzone in quanto essi saranno diffusamente trattati nei contributi degli specialisti del settore. Ci piacerebbe però riportare in questo nostro spazio delle esperienze maturate durante l'attività diplomatico-consolare in alcune sedi (segnatamente sudamericane ed europee).
Senza scomodare teorie che sostengono dal punto di vista neurolinguistico e psicolinguistico la proposta della canzone, abbiamo osservato – organizzando corsi di formazione ed eventi legati alla musica italiana – un grandissimo afflusso di pubblico e un successo al di là delle più rosee aspettative rispetto alla partecipazione e all'entusiasmo (per un esperimento molto gratificante condotto in Grecia, cfr. Lobasso, Caon, 2008).
A questo entusiasmo è seguito un aumento delle frequenze ai corsi di italiano da parte degli studenti e, da parte dei docenti, un incremento delle visite telematiche ai siti in cui i materiali erano stati messi a disposizione per il *downloading* gratuito.
Per chi, come noi, oltreché essere appassionato di musica e di intercultura, ha anche il compito istituzionale di promuovere la lingua, la cultura e la letteratura italiana (per non parlare di un imperativo etico che è quello di

diffondere il più possibile i principi e gli strumenti legati all'interculturalità, intesa come base primaria per più retti rapporti umani), la canzone rappresenta uno strumento formidabile per aumentare l'offerta formativa e allargare il bacino d'utenza all'estero.
Sappiamo che l'italiano, su scala internazionale, non ha quella spinta motivazionale allo studio dettata da ragioni economiche e commerciali che, ad esempio, favorisce tradizionalmente l'inglese o le lingue legate a mercati emergenti quali, ad esempio, il cinese.
Occorre allora che l'italiano valorizzi con modalità sempre più innovative (e scientificamente fondate) il grande valore culturale, artistico e storico che ha. La "lingua del bel canto" è, per esperienza diretta, una forte calamita rispetto a molti studenti di tutte le età, che si interessano alla nostra tradizione operistica e alla nostra produzione musicale "leggera" e che, grazie ad esse, si appassionano alla lingua e alla cultura italiana.
Non vogliamo fare un discorso "campanilistico" all'interno di un contesto di insegnamento di lingue straniere; è evidente che il medesimo discorso si può fare per le altre lingue, basti pensare alla diffusione dell'interesse per la lingua spagnola grazie ai balli sudamericani.
Pure, è necessario non dimenticare l'importanza dell'immaginario comune in giro per il mondo relativo al paese Italia e alla lingua italiana.
È un fatto, ad esempio, che termini come "ciao", "amore", "dolce vita", "mamma", "buongiorno" sono, per così dire, diventati patrimonio comune dell'umanità e fonte di sicura simpatia.
Parimenti, non sembra un caso il fatto che l'Italia è stata sempre popolata da musicisti e da cantanti, anche insospettabili come grandi eroi del passato (quasi sconosciuti nella loro veste artistica) come Mazzini (così abile nelle sue "schitarrate" agli amici), Giuseppe Garibaldi (la cui voce intonata sembra incantasse gli intimi ascoltatori) e il grande Petrarca, i cui sonetti musicali non sembra siano stati debitamente diffusi al grande pubblico (Ragni, 2005).
Infine, non sembra un caso che il ricercatore americano M.J.Gannon in un importante contributo dedicato al tema della comunicazione interculturale ha usato quale metafora per descrivere l'Italia proprio l'opera lirica (Gannon 1994).
L'invito (e l'auspicio diretto agli operatori linguistici in giro per il mondo) è quindi di utilizzare canali comunicativi ed espressivi che sappiano coinvolgere globalmente gli studenti e metterli in relazione, attivare le loro preconoscenze e le loro competenze nel settore come ben sottolinea ed esemplifica Caon nel suo contributo.
L'importanza di attivare motivazione intrinseca nell'apprendente è nota (Cardona 2001, Balboni 2002, Caon 2008b) al fine di realizzare apprendimento linguistico stabile e duraturo. La scelta di puntare su tematiche fortemente coinvolgenti sia sul piano cognitivo che emotivo e su modalità espressive ben conosciute anche dal punto di vista tecnico compositivo dagli studenti (si pensi a tutti gli studenti che suonano uno strumento o alla "sensibilizzazione" alle figure retoriche di suono in chi ascolta la musica rap) non può che rivelarsi vincente se si incardina in un'azione metodologica quotidiana che valorizza lo studente per quello che vuole sapere (cfr. Caon 2006) e che ha negli studenti i co-costruttori di conoscenze condivise e non i ricettori passivi di informazioni (Dolci 2006, Rutka 2006).
Ci sembra che questo numero monografico rappresenti un'ottima sintesi tra le potenzialità e gli obiettivi che abbiamo qui brevemente delineato in quanto rivela la trasversalità dell'esperienza canoro-musicale, la sua versatilità e la sua possibilità di rappresentare un solido "ponte" tra lingue e culture.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- CAON F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (a cura di) (2008a), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- CAON F. (2008b), *Gestire le differenze in classe: eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino.
- D'ANNUNZIO B. (2008), "Verso un'educazione linguistica interculturale" in CAON F. (a cura di) (2008a), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- DOLCI R. (2006), "La partecipazione nella classe di lingua", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- GANNON M. J. (1994), *Understanding Global Cultures. Metaphorical Journeys Through 17 Countries*, Sage, S. Francisco; trad.it. *Global-mente* (1997), Baldini-Castoldi, Milano.
- GOBELLO J. (1996), *Aproximación al lunfardo*, Educa, Buenos Aires.
- LOBASSO F., CAON F. (2008), "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", in *Studi di Glottodidattica* (rivista on line), Vol. I.
- PONS T., GENRE A. (1997), *Dizionario del dialetto occitano della val Germanasca*, Dell'Orso, Alessandria.
- ROHLFS G. (1929), *Vocabolario etimologico della grecità dell'Italia Meridionale*, Niemeyer, Halle.
- RAGNI S. (2005), "La parola musicale: la lingua italiana e la musica", intervento all'Università Kapodistriaka di Atene, 26 ottobre, nell'ambito della *V Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*.
- RUTKA S. (2006), "Metodologia cooperativa per classe CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

Literature, Culture & Grammar

Cristina Oddone
Docente di Scuola Secondaria di II grado - Sezione ANILS di Alessandria

1. FOCUS ON LITERATURE

LEVEL: B1-B2. This activity is mainly aimed at students whose curriculum includes Literature and exposure to literary texts.
PRE-REQUISITES: students are familiar with the steps of literary analysis, they recognize the basic conventions and the structure of a poetic text (sonnets, odes, ballads,..), identify the basic message of texts, handle figures of speech and recognize themes.
OBJECTIVES:
- Engage students in the analysis and appreciation of literary excerpts
- Identify stylistic devices and figures of speech
- Familiarize students with different texts
- Handle themes and concepts, draw mind maps
- Connect and compare texts and ideas
- Explain concepts

This study of literature follows a diachronic, thematic approach: it links past and present thanks to the topic concerning the character of the Femme Fatale, an alluring and seductive woman whose charms ensnare her lovers in bonds of irresistible desire and lead them into dangerous situations.
WARM-UP. The song serves as an introduction to the main theme. The teacher elicits the students' answers on the meaning of the word *Maneater*. They examine the word: it is made up of *man*, *eat* and the suffix *er*, which is added to the root and changes the verb into a noun (the person who performs the action expressed by the verb, e.g. *play-player*, *sing-singer*, and so on).

Maneater (N. Furtado)

Everybody look at me, me
I walk in the door you start screaming
Come on everybody what you here for?

Move your body around like a nympho
Everybody get your necks to crack around
All you crazy people come on jump around
I want to see you all on your knees, knees

You either want to be with me, or be me!
Maneater, make you work hard
Make you spend hard
Make you want all, of her love

She's a maneater
Make you buy cars
Make you cut cards
Make you fall real hard in love

She's a maneater, make you work hard
Make you spend hard
Make you want all, of her love

She's a maneater
Make you buy cars
Make you cut cards
Wish you never ever met her at all!

And when she walks she walks with passion
When she talks, she talks like she can handle it
When she asks for something boy she means it
Even if you never ever see it

Everybody get your necks to crack around
All you crazy people come on jump around
You doing anything to keep her by your side
Because, she says she loves you, love you long time!

(Chorus)
...

Step one.
Students listen to the song twice: at first without looking at the text to understand if their predictions about the woman were right, then they listen again to check and identify rhythms.
Class discussion follows on the topic they are going to study.

Step two.
Pair work. Comprehension check.
Students answer these questions:
1. Who is speaking? How many speaking voices are there?
2. What is the woman like?
3. What is the effect she has on people?
4. What does she do?
5. What do people think of her?

Pair work. Analysis: language and meaning.
The teacher draws the students' attention to some words, phrases and expressions used in the song. Students have to focus on:
1. the woman's physical and psychological traits
2. the use of "Wish". What idea is conveyed by this verb?
3. "make" followed by a different structure *(make you work hard, make you cut cards..)*. What is the meaning?
4. idiomatic expressions, such as *get your necks to crack around, to see people on their knees.* What ideas do they connote?
5. the meaning of *'you either want to be with me, or be me'*. What can we infer from it?

By reference to all their answers, they have to define this woman in a few lines and then present their short essay to the whole class.

Step three.
La Belle Dame Sans Merci (J. Keats)

I.
O WHAT can ail thee, knight-at-arms,
Alone and palely loitering?
The sedge has wither'd from the lake,
And no birds sing.

II.
O what can ail thee, knight-at-arms!
So haggard and so woe-begone?
The squirrel's granary is full,
And the harvest's done.

III.
I see a lily on thy brow
With anguish moist and fever dew,
And on thy cheeks a fading rose
Fast withereth too.

IV.
I met a lady in the meads,
Full beautiful—a faery's child,
Her hair was long, her foot was light,

V.
I made a garland for her head,
And bracelets too, and fragrant zone;
She look'd at me as she did love,
And made sweet moan.

VI.
I set her on my pacing steed,
And nothing else saw all day long,
For sidelong would she bend, and sing
A faery's song.

VII.
She found me roots of relish sweet,
And honey wild, and manna dew,
And sure in language strange she said—
"I love thee true."

VIII.
She took me to her elfin grot,
And there she wept, and sigh'd fill sore,
And there I shut her wild wild eyes
With kisses four.

IX.
And there she lulled me asleep,
And there I dream'd—Ah! woe betide!
The latest dream I ever dream'd
On the cold hill's side.

X.
I saw pale kings and princes too,
Pale warriors, death-pale were they all;
They cried—"La Belle Dame sans Merci
Hath thee in thrall!"

XI.
I saw their starved lips in the gloam,
With horrid warning gaped wide,
And I awoke and found me here,
On the cold hill's side.

XII.
And this is why I sojourn here,
Alone and palely loitering,
Though the sedge is wither'd from the lake,
And no birds sing.

Students analyse the title, which is a French phrase meaning "a beautiful woman without pity".
They listen to the text being read and identify rhythms and sounds. It will be followed by silent reading.
This is a literary ballad. They have to list all the elements which characterize it as a ballad: they provide answers and justify them (refrain, repetitions, archaisms...).

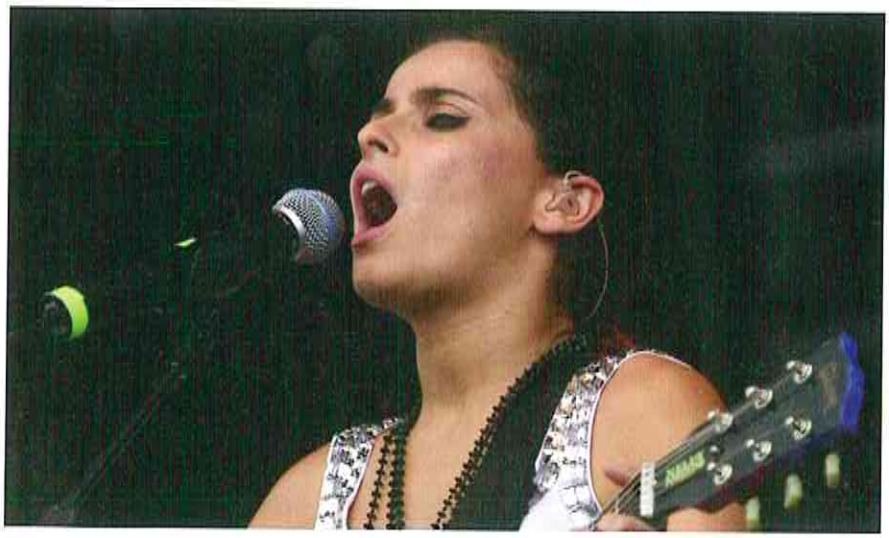
Step four.
Comprehension check:
1. Define the setting in time and space
2. Define the main characters
3. How many speaking voices/narrators are there?
4. What has happened to the man?
5. What was the lady like?
6. What was her attitude when they first met?
7. What did he dream?
8. Where is he now?
Students compare their answers in pairs then with the whole class.

Analysis: language and meaning.
Students complete these tasks:

a. Find all the expressions, adjectives and words used to describe both the man and the woman.
b. What is nature's role and attitude?
c. Find similes and figures of speech *(anguish moist, fever dew, a fairy's child, as she did love, sweet moan, a fairy's song, roots of relish sweet, honey wild, manna dew, elfin grot, ...)* and describe their function and meaning
d. Find words referring to the five senses
e. Write down the words she told the man
f. Describe the structure *to lull somebody asleep.* Can you give other examples?
g. Explain the meaning of *Hath thee in thrall*
h. Find symbols and underlying meanings

Step five.
Comparison.
Linking past and present. Students compare the two women (song and poem) and complete this table with similarities/differences

	Maneater	La Belle Dame Sans Merci
Appearance		
Character		
Behaviour		
Words	She says she loves you	I love thee true
Other people's reactions		
Other people's opinion	Wish you never met her at all	Hath thee in thrall



Nelly Furtado

Step six.
Group work. Contextualization.
Students work in groups and have to find other famous women sharing the same traits thus similar to these ones in literature, history and art. Then they are asked to provide information on the characters, novels, works of art, and so on.
Examples of famous Femmes Fatales: Salome, Aphrodite, the Siren, Cleopatra, Mata Hari (history and mythology); Morgan Le Fay, Matilda (The Monk), Brides of Dracula, Salome (by O.Wilde) (literature); works by Pre-Raphaelite painters, Munk, Klimt (art). This idea has often been associated with the powers of witches, vampires, enchantresses, and so on.

Step seven.
Follow-up. Students analyse passages from "The Enchantress of Florence" (novel written by Salman Rushdie) and find analogies with the characters they have analysed so far. Angelica or Qara Koz is a lost Mughal princess, a great beauty who is believed to possess powers of enchantment and sorcery.

"His mother was a princess of the true Chaghatai blood, a direct descendant of Genghis Khan, a member of the House of Timur, and the sister of the First Mughal Emperor of India, whom she called 'the Beaver'. He knew nothing of dates or places, but only the tale as he had been told it, which he was honestly repeating. His mother's name was Angelica and she was, he insisted, a Mughal princess, and the most beautiful woman anyone had ever seen, and an enchantress without compare, a mistress of potions and spells of whose powers all were afraid. In her youth her brother the Beaver King had been besieged in Samarkand by an Uzbeg warlord named Lord

Wormwood, who had demanded that she be given up to him as the price of the Beaver's self-conduct out of the city when he surrendered it. Then, to insult her, Lord Wormwood briefly gave her as a gift to his young water-carrier Bacha Saqaw, to use as he desired. Two days later Bacha Saqaw's body began to grow boils in every part, plague buboes hanging from his armpits, and when they burst, he died. After that nobody tried to lay a finger on the witch...."

Justin Timberlake

2. FOCUS ON CULTURE

What goes around... comes around (J. Timberlake)

Let me paint this picture for you, baby You spend your nights alone And he never comes home And every time you call him All you get's a busy tone I heard you found out That he's doing to you What you did to me Ain't that the way it goes	And now you want somebody To cure the lonely nights You wish you had somebody That could come and make it right But girl I ain't somebody with a lot of sympathy You'll see
Is this the way it's really going down? Is this how we say goodbye? Should've known better when you came around That you were gonna make me cry It's breaking my heart to watch you run around 'Cause I know that you're living a lie That's okay baby 'cause in time you will find..	So why your love went away I just can't seem to understand Thought it was me and you babe Me and you until the end But I guess I was wrong
Hey girl, is he everything you wanted in a man You know I gave you the world You had me in the palm of your hand	What goes around, goes around, goes around Comes all the way back around What goes around, goes around, goes around Comes all the way back around What goes around, goes around, goes around Comes all the way back around What goes around, goes around, goes around Comes all the way back around
Now girl, I remember everything that you claimed You said that you were moving on now And maybe I should do the same Funny thing about that is I was ready to give you my name Thought it was me and you, babe And now, it's all just a shame And I guess I was wrong	See? You should've listened to me, baby Yeah, yeah, yeah, yeah Because

Don't want to think about it Don't want to talk about it I'm just so sick about it Can't believe it's ending this way Just so confused about it Feeling the blues about it I just can't do without ya Tell me is this fair?	You cheated girl My heart bleeds girl So it goes without saying that you left me feeling hurt Just a classic case A scenario Tale as old as time Girl you got what you deserved

LEVEL: B1-B2
PRE-REQUISITES: listening skills, knowledge of some idiomatic expressions, sayings and clichés
OBJECTIVE:
- learn idioms, sayings and clichés and identify their importance and role in learning and mastering a language
- develop students' cultural awareness
- compare languages and cultures (contrastive analysis)

BRAINSTORMING:
This is a popular song among students and teenagers so the teacher can introduce the activity by asking them to try and guess the meaning of the title (if they do not know it yet).

Step one.
Listening: this song is very long (about 4:25) and is divided into several parts (verses and chorus) which are often repeated, at times with slight variations. Students listen to the song twice and identify:
1. how many times each part is repeated (in the table above they can find the ten main parts)
2. if there are variations in the verses/chorus
At the end of the second listening they compare their answers in pairs, then the teacher provides the correct version of the song.

Step two.
Pair work. Comprehension check. Students work on the new sheets handed out by the teacher (with the correct sequence of verses) and answer these questions:
1. Who is speaking in the song?
2. Who is he talking to?
3. What has happened to him?
4. How does he feel?
5. What is his prediction for the future?

Step three.
Language and meaning. This is some kind of contrastive analysis between languages and a deep insight into a language which implies cultural knowledge.
In fact, the song contains instances of:
1. sayings/proverbs
2. idiomatic expressions
3. spoken language
Students work in pairs and have to identify as many as possible. Then class discussion follows on the importance of mastering them when learning a language.

Step four.
Sayings/proverbs/clichés
The title is a clear example of proverbs and how they work. Students should try to understand its meaning and define it by using different words (e.g. "the way you behave seems to affect the way other people behave towards you in the future" but the singer seems to imply that "she got what she deserved" and that "justice was served"). The teacher asks for the Italian translation *(Chi la fa l'aspetti, ...)*. Then he/she gives other examples related to the same subject and asks students to identify their meaning (by paraphrasing, finding the Italian equivalent and examples in other languages and cultures).

	Meaning	Italian equivalent	Other languages
Everything comes out in the wash			
A taste of your own medicine			
Do unto others as you would have them do unto you			
You reap what you sow			
Turn the other cheek			
You get what you give			

Step five.
Idiomatic expressions, phrases with different meanings, words using special constructions. Students have to guess or find the meaning of these expressions they have previously highlighted in the song; then they are asked to provide examples in their own language (Italian and others):
a. to have somebody in the palm of one's hand
b. to give somebody the world
c. to be sick about something
d. feeling the blues about something
e. to live a lie
f. to be just a shame
g. let me paint this picture for you
h. goes without saying
i. tale as old as time
l. to cure the lonely nights
m. somebody with a lot of sympathy (note the meaning of *sympathy* in the English language)

Step six.
The song shows some characteristics of spoken language (informal colloquialisms). Students have to find these instances and identify rules and variations from the norm. Examples:
a. can't believe (no subject)
b. ya
c. should've known better
d. 'cause
e. funny thing about that is
f. ain't

Alicia Keys

Step seven.
Group work. Students do some research and look for sayings, clichés, idiomatic expressions in comic books, cartoons, film titles, other songs and challenge each other to discover their meanings.

3. FOCUS ON GRAMMAR

No one (A. Keys)

I just want you .....
Where you can stay forever
You can be sure
That it will only get better
You and me .....
Through the days and nights
I don't worry 'cause
Everything's gonna be alright
People ..... talking
They can say what they like
But all I know is everything's gonna be alright

No one no one no one
Can get in the way of what I'm .....
No one no one no one
Can get in the way of what I feel for you
Can get in the way of what I feel for you

When the ..... is pouring down
And my heart is hurting
You will always be around
This I ..... for certain

You and me .....
Through the days and nights
I don't worry cause
Everything's gonna be alright
People ..... talking
They can say what they like
But all I know is everything's gonna be alright

No one no one no one
Can get in the way of what I'm .....
No one no one no one
Can get in the way of what I feel for you
Can get in the way of what I feel for you

I know some people ..... the world
To find something like what we have
I know people will try
Try to .....
Something so real
So till the end of time
I'm telling you that

LEVEL: A2-B1
PRE-REQUISITES: determiners (quantifiers: some, any, no, none, every); present and future tenses.
OBJECTIVES:
- develop listening and reading skills
- review linguistic structures
- learn and practise something/anybody/nowhere/everyone
- learn some idioms and typical forms of spoken language

Step one.
The teacher does not need to brainstorm any ideas as the song is well known by young people. Students listen to the recording twice. During the first listening they fill in the gaps, then listen again and check their answers.

Step two.
Pair work. Comprehension check.
They have to answer these questions:
1. Who is speaking?
2. What is she talking about?
3. What is the tone?

Step three.
The teacher draws the students' attention to the title *No one* and asks for its meaning. The teacher reviews the use of *some/any/no/none* and the difference between *every* and *each*. Then they do some practice.

Example:
Complete these sentences using *some/any/no/none*:
1. We haven't got ..... students in the music school this term.
2. There are ..... trains to London but there aren't ..... coaches today.
3. There's ..... electricity in this area and the houses have ..... running water.
4. ...

The teacher asks the students to find examples of *some/no/...* compounds in the text *(everything, something, no one)*. They fill a grid with all of them after considering that *one/body* is for people, *thing* for things and *where* for places.

	Some	Any	No	Every
People				
Things				
Places				

They analyse their features:
- they follow the same rules as *some/any/no...*
- when they are subjects they are used with a singular verb but *they/them/their* are often used to refer back to them
- if they are followed by an adjective they omit *of* (e.g. something strange) but when making a choice we use *some of, none of* and *all of...*

Students practise the rules and complete the following exercises:
1. There's ..... at the door. Can you go and see who it is?
2. Would you like ..... to eat?
3. They always stay at home. They never go ..... .
4. ...

the song serves as an introduction to the main theme

Step four.
Group work. Game.
They look for other songs containing these words (e.g. *Everything's Gonna Be Alright*, B.Marley; *Everybody Needs Somebody*, Blues Brothers; *Somebody to Love*, Queen)

Step five.
They look for idiomatic expressions in the song *(can get in the way of...)* and try to guess the meaning. Then move on to analysing typical features of spoken language *(gonna, 'cause,...)* and provide other examples they have heard in other songs they like.

BIBLIOGRAPHY

- *The Norton Anthology of English Literature* (2000), Norton, New York.
- ANDREOLLI M. (2007), *Reference Grammar*, Petrini-De Agostini Scuola, Novara.
- ANSALDO M., GIULI G., ZANICHELLI M.G. (1999), *The Golden String*, Petrini, Torino.
- MURPHY R. (2004), *English Grammar in Use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RUSHDIE S. (2008), *The Enchantress of Florence*, Jonathan Cape, London.

USEFUL SITES

- www.anglotesti.leonardo.it
- www.elyrics.net
- www.songlyrics.com

Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su!

Valentina Vendrame
Docente di Lingua e Civiltà Spagnola - Venezia

1. La musica (spagnola) come strumento didattico: quando il dovere diventa piacere

Non appena si pronunciano le parole "musica spagnola" è difficile che il primo pensiero non vada alla tradizione del flamenco, genere peculiare che insieme alla paella e al toro è divenuto uno dei simboli del Paese iberico.

Ciononostante, è più probabile che per gli adolescenti d'oggi il flamenco non sia la prima cosa che venga loro in mente pensando all'universo musicale spagnolo (e neppure Lola Flores, Julio Iglesias, Joan Manuel Serrat o i Mecano).

Si può poi presupporre verosimilmente che i nostri studenti e le nostre studentesse ritengano che nella categoria "musica spagnola" rientri tutto il panorama della musica latina in lingua spagnola, dato che molti dei "tormentoni" e successi discografici vengono prodotti appunto oltreoceano: Juanes, Aventura, Gerardo, Shakira e Jennifer Lopez piuttosto che Gloria Estefan, forse anche Diego Torres e Buena Vista Social Club.

Probabilmente sia a docenti che ad alunni e alunne sarebbero sconosciuti i cantanti e i gruppi che hanno ottenuto maggior successo in Spagna in questi anni, come La Oreja de Van Gogh, Álex Ubago, Amaral, Chambao, M-Clan, Niña Pastori, Taxi, El Canto del Loco, Estopa, Hombre G, La Quinta Estación; Melendi, David Civera e moltissimi altri, senza dimenticare altri protagonisti di *Un Paso Adelante* come Beatriz Luengo e Pablo Puyol e i vari vincitori del concorso televisivo Operación Triunfo (popolarissimo in Spagna e alla sua sesta edizione) come Chenoa, David Bisbal, David Bustamante, Ainhoa etc.

Shakira

Ciascuna delle canzoni di questi autori e cantanti protagonisti del pop di oggi si presta ad essere utilizzata in classe come unità didattica, come strumento di lavoro dalle risorse potenzialmente vastissime. Esse diventano, in modo più o meno conscio, una immensa fonte di conoscenza linguistica e socio-culturale e si possono trasformare in una "grammatica che si canta".

Esperienze in classe: proposte di attività multilivello

Viene riportata di seguito la proposta di lavoro per l'utilizzo delle canzoni come unità d'apprendimento della lingua spagnola LS.

Scelta delle canzoni

La scelta delle canzoni qui presentate è avvenuta anche insieme agli studenti: sono stati fatti ascoltare loro una trentina di secondi dei brani già selezionati dalla docente tra gli artisti menzionati in precedenza in queste pagine; è per questo che forse non sembreranno estremamente rappresentativi della musica spagnola *per sé*, ma sono il frutto di una cernita

previa e ponderata di partenza (scelta degli argomenti grammaticali, socio-culturali, etc.) e di una decisione collettiva e concordata poi, facente parte del patto formativo (in cui vengono esplicitati loro obiettivi generali e aspettative, e viene richiesto loro di comunicare le loro aspettative; inoltre, vengono pattuite di comune accordo le regole generali per la buona riuscita dell'attività) e senza la quale sarebbe venuta meno la motivazione necessaria.

Descrizione del gruppo

Le attività di seguito proposte sono state svolte, parzialmente o in toto, in classi del biennio e del triennio della scuola di secondo grado superiore, in particolare presso un Istituto Tecnico per il Turismo a ordinamento tradizionale (in cui la lingua spagnola si inseriva nel curriculum come "terza lingua" obbligatoria).
I ragazzi e le ragazze coinvolti sono degli studenti nella quasi totalità dei casi italiani, di età compresa tra i 14 e i 18 anni.
Ciò non esclude l'utilizzo dei metodi didattici con l'uso delle canzoni proposte in altre occasioni di apprendimento con gruppi di studenti universitari o di adulti, con il semplice accorgimento di adattare le canzoni che verranno scelte non solo al livello e agli obiettivi, ma anche ai gusti dei discenti.
Gli alunni coinvolti nelle attività sono stati divisi in gruppi dai quattro ai sei elementi in base al loro numero totale in classe.

Regole di base

Di solito le regole base sono quelle già pattuite con gli alunni e altre come le seguenti:
- devono partecipare **tutti** i componenti della squadra;-
- la squadra deve rispettare tutti i suoi componenti e le altre squadre;
- può rispondere ai quesiti per scritto e oralmente per alzata di mano, SOLO il portavoce della squadra (nominato dal docente, di solito la persona che nel gruppo è solita parlare e interagire di meno);
- per poter rispondere ai quesiti non scritti la squadra deve prenotarsi tramite il proprio portavoce (che dovrà "gridare" il nome del gruppo);
- tutte le comunicazioni devono avvenire in lingua spagnola;
- la squadra deve rispettare i tempi stabiliti per ogni attività, pena diminuzione del punteggio o annullamento della domanda/attività;
- la squadra deve rispettare il silenzio nei momenti indicati, pena diminuzione del punteggio o annullamento della domanda/attività.

Obiettivi[1] applicativi

- Sviluppare abilità di comprensione orale
- Comprendere una canzone in lingua spagnola
- Imparare e cantare una canzone in lingua spagnola
- Essere in grado di distinguere e riprodurre la pronuncia dei vocaboli
- Essere in grado di cogliere e riflettere sulle differenze di pronuncia degli artisti
- Essere in grado di produrre un breve testo scritto in rima
- Riflettere sulla lingua e le sue componenti
- Sviluppare le modalità generali del pensiero attraverso la riflessione sul linguaggio
- Acquisire un nuovo bagaglio lessicale
- Riflettere sul valore connotativo delle parole
- Riflettere su un testo poetico e discuterlo
- Sviluppare abilità di lavoro cooperativo
- Sviluppare la corresponsabilità

Durata dell'attività

Le attività richiedono almeno due ore consecutive.

Valutazione

Viene promossa l'autovalutazione, sia di gruppo che individuale, soprattutto nell'ultima fase dell'attività; pertanto non è il solo docente che attribuisce il punteggio e decreta la vittoria di una squadra rispetto a un'altra, bensì tutta la classe nel suo insieme.

¡Vamos a... jugar y cantar!

Attività 1. *Sigo aquí*, Álex Ubago[2] (Livello A1-A2)[3]

1. "Riscaldamento". Presentazione del cantante da parte del/della docente (ascolto piccolo spezzone intervista/DVD; foto del cantante; breve discussione su fama o meno, etc.) (3 minuti).
2. Divisione in gruppi ed esplicitazione delle regole del "gioco-lezione" (cfr. Regole di base) da parte del/della docente, scelta dei nomi delle squadre da parte degli alunni/e (laddove non già presenti) (5 minuti).
3. Primo ascolto del brano (senza eventuale coda strumentale o strofe ripetute).
4. Scrittura in spagnolo da parte degli alunni/e di 8/12 (a seconda del numero di componenti per ogni squadra) sensazioni suscitate dall'ascolto (5 minuti): punteggio per quelle originali, non presentate anche da altri gruppi.
5. Consegna alle squadre di 1 o più fotocopie (per gruppo, non ad allievo/a) col testo della canzone da completare (cfr. appendice); ascolto.
6. Ultimo ascolto dopo consultazione all'interno del gruppo (3 minuti).
7. Consegna del testo completato al/alla docente.
8. Consegna agli alunni/e di una fotocopia ciascuno con il testo

---

[1] L'attività 1 è stata svolta interamente in una classe prima, e gli alunni/e hanno risposto molto positivamente, riuscendo a raggiungere tutti gli obiettivi.
[2] Giovane cantautore basco, rappresentante del pop-folk romantico spagnolo il cui album d'esordio del 2001, *¿Qué pides tú?*, ha venduto più di un milione e mezzo di copie in tutto il mondo.
[3] La stessa canzone può essere utilizzata per studenti di livello A2-B1, anche come ripasso di altri modi e tempi verbali (congiuntivo presente, imperativo negativo, futuro e condizionale).

completo: identificazione da parte delle squadre dei verbi al presente indicativo e classificazione per irregolarità secondo tabella – cfr. attività 1.8 (5 minuti).
9. Consegna della tabella completata al/alla docente.
10. Sostituzione da parte degli alunni/e del secondo e del terzo verso della canzone con due nuovi versi, rispettando la metrica (10 minuti).
11. Analisi collettiva delle particolarità fonetiche e della pronuncia dello spagnolo standard (3-5 minuti).
12. Sistematizzazione lessicale collettiva: nuovi vocaboli appresi grazie al testo, lessico musicale (*letra*, *estribillo*, etc.).
13. Concorso canoro (ogni squadra canta una strofa).
14. Quiz grammaticale preparato dal/dalla docente con prenotazione della risposta orale per "grido" (cfr. regole di base) o alzata di mano del portavoce: perifrasi (*ir a* + infinitivo, *seguir* + gerundio); diverso uso e funzione di *que* e *qué*; diverso uso e funzione di *porque* e *por qué*; uso di *hay*; *lo que*; *solo/sólo*; etc. (10 minuti).
15. Attribuzione punteggio e premiazione.

Le squadre avevano ciascuna un cartellone preparato dal segretario/a del gruppo in cui venivano via via inseriti i punti guadagnati nel corso dell'anno scolastico nelle varie attività; inoltre venivano loro attribuiti bonus di merito o demerito per comportamenti o interventi rispettivamente positivi e negativi. Il premio per la squadra che ha vinto "El Gran Concurso de Clase" è consistito di libri di letture graduate in spagnolo, un cd di raccolta di hit spagnole e latinoamericane; nella valutazione finale si è tenuto conto dell'impegno degli alunni/e.
È fondamentale non saltare la fase dell'attività denominata "concorso canoro", anche se lo svolgimento della stessa potrebbe incontrare una qualche resistenza iniziale da parte della classe: è infatti il momento in cui si "canta la grammatica", in cui viene applicato tutto ciò che è stato in precedenza frutto di riflessione; è la fase in cui vengono sistematizzate le conoscenze, in cui si esercita la pronuncia, in cui, una volta superato un eventuale imbarazzo iniziale, ci si diverte, si consolida il gruppo e s'impara cantando.
L'attività è stata integrata nel corso di altre ore di lezione attraverso la visione del film in lingua spagnola (castellano) con sottotitoli in lingua spagnola (che spesso sono stati eliminati perché fonte di confusione a parere sia degli alunni/e che della docente), con particolare attenzione alla sequenza con la canzone *Sigo Aquí*.
Ne è seguita una discussione in spagnolo sui possibili significati nella relazione immagine/canzone e sulle tematiche adolescenziali della solitudine e l'incomprensione, del rapporto genitori/figli e sul significato dell'amicizia.
Un breve raffronto è stato fatto anche con la versione italiana della canzone, *Ci sono anch'io*, cantata da Max Pezzali, con relativa riflessione sul significato del testo.
La scelta di *Sigo Aquí* non ha permesso di affrontare temi prettamente relazionati alla cultura spagnola, trattandosi di un brano presente in un film di produzione statunitense e di distribuzione internazionale, tradotto per il mercato spagnolo. Ha però permesso di far conoscere Álex Ubago, cantante molto apprezzato in Spagna (da qui la scelta della Disney) e praticamente sconosciuto in Italia, e di affrontare tematiche importanti e delicate quali il significato dell'amicizia e il rapporto genitori/figli.

Attività 2. *A Dios Le Pido*, Juanes (Livello B1-B2)[4]

1. "Riscaldamento". Brainstorming collettivo sulla Colombia[5].
2. Presentazione del cantante da parte del/della docente in base a quanto emerso dal brainstorming (3 minuti).
3. Divisione in gruppi ed esplicitazione delle regole del "gioco-lezione" (cfr. regole di base) da parte del/della docente, scelta dei nomi delle squadre da parte degli alunni/e in base ai nomi dei personaggi colombiani più famosi – come ad esempio, Juan Pablo Montoya Roldán, Shakira, Fernando Botero, Gabriel García Marquez (5 minuti).
4. Breve quiz (vinto dalla squadra che si prenota per prima e risponde correttamente): titolo di un'altra famosa canzone di Juanes[6].
5. Primo ascolto del brano (senza eventuale coda strumentale o strofe ripetute).
6. Individuazione dei temi principali della canzone attraverso la modalità "pictionary" alla lavagna: il segretario/creativo di ogni squadra viene chiamato alla lavagna; cerca quindi di dare una rappresentazione visiva a uno dei concetti astratti che identifica uno dei temi principali della canzone, previa comunicazione al/alla docente. Tutte le squadre partecipano, secondo l'usuale modalità di "prenotazione" (cfr. **Regole di base**) per poter fornire la risposta. Il punteggio complessivo per tale prova viene suddiviso tra il disegnatore e la squadra che per prima fornisce la risposta corretta nel minor tempo possibile (max 3 minuti a disegno).
7. Scrittura in spagnolo da parte degli alunni/e di 8/12 richieste che

---

[4] Juanes (nome d'arte di Juan Estebán Aristizábal Vásquez) è un musicista e cantautore colombiano. Recentemente ha riscosso fama e successo in tutta Europa, dove il singolo estratto dall'album *Mi sangre*, *La Camisa Negra*.
[5] Anche qualora lo studio dei Paesi Latinoamericani non fosse in programma (per gli istituti Tecnici per il Turismo rientra nei contenuti dei programmi didattici del terzo anno di corso), il ricorso alle conoscenze enciclopediche pregresse degli studenti risulta essere uno strumento utilissimo che prescinde dal piano di lavoro in senso stretto.
[6] Per gli italiani la canzone più nota è *La Camisa Negra*; dei punti aggiuntivi possono essere attribuiti chiedendo agli studenti di identificare l' "anomalia" lessicale che ricorre in tutto il testo della canzone (*tengo (la camisa negra)* al posto di *llevo*)

rivolgerebbero *a Dios (A Dios le pedimos...)* cercando di rispettare la metrica del ritornello (10 minuti) (eventuale ulteriore ascolto del ritornello); punteggio in base alla correttezza metrica e sintattico-grammaticale degli scritti.
8. Consegna alle squadre di 1 o più fotocopie (per gruppo, non ad allievo/a) col testo della canzone da completare (cfr. appendice); ascolto.
9. Ultimo ascolto dopo consultazione all'interno del gruppo (3 minuti).
10. Consegna del testo completato al/alla docente.
11. Consegna agli alunni/e di una fotocopia ciascuno con il testo completo: identificazione da parte delle squadre dei verbi al presente congiuntivo (cfr. appendice) e trasformazione degli stessi nei corrispondenti indicativo presente, imperativo e infinito sulla rispettiva tabella - cfr. appendice (10 minuti).
12. Consegna della tabella completata al/alla docente.
13. Analisi collettiva della struttura sintattica delle subordinate oggettive introdotte da verbi come *pedir*.
14. Sistematizzazione lessicale collettiva: nuovi vocaboli appresi grazie al testo, lessico musicale (*letra, estribillo*, etc.).
15. Concorso canoro (ogni squadra canta una strofa originale del testo e il proprio ritornello).
16. Quiz geografico sulla Colombia (confini di stato, capitale, città principali, nome del presidente, ecc) e sulle particolarità lessicali e quelle fonetiche della pronuncia colombiana preparato dal/dalla docente con prenotazione della risposta orale per alzata di mano del portavoce.
17. Attribuzione punteggio e premiazione.

La musica di Juanes è molto originale e culturalmente interessante: mescola alla sua chitarra rock un' estrema varietà di ritmi autoctoni latini come *vallenato, ranchera, tango, bolero, salsa, guasca* e *trova cubana*, tutti retaggio della sua infanzia.
Un approfondimento sulle influenze ritmiche e musicali presenti nella canzone è stato reso possibile anche grazie a una precedente esposizione orale di una allieva, in spagnolo, (con supporto di mappa concettuale) sulla musica latinoamericana.
Anche i testi delle canzoni di Juanes permettono di affrontare un'ampia gamma di tematiche, dall'attivismo sociale e politico all'amore intenso per la famiglia, dai timori alle aspirazioni di qualsiasi giovane.

con la canzone si è potuta approfondire la conoscenza della letteratura colombiana

Oltre alle tematiche evidenziate durante la fase ludica (famiglia, religione, amore, popolo), è stato possibile approfondire altri aspetti socioculturali. Si è infatti svolto un dibattito semistrutturato sui temi dei cartelli della droga, delle FARC, delle mine antiuomo e della promozione dei diritti umani e della pace nel mondo, partendo da quanto trovato in rete nella pagina web della fondazione umanitaria di Juanes.
Con gli alunni degli anni di corso successivi al terzo è stato possibile ampliare il campo dei quesiti grammaticali, approfondire la riflessione morfosintattica del testo ed estendere la discussione sulla situazione di molti Paesi Latinoamericani; soprattutto si è potuta approfondire la conoscenza della letteratura colombiana (attraverso la lettura di alcune pagine di Gabriel Garcia Marquez) e della letteratura latinoamericana dell'attivismo sociale (grazie a una selezione di testi di Eduardo Galeano).

Attività 3. *¿Qué hiciste?*, Jennifer Lopez[7]
(Livello B1-B2)
1. "Riscaldamento". Distribuzione di varie foto (ricavate da riviste) che ritraggono la cantante impegnata nelle sue diverse attività e distribuzione di foto dell'isola di Puerto Rico: *"cotilleo"* collettivo su Jennifer Lopez e brainstorming sul suo Paese d'origine.
2. Presentazione della situazione peculiare dello stato di Puerto Rico da parte del/della docente, anche in base a quanto emerso dal brainstorming (3 minuti).
3. Divisione in gruppi ed esplicitazione delle regole del "gioco-lezione" (cfr. regole di base) da parte del/della docente, scelta dei nomi delle squadre da parte degli alunni/e.
4. Breve quiz (vinto dalla squadra che si prenota per prima e risponde correttamente): nome di un altro cantante portoricano famoso (come, ad esempio, Ricky Martin).
5. Primo ascolto del brano (senza eventuale coda strumentale).
6. Scrittura in spagnolo da parte degli alunni/e di un brevissimo racconto dei fatti che a parere della squadra hanno ispirato la canzone secondo la scansione *antes, luego, así que* (20 minuti) (eventuale ulteriore ascolto del brano, senza coda strumentale o strofe ripetute); punteggio in base all'originalità e alla correttezza sintattico-grammaticale degli scritti.
7. Consegna alle squadre di 1 o più fotocopie (per gruppo, non ad allievo/a) col testo della canzone da completare (cfr. appendice); ascolto.
8. Ultimo ascolto dopo consultazione all'interno del gruppo (3 minuti).
9. Consegna del testo completato al/alla docente.

[7] Di origine portoricane e bilingue come Ricky Martin, ma nata a New York, Jennifer Lopez è nota non solo come cantante, ma soprattutto come attrice e ballerina. È interessante lavorare anche in chiave contrastiva con la canzone di J-Lo *No me ames*, che non è altro se non la trasposizione in lingua spagnola di *Non Amarmi* di Aleandro Baldi e Francesca Alotta, canzone vincitrice della sezione "nuove proposte" al Festival di Sanremo 1992.

10. Consegna agli alunni/e di una fotocopia ciascuno con il testo completo: identificazione da parte delle squadre delle particolarità fonetiche, lessicali e di uso dei tempi verbali (ritornelli) con completamento della rispettiva tabella – cfr. appendice (10 minuti).
11. Consegna della tabella completata al/alla docente.
12. Riscrittura in spagnolo da parte degli alunni/e di una strofa per squadra (1ª, 2ª, 5ª e 6ª strofa rispettivamente) rispettando metrica, rime, tempi verbali utilizzati nel testo di partenza e mantenendo gli incipit quali *ayer* e *mañana*.
13. Presentazione delle strofe riscritte alla docente e alle altre squadre cantando le stesse.
14. Individuazione da parte delle squadre dei diversi verbi che si riferiscono ad azioni passate e classificazione degli stessi in base alla loro funzione (azione svoltasi in un passato lontano, azione svoltasi in un passato prossimo, azione passata abituale o ripetuta) in base alla tabella (cfr. appendice).
15. Analisi collettiva della differenza nell'uso del *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto* tra spagnolo standard e il testo della canzone.
16. Spiegazione in spagnolo da parte delle squadre delle metafore presenti ai versi 11 *(empañaste)* e 20 *(casa)*.
17. Sistematizzazione lessicale e grammaticale collettiva: nuovi vocaboli appresi grazie al testo, lessico musicale (*letra*, *estribillo*, etc.), uso del congiuntivo presente e del futuro semplice.
18. Concorso canoro: la canzone viene cantata con i verbi del ritornello trasformati dal *pretérito indefinido* al *pretérito perfecto*.
19. Attribuzione punteggio e premiazione.

L'attività sulla canzone è stata poi estesa attraverso la visione del videoclip da una parte e attraverso il dibattito sulla violenza sulle donne dall'altro.
La visione del video di *¿Qué hiciste?* ha permesso un approfondimento della riflessione sull'uso connotativo della lingua: sono state analizzate tutte le metafore presenti nel testo e sono state messe in relazione alle immagini; si è altresì proceduto a confrontare il "racconto" offerto dal video con i raccontini scritti dai ragazzi nel corso dell'attività ludica. Si è lavorato così a diversi livelli e con più codici comunicativi.
Il dibattito sulla questione della violenza sulle donne è stato preceduto da una *busqueda documental*.
Gli allievi/e, a coppie, con la supervisione della docente, hanno cercato in rete dei documenti in lingua spagnola sull'argomento; hanno stampato quelli ritenuti più significativi e, a casa, hanno predisposto, mantenendo le coppie, una presentazione per la classe della durata di qualche minuto.
Il dibattito si è sviluppato a partire da quanto esposto dalle varie coppie di allievi.

LE ATTIVITÀ

Attività 1.5

La scelta delle parole eliminate dal testo non è casuale, ma può variare da contesto a contesto; in questo caso ci si è basati da un lato sul lessico già acquisito in classe, dall'altro su vocaboli probabilmente sconosciuti, con particolarità fonetiche o meno, da identificare per la prima volta.

Band tradizionale di Portorico

Sigo aquí
Soy la pregunta del _____
Siempre la interrogación
No _____ que sí porque sí

Y qué, qué podrías tú _____
Si yo no te voy a oir
No me _____
Y nunca seré lo que _____ de mí

_____ ya me vas a conocer
Niño y _____ puedo ser
No me uses y apartes de ti

Y vi como _____ aprendió

Lo que nadie le _____
No me entienden
No estoy aquí

Y yo sólo quiero ser _____
Y sentir el mundo igual
Que los otros _____ siempre así
Por qué yo tendría que cambiar
Nadie más lo va a _____
Y no entienden
Que sigo aquí

Y tú ves lo que ellos nunca _____

Te _____el cien por cien
Me conoces y ya no _____ temor

Yo mostraría lo que soy
Si tú _____ donde voy
No me _____
Si eres mi amigo mejor

Qué _____del mal y el bien
Yo no soy lo que ven
Todo un mundo _____
Y yo sigo soñando por qué
Sus palabras susurran _____
Que nunca creeré

Y yo sólo quiero ser _____
Y sentir el mundo igual
Que los otros, por ellos, por mí
Por qué yo tendría que cambiar
Nadie más lo va a _____
Estoy solo
Y sigo aquí

Sólo yo
Estoy aquí
Sigo aquí
Sigo aquí

Attività 1.8
Si riporta la tabella fornita alle squadre per la classificazione dei verbi all'indicativo presente.

Clasifica los verbos en presente de indicativo que encuentras en la letra de la canción según esta tabla:

Verbos regulares	Verbos con alternacia vocálica	Verbos que diptongan			Verbos con primera persona irregular	Verbos con primera persona irregular y otras alteraciones	Verbos totalmente irregulares
	-e-> -i-	-e- > - -ie-	-o- > - -ue-	u- > - -ue-			

Attività 1.8 e 1.12
***Sigo aquí*, Álex Ubago**

Soy la pregunta del millón
Siempre la interrogación
No respondas que si *porque* si

Y qué, qué podrías tú decir
Si yo no te voy a oir
No me entiendes
Y nunca seré lo que esperas de mí

Jamás ya me vas a conocer
Niño y hombre puedo ser
No me uses y apartes de ti
Y vi como alguien aprendió
Lo que nadie le enseñó
No me entienden
No estoy aquí

Y yo sólo quiero ser real
Y sentir el mundo igual
Que los otros seguir siempre así
Por qué yo tendría que cambiar
Nadie más lo va a intentar
Y no entienden
Que sigo aquí

Y tú ves lo que ellos nunca ven
Te daría el cien por cien
Me conoces y ya no HAY temor

Yo mostraría lo que soy
Si tú vienes donde voy
No me alcanzan
Si eres mi amigo mejor

Qué sabrán del mal y el bien
Yo no soy lo que ven
Todo un mundo durmiendo
Y yo sigo soñando ***por qué***
Sus palabras susurran mentiras
Que nunca creeré

Y yo sólo quiero ser real
Y sentir el mundo igual
Que los otros, por ellos, por mí
Por qué yo tendría que cambiar
Nadie más lo va a intentar
Estoy **solo**
Y sigo aquí

Sólo yo
Estoy aquí
Sigo aquí
Sigo aquí

Attività 2.8
***A Dios Le Pido*, Juanes**

Que mis _____ se despierten
Con la luz de tu _____
Yo, a Dios le pido
Que mi madre no se _____
Y que mi padre me recuerde
A Dios le pido
Que te _____ a mi lado
Y que más nunca te me _____, mi vida
A Dios le pido
Que mi _____ no descanse
Cuando de amarte se trate, mi _____
A Dios le pido

Por los días que me quedan
Y las noches que aún no _____
Yo, a Dios le pido
Por los hijos de mis hijos
Y los hijos de tus hijos
A Dios le pido
Que mi pueblo no _____ tanta sangre
Y se levante mi _____,
A Dios le pido
Que mi _____ no descanse
Cuando de amarte se trate, mi _____,
A Dios le pido

Un segundo más de vida para _____
Y mi corazón _____ entregarte
Un segundo más de vida para _____
Y a tu lado para siempre yo quedarme
Un segundo más de vida yo a Dios le pido

Que si me muero sea de _____
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu _____sea este corazón
Todos los días a Dios le pido
Y que si me muero sea de_____
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu _____ sea este corazón
Todos los días a Dios le pido,
A Dios le pido

Que mis _____ se despierten
Con la luz de tu _____
Yo, a Dios le pido
Que mi madre no se _____
Y que mi padre me recuerde
A Dios le pido
Que te _____ a mi lado
Y que más nunca te me _____, mi vida
A Dios le pido
Que mi _____ no descanse
Cuando de amarte se trate, mi _____
A Dios le pido

Un segundo más de vida para _____
Y mi corazón _____ entregarte
Un segundo más de vida para _____
Y a tu lado para siempre yo quedarme
Un segundo más de vida yo a Dios le pido

Que si me muero sea de _____
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu _____sea este corazón
Todos los días a Dios le pido
Y que si me muero sea de_____
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu _____ sea este corazón
Todos los días a Dios le pido,
A Dios le pido

Attività 2.11
Si riporta la tabella fornita alle squadre per la classificazione dei verbi al congiuntivo presente:

VERBOS EN PRESENTE DE SUBJUNTIVO	PRESENTE DE INDICATIVO	IMPERATIVO	INFINITIVO
se despierten	se despiertan	despiértense	despertarse

Attività 2.11 e 2.16

Que mis ojos se despierten
Con la luz de tu mirada
Yo, a Dios le pido
Que mi madre no se muera
Y que mi padre me recuerde
A Dios le pido
Que te quedes a mi lado
Y que más nunca te me vayas, mi vida
A Dios le pido
Que mi alma no descanse
Cuando de amarte se trate, mi cielo
A Dios le pido

Por los días que me quedan
Y las noches que aún no llegan
Yo, a Dios le pido
Por los hijos de mis hijos
Y los hijos de tus hijos
A Dios le pido
Que mi pueblo no derrame tanta sangre
Y se levante mi gente,
A Dios le pido
Que mi alma no descanse
Cuando de amarte se trate, mi cielo,
A Dios le pido

Un segundo más de vida para darte
Y mi corazón entero entregarte
Un segundo más de vida para darte
Y a tu lado para siempre yo quedarme
Un segundo más de vida yo a Dios le pido

Que si me muero sea de amor
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu voz sea este corazón
Todos los días a Dios le pido
Y que si me muero sea de amor
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu voz sea este corazón
Todos los días a Dios le pido,
A Dios le pido

Que mis ojos se despierten
Con la luz de tu mirada, yo
A Dios le pido
(...)

Attività 3.8

***¿Qué hiciste?*, Jennifer Lopez**

Ayer los dos _____ con un mundo perfecto
Ayer a nuestros labios les sobraban las _____
porque en los _____ nos espiábamos el alma
y la verdad no _____ tu mirada.
Ayer nos prometimos _____el mundo entero
Ayer tú me _____ que este amor sería eterno
Porque una vez equivocarse es _____
Para aprender lo que es amar sinceramente

¿Qué hiciste?
Hoy destruiste con tu _____ la esperanza
Hoy _____ con tu furia mi mirada
_____ toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te _____
Con un permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste?
nos obligaste a destruir las _____
Y nuestras _____ las borraron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus_____
Se te olvidó que era el _____ lo que importaba
Y con tus manos _____ nuestra casa

Mañana que _____ un día nuevo en mi universo
Mañana no veré tu nombre escrito entre mis _____
No escucharé palabras de _____
_____sin pena tu remordimiento

Mañana olvidaré que ayer
yo_____tu fiel amante
Mañana ni siquiera habrá
_____ para odiarte
Yo borraré todos tus sueños de mis sueños
Que el viento arraste para siempre tus _____

¿Qué hiciste?
Hoy destruiste con tu _____ la esperanza
Hoy _____ con tu furia mi mirada
_____ toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te _____
Con un permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste?
nos obligaste a destruir las _____
Y nuestras _____ las borraron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus_____
Se te olvidó que era el _____ lo que importaba
Y con tus manos _____ nuestra casa

Y confundiste tanto amor que te _____
con un permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste?
nos obligaste a destruir las _____
Y nuestras _____ las borraron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus_____
Se te olvidó que era el _____ lo que importaba
Y con tus manos _____ nuestra casa

Attività 3.10

Di seguito viene riportata la tabella da utilizzare per l'individuazione e la classificazione delle particolarità della varietà latinoamericana dello spagnolo standard presenti nel testo della canzone.

Pronunciación	Uso de los tiempos verbales	Léxico
b		
c		
...		

Attività 3.14
Di seguito viene riportata la tabella da utilizzare per l'individuazione e la classificazione dei verbi al passato secondo la loro funzione nel testo.

Acción pasada habitual/repetida	Acción acontecida en un pasado muy cercano	Acción pasada puntual/ de pasado lejano

Attività 3.10 e 3.14
¿Qué hiciste?

Ayer los dos soñábamos con un mundo perfecto
Ayer a nuestros labios les sobraban las palabras
porque en los ojos nos espiábamos el alma
y la verdad no vacilaba tu mirada.

Ayer nos prometimos conquistar el mundo entero
Ayer tú me juraste que este amor sería eterno
Porque una vez equivocarse es suficiente
Para aprender lo que es amar sinceramente

¿Qué hiciste?
Hoy destruiste con tu orgullo la esperanza
Hoy empañaste con tu furia mi mirada
Borraste toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te entregaba
Con un permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste?
nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las borraron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvidó que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Mañana que amanezca un día nuevo en mi universo
Mañana no veré tu nombre escrito entre mis versos
No escucharé palabras de arrepentimiento
Ignoraré sin pena tu remordimiento

Mañana olvidaré que ayer yo fui tu fiel amante
Mañana ni siquiera habrá razones para odiarte
Yo borraré todos tus sueños de mis sueños
Que el viento arraste para siempre tus recuerdos

¿Qué hiciste?
Hoy destruiste con tu orgullo la esperanza
Hoy empañaste con tu furia mi mirada
Borraste toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te entregaba
Con un permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste?
nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las borraron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvidó que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Y confundiste tanto amor que te entregaba
con un permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste?
nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las borraron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvidó que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P.E. (2003), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche*, Utet, Torino.
- BETTI S. (2004), "La canción moderna en una clase de E/LE. Sugerencias didácticas para italófonos", in *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50, pp. 26-31.
- CAON F. (2006), *Pleasure in language Learning. A methodological Challenge*, Guerra, Perugia.
- CARDONA M. (2003), "Accrescere la competenza lessicale attraverso l'uso della canzone", *Bollettino ITALS*, settembre 2003; http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=100&page_id=109
- CASSANY D., LUNA M. Y SANZ G. (1994), *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- MURPHEY T. (1992), *Music and Song*, Oxford University Press, London.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 11

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 6-7 2009

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Tecnologia e apprendimento linguistico (1ª parte)
  - Internet come (ri)costruzione di conoscenza
- Didattica ludica, grammatica e tecnologie

Tecnologia e apprendimento linguistico

1ª parte - Internet come (ri)costruzione di conoscenza

Paola Celentin
Università di Venezia

Quando si parla di tecnologie in ambito educativo bisogna sempre indicare con precisione a quale tipo di utilizzo si intende fare riferimento. La formazione umanistica e letteraria propria della maggior parte degli insegnanti di lingue spesso vede nelle tecnologie un valido strumento, un supporto all'attività didattica tradizionale, che va a trovare la sua collocazione accanto al libro di testo. In quest'ottica la tecnologia viene sfruttata per la sua "facilità" d'uso rispetto ad altri media e per la presunta attrattiva motivazionale che può generare negli alunni.

Tuttavia, noi riteniamo che questo punto di vista non giustifichi il tanto parlare che si è fatto di tecnologie in ambito didattico in questi ultimi anni. Diversi fattori, di tipo sociale, cognitivo e più strettamente informatico ci portano a considerare il computer come un elemento capace di creare un vero e proprio "ambiente di apprendimento", che implica modalità di insegnamento e di relazione completamente rinnovate.

Di seguito metteremo in luce quali sono i fattori che ci spingono a questo tipo di considerazione.

1. L'APPRENDIMENTO INTERATTIVO

Le nuove tecnologie informatiche (CD-Rom, Internet, DVD, ma anche fotocamere e telecamere digitali, telefoni cellulari, palmari, lettori MP3, ecc.), sono caratterizzate da una crescente interattività con l'utente. Le loro interfacce d'accesso sono sempre più standardizzate[1] ed è possibile ritrovare in tutte delle funzioni *friendly*, come i menu, le opzioni *ok/no*, le didascalie informative, che permettono di personalizzare l'uso della tecnologia in rapporto alle proprie esigenze attuali e/o future.

Gli alunni, già in età di scuola primaria, hanno spesso alle spalle molte "ore di volo" interattivo, sono in grado di dialogare anche con strumentazioni del tutto nuove in quanto hanno sviluppato delle abilità di lettura specifiche nei riguardi delle tecnologie informatiche; si potrebbe dire che tali tecnologie "parlano una lingua familiare" per loro e fanno parte del loro vissuto esperienziale. Molto probabilmente non c'è stata alcuna attività di insegnamento formale in tal senso, ma l'esposizione e l'utilizzo ha generato competenze trasferibili. Questi alunni sono definiti *digital natives*, persone cioè nate e cresciute con le tecnologie digitali, in opposizione ai *digital immigrants*, coloro cioè che sono cresciuti prima delle tecnologie digitali e le hanno adottate in un secondo tempo (Prensky, 2001).

[1] Il monopolio del *software* informatico da parte di alcune grosse multinazionali ha praticamente uniformato le interfacce grafiche dei prodotti. Senza scendere in considerazioni di tipo economico e politico, ci limitiamo ad osservare le implicazioni didattiche: il fenomeno ha generato delle competenze trasferibili che permettono agli utenti di accedere a nuovi prodotti con tempo di apprendimento pari a zero (cfr. Celentin P., 2003).

Questa considerazione di stampo socio-culturale va integrata con alcune considerazioni di ordine glottodidattico: l'insegnamento e l'apprendimento sono oggetto di nuove teorie scientifiche che mettono l'accento proprio sulla pluralità del codice comunicativo e sull'interazione con la realtà e con il gruppo come componenti fondamentali di qualsiasi processo educativo che voglia cogliere le sfide lanciate dalla nuova società complessa[2].

2. CAMBIAMENTI NELL'APPRENDIMENTO

Ragionare a priori sulle implicazioni glottodidattiche delle tecnologie informatiche potrebbe portare ad una percezione distorta del fenomeno e generare in alcuni la convinzione che sia solo per adeguarsi alla novità del momento, alla "moda" che vengono propugnati alcuni "slogan" glottodidattici.
In realtà la situazione è molto complessa e ad un'analisi più approfondita fa emergere un fitto reticolo di corrispondenze causa-effetto fra sviluppo tecnologico, dinamiche sociali e processi cognitivi in atto.

Ogni invenzione di un certo spessore porta necessariamente con sé un cambiamento nelle modalità di organizzazione della società, ma anche di (auto)percezione dell'individuo e di relazioni con la realtà: possiamo considerare l'impatto che ha avuto la diffusione presso larghi strati della popolazione del libro a stampa, e come tale impatto riguardi non solo la "quantità" di informazione diffusa, ma anche la "qualità". Il libro a stampa ha introdotto un "modello" di strutturazione della conoscenza che ha rivoluzionato la precedente trasmissione orale e dogmatica del sapere, aprendo nuovi spazi all'elaborazione del pensiero individuale.

La struttura lineare e sequenziale del libro ha informato tutto lo sviluppo del pensiero conoscitivo occidentale, generando modelli filosofici, letterari e scientifici basati proprio su questa modalità di fruizione della realtà.

Le moderne tecnologie ci propongono uno sconvolgimento di questa modalità, offrendoci opportunità di fruizione ipertestuali, personalizzabili, parcellizzabili, integrabili. Sicuramente possiamo individuare in questa nuova organizzazione della conoscenza una modalità di fruizione del sapere in linea con i tempi e rispondente alle richieste di sapere e di saper fare che la società e il mercato professionale pongono.

Proprio per questo motivo è opportuno partire da un quadro generale che metta in luce quali sono stati i cambiamenti fondamentali del processo di apprendimento-insegnamento dell'ultimo decennio, per poi rivisitarli alla luce delle più nuove teorie didattiche e glottodidattiche, e quindi integrare la dimensione tecnologia come ambiente all'interno del quale sviluppare questo processo.

2.1 Lineare vs. ipermediale

I metodi tradizionali per l'apprendimento delle lingue straniere sono impostati secondo una programmazione di tipo lineare e sequenziale. In particolar modo i metodi che si rifanno all'approccio strutturalista prevedono un'organizzazione molto rigida degli *input* da fornire allo studente, normalmente scanditi in base a nuclei di natura grammaticale e/o linguistica.

Questo tipo di strutturazione è messa in crisi dagli approcci di tipo umanistico-affettivo, in quanto è implicito in essi un avanzamento di tipo "a spirale": i concetti, le nozioni, le funzioni non sono mai affrontati in toto e "una volta per tutte", ma sempre proposti per *input* progressivi, senza forzare l'ordine naturale di acquisizione linguistica, ma cercando allo stesso tempo di fornire allo studente gli strumenti per esprimersi e raggiungere i propri obiettivi comunicativi.

L'evoluzione degli approcci didattici è andata di pari passo con l'evoluzione dell'accesso all'informazione: da un'informazione di tipo lineare e sequenziale si è passati ad un'informazione organizzata "in profondità". Dopo una prima fruizione superficiale si può decidere se indagare ulteriormente la notizia, in quale modo e, soprattutto, a che livello.

Nella società dell'informazione in cui viviamo il problema non è più avere accesso all'informazione, bensì essere in grado di fruirne nei modi più adeguati per realizzare i propri obiettivi. Internet, sinonimo dell'informazione del XXI secolo, è organizzata secondo le modalità dell'ipertesto: essere in grado di recuperare esattamente ciò che serve ai nostri fini educativi, professionali, sociali è un'abilità tanto indispensabile quanto "non istintiva", da acquisire, da sviluppare.

2.2 Istruzione vs. costruzione

Tradizionalmente l'insegnamento è concepito come trasmissione di contenuti e di saperi da un "maestro" ad un discepolo, che deve memorizzarli e dare prova dell'avvenuta acquisizione attraverso la ripetizione.

---

[2] Per un esauriente inquadramento del concetto di "società complessa" si veda Balboni P. E. (2002: 7-13).

Già però con Montaigne e l'Umanesimo si considera che sia meglio "una testa ben fatta che una testa ben piena". Nell'istruzione scolastica il passaggio non è così immediato e anche per l'apprendimento delle lingue lungamente si è insistito sulla necessità per l'allievo di mandare a memoria lunghe liste di vocaboli, regole grammaticali e comportamenti linguistici in generale.

È facile rendersi conto che tale apprendimento non è produttivo, ma solo riproduttivo: lo scopo dell'insegnamento linguistico deve essere quello di portare lo studente progressivamente ad una costruzione autonoma non solo della propria comunicazione in lingua, ma anche delle proprie strategie di studio e di aggiornamento costante, nell'ottica di un apprendimento che non può più rimanere confinato all'interno del percorso scolastico ma deve accompagnare la persona durante la vita intera (Morin, 2000).

2.3 Centralità dell'insegnante vs. centralità dello studente

Nell'impostazione scolastica tradizionale l'insegnante occupa il posto privilegiato nell'ambito dello scambio educativo: è sufficiente osservare la disposizione dei banchi "classica" per rendersene conto. Questo modello poteva essere funzionale alla trasmissione del sapere e alla fruizione dell'informazione in modalità lineare e sequenziale, ma non alle finalità dell'approccio comunicativo.

In tale approccio è infatti lo studente ad essere posto al centro del processo educativo, considerato non come "recipiente", ma come persona, con emozioni, sentimenti, conoscenze pregresse, abilità sviluppate e da sviluppare. È lo studente inoltre che "conduce" il processo educativo, attraverso i propri bisogni e le proprie esigenze pratico-operative ma anche attraverso la propria evoluzione personale.

2.4 Assorbimento del materiale vs. navigazione del materiale

Conseguenza diretta di quanto affermato sopra è una diversa fruizione dei materiali che vengono utilizzati per insegnare. Il libro di testo non funge più da "testo sacro", sorta di *corpus* da digerire dall'inizio alla fine, ma diventa un supporto, una bussola, un riferimento, un atlante di navigazione, che può essere utilizzato per intero, parzialmente, può essere integrato o "sfrondato".

Diventano a questo punto fondamentali il ruolo dell'insegnante e la sua professionalità, in quanto egli deve essere in grado di svincolarsi dal libro di testo adottato per elaborare percorsi flessibili e articolati, in grado di soddisfare le esigenze particolari del gruppo classe.

2.5 Apprendimento in età scolare vs. apprendimento durante tutta la vita

La società complessa nella quale viviamo si modifica ad una velocità tale per cui le persone che vi vivono hanno la necessità di riaggiornare di continuo le proprie conoscenze. L'apprendimento scolastico non è più tale da generare di per sé una professionalità duratura e garante di un impegno fisso, come avveniva un tempo.

Per questo motivo è importante che la scuola da ambiente educativo orientato ai contenuti diventi ambiente educativo orientato ai processi, in grado di fornire le chiavi all'uomo di domani per coltivare autonomamente la propria professione.

2.6 Metodo unico per tutti vs. metodo individualizzato

Insegnare in una classe non deve farci partire dal presupposto che stiamo insegnando 'ad' una classe, bensì farci riflettere sul fatto che stiamo lavorando 'con' persone ognuna delle quali è portatrice della propria specificità cognitiva, esperienziale, scolastica. È inoltre necessario prendere in considerazione le diverse "intelligenze" di cui ogni studente è portatore e il *mix* del tutto peculiare che caratterizza ciascuno[3].

Il compito dell'insegnante è quello di dare modo a tutti di esprimersi nel modo più consono, ma anche di portare ogni studente a lavorare sulle proprie abilità meno sviluppate per rafforzare le proprie strategie di apprendimento.

2.7 Insegnante detentore del sapere vs. insegnante facilitatore

Da quanto sopra emerge come il ruolo dell'insegnante si sia modificato e sia progressivamente diventato più prossimo a quello di un facilitatore dell'apprendimento, un esperto non solo di contenuti ma anche di tecniche didattiche e di gestione della classe. Questa riformulazione della funzione docente implica anche l'assunzione di una nuova concezione del sapere, visto non più come entità a carattere esclusivamente individuale e cognitivo, bensì come processo sociale e interattivo. La conoscenza nasce dal

[3] Per un approfondita disamina del rapporto fra intelligenze e apprendimento linguistico cfr. Torresan P. (2006) e Vettorel P. (2006).

confronto costante con l'altro, con l'oggetto, con l'ambiente.

In questo quadro l'insegnante trova il suo spazio professionale qualificante in quanto "regista", supervisore, creatore delle condizioni ideali dell'apprendimento. Secondo von Humboldt infatti "Non si possono insegnare le lingue, si possono solo creare le condizioni per il loro apprendimento".

3. TECNOLOGIA E DIDATTICA DELLE LINGUE

3.1 Tecnologia e *Cooperative Learning*

Con il termine *Cooperative Learning* si intende un insieme di strategie educative che prevede l'interazione cooperativa fra studenti nell'ambito disciplinare come parte integrante del processo di apprendimento. Esso porta a pronunciate abilità sociali, attività maggiormente auto-dirette, maggiore autostima. Riguardo alla sua applicazione nell'insegnamento delle lingue straniere, osserviamo che si può parlare alla perfezione una lingua straniera, ma se non si è in grado di collaborare ad un progetto di lavoro comune all'interno di un gruppo o della propria azienda o fra aziende partner, le abilità linguistiche perdono d'importanza, in quanto inutilizzabili nel contesto specifico.

Quale rapporto fra tecnologia e CL? Istintivamente si potrebbe dire nessuno, se abbiamo in mente il rapporto uno a uno studente-computer. In realtà tale situazione, oltre a non corrispondere alla realtà della maggior parte delle scuole, non è nemmeno auspicabile in quanto non permette di lavorare sui processi alla base delle nuove modalità di apprendimento.

Il tipo di rapporto che invece noi abbiamo in mente è di 3 o 4 bambini per computer e una disposizione dell'aula che permetta di alternare fasi di lavoro tradizionale con fasi di lavoro al computer.

Il lavoro a gruppi attraverso modalità di CL permette innanzitutto di omogeneizzare le competenze di partenza degli studenti. Ci riferiamo alle competenze informatiche in senso stretto, ma anche alle abilità di ricerca, di autoapprendimento, di organizzazione del lavoro che i ragazzi possiedono in misura diversa e che possono trasmettersi proficuamente all'interno del gruppo di lavoro.

3.2 Uso di software di videoscrittura - scrittura creativa

Scendendo più nello specifico disciplinare, possiamo prendere in considerazione varie tipologie di software utilizzabili nella classe di lingua straniera.

Un programma di diffusione mondiale e che tutti stiamo imparando ad utilizzare è il programma di videoscrittura. Al di là degli utilizzi che può avere in qualsiasi ambito disciplinare, non si può negare che alcune sue caratteristiche strutturali lo rendano particolarmente interessante per l'apprendimento linguistico.

Attraverso un *software* di videoscrittura si possono svolgere tutte le tradizionali esercitazioni svolte su quaderno con carta e penna (riassunti, composizioni, descrizioni, relazioni, ecc.) ma, rispetto a quest'ultimo, offre importanti vantaggi:

- il prodotto realizzato è rapidamente condivisibile con tutti gli altri membri del gruppo e/o della classe;

- il prodotto può essere riscritto, corretto, rivisto, accorciato, allungato, trasformato senza passare per "brutte copie", segni di penna rossa, noiose ricopiature ecc.; questo va incontro al processo naturale di scrittura, che è una continua riformulazione e precisazione, specialmente quando avviene in gruppo e l'obiettivo finale è di giungere ad un unico prodotto collettivo;

- il prodotto può essere memorizzato e riutilizzato anche molto tempo dopo, per confronti, integrazioni, correzioni;

- il prodotto individuale può essere "fuso" ad altri prodotti individuali per generare un lavoro collettivo sostanzioso, irrealizzabile per il singolo;

- il prodotto finale può essere anonimo, non ci sono calligrafie o altri tratti distintivi (a meno che non lo si voglia) a distinguere un lavoro da un altro e questo garantisce una certa "oggettività" nella valutazione da parte dell'insegnante (ma anche preserva i più timidi da esibizioni poco gradite).

I programmi di videoscrittura sono inoltre fondamentali per i lavori di scrittura collaborativa, che nascono dall'interazione dei membri di una coppia o di un gruppo e sono oggetto di continue modifiche, integrazioni, aggiunte: è proprio questo processo che li rende preziosi e "interessanti" agli occhi dell'insegnante, che vi può cogliere lo sviluppo delle abilità dei propri studenti.

Lavori di scrittura collaborativa possono essere portati avanti anche attraverso la posta elettronica, in progetti Tandem che mettono in contatto classi distanti fra di loro, unite da LS e da LM studiate reciprocamente e da argomenti di studio e di approfondimento comuni[4].

[4] Per alcune applicazioni del Tandem all'apprendimento linguistico-letterario cfr. Celentin P. (2004).

3.3 Uso di software specifici per le lingue straniere

I programmi per lo studio delle lingue straniere attualmente in commercio sono normalmente previsti per un utilizzo individuale, attraverso postazioni singole. In ambito scolastico vengono spesso utilizzati per il recupero o per il potenziamento individuale. Noi riteniamo che tale uso sia limitante e che, soprattutto con i bambini, valide applicazioni di tali programmi si possano avere invece in un rapporto utente/computer di quattro a uno.

Le attività previste da questo genere di programmi sono spesso di carattere ludico, con elementi di sfida o di scoperta. Si prestano quindi molto bene ad un gioco a squadre. Lavorando a gruppi è più facile che certi "ragionamenti" impliciti nella formulazione della risposta divengano espliciti, si incorre meno frequentemente nelle risposte "date a caso" perché comunque lo studente le deve giustificare di fronte ai compagni.

3.4 Navigazione in *Internet*

Navigare in *Internet* è diventato per molti studenti una prassi, una vera e propria abitudine. Ciò non toglie che si tratti non tanto di un'abilità, quanto di un meccanismo (alla stregua dello *zapping* televisivo). Mancano spesso le strategie per selezionare le informazioni veramente importanti, la dimestichezza linguistica per avventurarsi in siti che non siano nella propria lingua materna, l'abilità di strutturare le informazioni raccolte in campioni di conoscenza personale, attraverso le mappe mentali. Manca soprattutto la capacità di valutare le fonti di informazioni che finiscono per essere tutte equivalenti, di pari importanza e di pari autorevolezza, elemento rischiosissimo in una società che ha fatto dell'informazione la propria ricchezza principale.

Diventa quindi fondamentale creare occasioni per sviluppare tali strategie, attraverso la consulenza dell'insegnante ma anche, e soprattutto, attraverso il confronto fra pari, la discussione per decidere quale informazione inserire in una ricerca, con che modalità inserirla e in che misura, come selezionare i contenuti. Attività didattica (ma più che didattica diremmo educativa) di rilevanza fondamentale in tal senso è la *webquest*, una sorta di "caccia al tesoro" virtuale attraverso siti selezionati dall'insegnante.

La *webquest* chiama in causa una fitta rete di abilità e competenze (cognitive e linguistiche) da parte degli alunni e richiede una strutturazione molto precisa. Nella seconda parte di questo articolo presenteremo le caratteristiche fondamentali di questo *format* didattico e una *webquest sulle webquest* ideata come strumento di formazione per gli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. e LUISE M.C. (1994), *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*, Armando, Roma.
- BALBONI P.E. (2008), *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- CALVANI A. e ROTTA M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet – Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento.
- CELENTIN P. (2000), "Autonomia e supporti informatici e telematici nell'insegnamento dell'italiano a stranieri", in DOLCI R. e CELENTIN P, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- CELENTIN P. (2003), "Il software nella didattica dell'italiano LS", in DOLCI R. e CELENTIN P., *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- CELENTIN P., COGNIGNI E. (2004), "La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria (pp. 57-86), Torino.
- CELENTIN P. (2004), "La metodologia Tandem per l'educazione letteraria" in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria (pp. 151-162), Torino.
- FOCHI A. (2000), "Testo artistico versus ipertesto? Per un altro punto di vista nello studio delle avanguardie letterarie in lingua inglese", in BENUCCI A. (a cura di), *Educazione Permanente – Bimestrale del Centro Interuniversitario di ricerca, sperimentazione e documentazione di educazione permanente*, Protagon, Siena.
- FREDDI G. (2003), *La letteratura – Natura e insegnamento*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- GARDNER H. (1987), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- LITTLE D. e BRAMMERTS H. (a cura di) (1996), *A guide to language learning in tandem via the Internet* (CLCS Occasional Paper No.46), Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, Dublin.
- MARGIOTTA U. (a cura di) (1997), *Pensare in rete – La formazione del multialfabeta*, CLUEB, Bologna.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- PORCELLI G. e DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici – Modelli informatici per la scuola*, UTET Libreria, Torino.
- PRENSKY M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants", in *On the Horizon*, Vol. 9, n. 5, NCB University Press.
- TORRESAN P. (2006), "Le intelligenze multiple nella CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- TRENTIN G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- TRENTIN G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano.
- VETTOREL P. (2006), "Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Guerra, Perugia.

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.

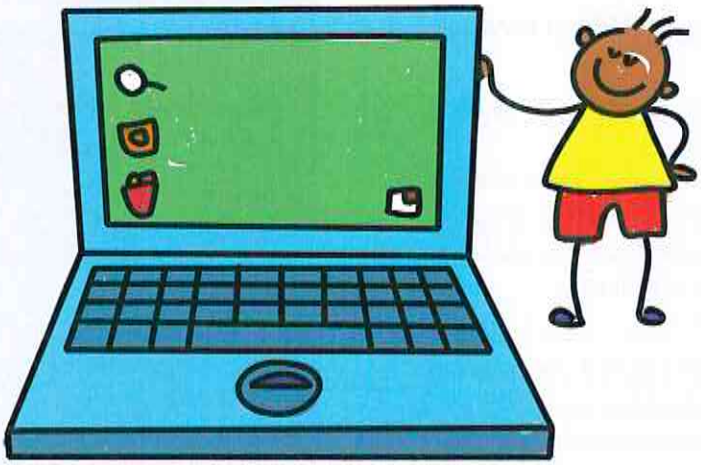
La Valigia di Mariele contiene:

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

ELI Edizioni
www.elionline.com

Didattica ludica, grammatica e tecnologie

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze



Riprendiamo l'argomento che ha fatto da filo conduttore del precedente numero di BLE, la grammatica nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria, per collegarlo all'argomento del contributo di apertura di questo numero, le tecnologie.

Se la motivazione è il motore che muove qualsiasi apprendimento, e se la motivazione più forte è basata sul piacere, come sostiene Balboni, allora anche l'accostamento alla grammatica della LS deve essere basato sul piacere: sul piacere della scoperta, della sistematizzazione, della vittoria di una sfida. La metodologia ludica, con la sua capacità di generare non solo divertimento, ma soprattutto piacere, diviene quindi il perno intorno al quale anche le attività glottodidattiche di grammatica devono ruotare.

Più volte Giovanni Freddi nelle colonne di questo inserto ha presentato e approfondito il tema della metodologia ludica per l'insegnamento delle lingue straniere ai bambini; non ritorniamo quindi sui principi della metodologia ludica e sulle motivazioni che devono muovere un docente ad applicarla in modo pervasivo nella classe di lingua straniera, ma ci limitiamo ad una riflessione e ad una proposta didattica in merito.

la motivazione è il motore che muove qualsiasi apprendimento

Moltissimi sono i giochi che possono essere adattati all'insegnamento della grammatica della lingua straniera a bambini, e molti sono i giochi che si possono "importare" in classe dalla quotidianità esterna per poi usarli in classe, basti pensare ai giochi enigmistici o a quelli da tavolo: dalla tria da completare con parole al posto di crocette/pallini (il giocatore A deve riempire le sue caselle con nomi neutri; il giocatore B con nomi maschili o femminili; chi sbaglia non conquista la casella e passa il turno all'avversario), al gioco dell'oca nel quale la casella nella quale va posizionata la pedina si conquista soltanto se si risponde correttamente ad una domanda su elementi lessicali o strutture grammaticali; abbiamo ripreso questi due esempi da un testo ricchissimo di idee e materiali per la classe di lingue – Caon, Rutka, *La lingua in gioco*, 2004, Guerra, Perugia, al quale rimandiamo per ulteriori approfondimenti e suggerimenti.

La nostra riflessione specifica parte invece da uno dei vantaggi che l'applicazione della metodologia ludica permette, il "fare delle cose": i giochi servono a "fare" nel senso più materiale del termine. La dimensione della manipolazione, della costruzione, della realizzazione pratica di un progetto, è una delle modalità privilegiate per percepire, e quindi apprendere, per i bambini. La dimensione del fare, dell'esperire, del costruire può permeare fino in fondo il concetto di gioco quando si fanno produrre i giochi agli studenti, quando essi hanno la possibilità non solo di fruire il gioco, ma anche e soprattutto di progettarlo, costruirlo, giocarlo preferibilmente in gruppo: questi diventano momenti importanti per lo sviluppo non solo delle competenze linguistiche e comunicative, ma anche per tutti gli aspetti cognitivi e di relazione.

In questa dimensione del fare ci può venire in aiuto la tecnologia informatica con le risorse di Internet: proponiamo due siti che offrono gratuitamente programmi di facilissimo uso per la costruzione di giochi enigmistici, che anche i bambini della scuola primaria, con un brevissimo addestramento, sono in grado di usare autonomamente:

- http://www.eclipsecrossword.com : permette di costruire cruciverba, giochi utili sia per soffermarsi sugli aspetti

grafemici della lingua, sia su quelli lessicali, attraverso il collegamento tra definizione e parola da inserire nello schema;

- http://puzzlemaker.discoveryeducation.com : permette di creare, oltre ad altri tipi di giochi con le parole, crucipuzzle o quadrati magici; anche questo tipo di gioco è utile per lavorare su aspetti grafemici, lessicali ma anche più genericamente grammaticali, quando si chiede al solutore di trovare nascosto nello schema di lettere per esempio un determinato numero di preposizioni, o di plurali irregolari.

RISORSE IN RETE PER L'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE AI BAMBINI
Maria Cecilia Luise

Di seguito segnaliamo alcuni link che possono essere utili per l'insegnante di inglese per bambini.
Non abbiamo volutamente segnalato direttamente siti di giochi o risorse, presenti in numero sconfinato nella rete, ma abbiamo preferito scegliere alcune directory e sitografie che a loro volta rimandano a siti specifici e che ci sono apparse come interessanti, aggiornate e attendibili.

http://www.dienneti.it/bambini.htm
Sul sito di Dienneti si trovano numerosi link a siti e portali che contengono giochi per bambini; una parte consistente riguarda giochi che sono o possono essere scelti anche in lingua straniera e per imparare una lingua straniera.

http://www.mammafelice.it/2009/06/19/siti-in-inglese-per-bambini/
Qui c'è una buona selezione di siti per bambini in inglese; non sono solo siti di giochi per imparare la lingua, ma anche siti dai quali si può accedere a materiali, attività, storie che permettono di imparare attraverso la lingua straniera.

http://www.kidsites.com/
Presenta moltissimi link a risorse in rete e a siti educativi, tutti in inglese; pur non essendo siti specifici per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera a bambini, ma siti educativi e di intrattenimento, l'insegnante può trovare senza difficoltà moltissimi materiali utili anche per la scuola primaria italiana.

http://www.bambini.it/inglese_indice.html
Anche qui si trovano, organizzati sotto diverse voci tra le quali "Canzoni e filastrocche", "Fiabe e testi", "Enciclopedie e musei", "Giochi, sport, hobby, animali", i link a siti in inglese per bambini.

http://rivoli1.scuole.piemonte.it/portogiocoinfran/giocoinfran.htm
Nel sito di questa scuola piemontese c'è una buona selezione di link a siti contenenti attività, giochi, testi che possono essere direttamente utilizzati per insegnare ed esercitare l'inglese nella scuola primaria. L'elenco è molto ricco e articolato.

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*.

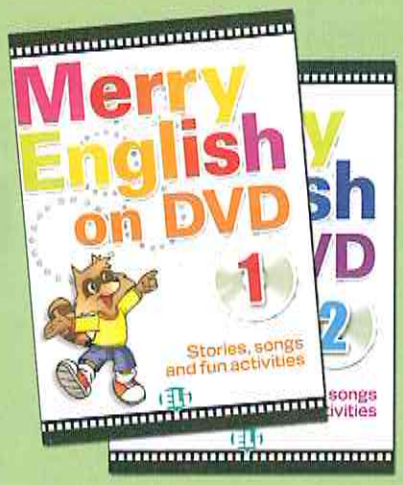
- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

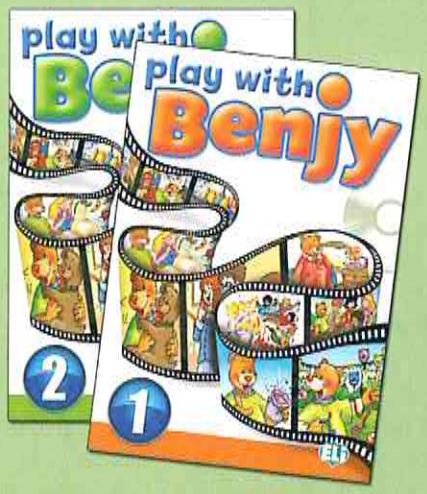
  <mariacecilia.luise@unifi.it>

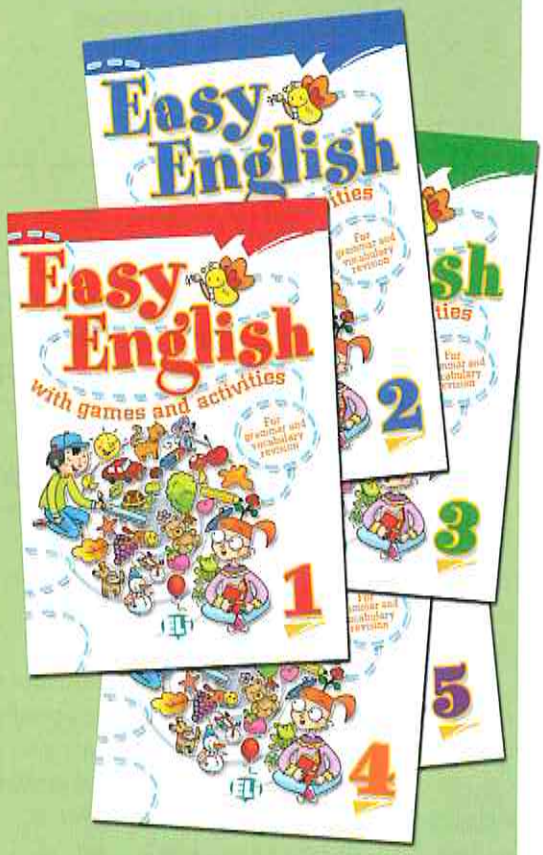
- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Milvia Corso, via Tigor 22, 34134 Trieste

  <milvia.corso@scfor.units.it>

Activity Books - Primary School







play with Benjy

Merry English on DVD

Activity books with DVD

These fun exercise books present revision and consolidation activities for vocabulary and linguistic structures studied at primary school.

Based on stories about Benjy the Bear and Rocky the Racoon, the books contain various fun, interactive activities to do before, during and after watching the short films on the attached DVD.

The DVD, which is compatible with Interactive Whiteboards, contains animated stories, cartoons and songs.

The simple and clear structure makes these volumes suitable for individual use at home or as exercise books for the holidays, as well as in class.

Easy English

Activity books with Audio CD

This new series of 5 activity books was created to enable students to review and consolidate the grammar and vocabulary learnt over the school year. Students can practise English independently through involving exercises, whether in class or through use at home as an exercise book or holiday book.

Each volume has a removable insert with the audio tapescripts for the listening activities and answers to the activities.

ELI Edizioni
www.elionline.com

La chanson en classe de FLE

Anna Maria Crimi
ANILS Alessandria

La chanson a une place importante dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Elle permet aux apprenants d'apprendre en s'amusant dans une situation proche de leur vécu quotidien. C'est un support privilégié qui introduit dans l'apprentissage un univers non seulement linguistique mais aussi civilisationnel.

D'ailleurs, les jeunes aujourd'hui évoluent dans un environnement musical, et travailler sur un support qu'ils utilisent toute la journée permet de les mettre en situation active.

les jeunes aujourd'hui évoluent dans un environnement musical

Les hommes ont des idées bizarres
Quand ils sont dans le noir
Servez à boire
Ils s'égarent
Ils parlent d'eux comme d'un autre
Qui cacherait un cœur
Fait pour le notre
Et ça leur fait peur.

Est-ce qu'il faut les entendre
Quand ils ont des mots tendres
Ou attendre
Que leur douceur s'évapore ?
Les hommes ont des idées à fendre
Un cœur qui est à prendre
Quand enfin
Ils s'abandonnent à un sort.

Les hommes ont des idées si belles
Quand la nuit les révèle
Tellement belles
Qu'on s'en rappelle.

Les hommes ont des idées bizarres
Quand se croisent nos regards
Deux aller-simple
Pour une histoire
Est-ce qu'il faut vraiment les entendre
Ces mots doux, ces mots tendres
Qu'ont les hommes
Quand l'orgueil les abandonne ?

Sont-ils eux-mêmes en ces moments,
Jouent-ils un personnage
Hors champ
Détaché et attachant
Détaché et attachant.

La chanson qu'on propose permet d'aborder des thèmes proches des élèves : la conception de l'amour et les relations hommes/femmes.

Les idées bizarres
Paroles : Kent Cockenstock
Musique : Körin Ternovtzeff
Chanteuse : Enzo Enzo

Niveau du public : B1/B2
Objectif :
Production/interaction orale :
- savoir défendre une opinion et réagir spontanément à celle des autres ;
- savoir argumenter et savoir convaincre les autres.
Séances : trois
Première séance : phase de la présentation et de la compréhension globale puis détaillée de la chanson. Le professeur écrit au tableau ces mots: Les idées bizarres. Débat.
Il explique à ses élèves qu'ils devront s'exprimer sur des sujets pendant un débat. Le point de départ sera une chanson. Les élèves ont déjà acquis les fonctions communicatives qui leur permettront d'argumenter.

Faire écouter la chanson sans texte de support et demander aux apprenants de fermer les yeux et d'essayer de percevoir la chanson globalement. De cette façon ils seront à même de saisir peut-être le thème. Même si les paroles ne sont pas comprises dans le détail, les apprenants peuvent déjà avoir une idée du sujet, peuvent saisir le ton et surtout ils pourront avoir envie de continuer l'écoute pour comprendre dans le détail.
Pendant la première écoute on demandera de prêter une attention à certains éléments de la chanson : la voix, l'expressivité de l'interprétation, les instruments, l'orchestration, la répétition de certains mots ou de phrases. Les élèves doivent aussi

répondre à des questions précises : qui chante ? Un homme ou une femme ? Il est jeune ou d'âge mûr ? Quel semble être le ton de cette chanson ? Triste, gai, mélancolique, agressif, violent, nostalgique, ironique ? A qui s'adresse la chanson selon vous ? Pendant la mise en commun le professeur écrira les réponses au tableau. Ces réponses sont encore des hypothèses, vérifiées plus tard. Pour la deuxième écoute on se sert d'un texte à trous.

Une deuxième et troisième écoute permettra à chacun de rétablir le texte tel qu'il est chanté par Enzo Enzo et vérifier les hypothèses faites.
L'intérêt de cet exercice réside dans le fait que les mots éliminés sont choisis en fonction d'un but précis : retrouver le lexique qui sera utilisé pendant le débat. A ce moment le professeur peut présenter à l'aide d'une simple fiche le chanteur où de se rendre sur le site http://www.lexode.com/musique/enzo-enzo,70/titres/les-idees-bizarres,5993/ pour lire la biographie.
Deuxième séance : révision du lexique grâce à une activité de brainstorming. On partage alors la classe en deux groupes avec des tâches bien précises. Le professeur doit veiller à ce que les groupes soient homogènes et équivalents.
Premier groupe : cherchez ce que les hommes font pour séduire les femmes.
Deuxième groupe : cherchez ce que les femmes font pour séduire les hommes.
Après une mise en commun les groupes vont travailler sur la question :
Les jeunes d'aujourd'hui peuvent encore dire que l'homme ou la femme de leur vie existe ?
Le premier groupe doit alors chercher les arguments pour et le deuxième groupe des arguments contre.
Après avoir répondu à cette question les deux groupes doivent aussi travailler sur la question suivante :
- premier groupe : chercher les arguments pour prouver que les relations hommes/femmes sont plus faciles aujourd'hui qu'autrefois ;
- deuxième groupe : cherchez les arguments pour prouver que les relations hommes/femmes sont plus difficiles aujourd'hui qu'autrefois.
Troisième séance : les deux groupes vont présenter leurs arguments. Cette première étape vise à débloquer les élèves et à leur permettre de s'exprimer avec aisance sur des thèmes connus.
Le professeur propose de simuler un débat en classe. Il écrira au tableau les axes du débat à savoir : la durée de la relation amoureuse et les formes de relations entre les femmes et les hommes autrefois et aujourd'hui.
Pendant le débat les élèves seront libres de s'exprimer. Ils doivent comprendre les arguments des autres et savoir réagir. Le professeur veille afin que chaque élève prenne la parole au moins une fois. Il faut aussi nommer un animateur qui dirige le débat et qui donne la parole sans interrompre les autres.
De cette façon les élèves vont interagir de façon spontanée dans une situation qui se rapproche de la réalité.
Si on veut écouter un extrait :
http://www.lexode.com/musique/enzo-enzo,70/titres/les-idees-bizarres,5993/

Pour trouver les paroles de la chanson :
http://www.paroles.net/artistes/choix.1

Les hommes ont des .....
Quand ils sont dans .....
Servez à boire
Ils s'égarent
Ils parlent d'eux comme .....
Qui cacherait .....
Fait pour le notre
Et ça leur fait .....

Est-ce qu'il faut .....
Quand ils ont des .....
Ou attendre
Que leur ..... ?
Les hommes ont des .....
Un cœur qui est à .....
Quand enfin
Ils s'abandonnent à un .....

Les hommes ont des .....
Quand la nuit les .....
Tellement .....
Qu'on s'en rappelle.

Les hommes ont des .....
Quand se croisent .....
Deux aller-simple
Pour une histoire
Est-ce qu'il faut vraiment .....
Ces mots doux, ces .....
Qu'ont les hommes
Quand l'orgueil les ..... ?

Sont-ils eux-mêmes en .....,
Jouent-ils .....
Hors champ
Détaché et .....
Détaché et .....

Popmusik im DaF-Unterricht

Paola De Matteis
Universitá Ca' Foscari Venezia - ANILS Cento

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf eine empirische Untersuchung in der Unterrichtspraxis, deren Ziel zu testen war, ob die Integration aktueller deutschsprachiger Rock- und Popmusik in den DaF-Unterricht die negativen Einstellungen der SchülerInnen zur deutschen Sprache vermindert oder abgebaut werden können. Ziel dieses Beitrags ist, Argumente für die didaktische und kommunikative Relevanz deutscher Pop-Musik zusammen mit Anregungen zur praktischen Umsetzung im DaF-Unterricht zu benennen.

Die Ergebnisse einer Umfrage zum Thema „Musik in meinem Alltag", die ich in meinem DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Unterricht durchführte, bestätigen, dass auch für meine SchülerInnen Musik ein wichtiger Bestandteil ihres Alltags ist. Aktuelle Musik spricht sie stark an, da sie sich in vielen Songs wieder finden, sie ihre Probleme, Gefühle, Stimmungen erkennen und bei ihrer Musik sie ihren Emotionen freien Lauf lassen können. Außerdem zeigt die Umfrage zu meiner großen Überraschung, dass relativ viele SchülerInnen neben der am stärksten bevorzugten englischsprachigen Musik auch aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik sehr gern hören. Das Interesse meiner SchülerInnen auch für die deutschsprachige Musik hat mich dazu veranlasst, deutschsprachige Songs in Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu integrieren. Ich konnte bei meinen SchülerInnen beobachten, dass sie eigenständig im Internet nach deutschen Bands oder Sängern recherchierten, Songtexte analysierte und dabei die Angst und die Hemmungen vor der deutschen Sprache beseitigten.

WARUM SONGS IM DAF-UNTERRICHT?

Auf die Frage, ob Songs und Popmusik als Lernobjekte im Daf-Unterricht, und als Einstieg in den Lyrikunterricht betrachtet werden können, antworteten manche DaF-Lehrer, Songs hätten mit Schule bzw mit DaF-Unterricht nichts zu tun und Partys sollten zu Hause gefeiert werden.
Auf derart negative Einstellungen kann weder die Fachdidaktik im Bereich DaF noch der in der Praxis arbeitende Deutschlehrer mit Abwehr und Gleichgültigkeit reagieren.
Pop-Musik hat einen hohen Stellewert in der zeitgenössichen Schülergeneration, sie stellt einen wichtigen Sozialisationsfaktor dar, sie weckt Emotionen, sie begleitet den Alltag unserer SchülerInnen.
Popsongs enthalten meistens leicht zugängliche Sprache, berühren den Zuhörer emotional und wirken dadurch motivierend. Durch Lieder im Sprachunterricht können die Schüler lernen, ihre Empfindungen und Wertungen bei der Reaktion auf Musik in der Fremdsprache auszudrücken; sie können sich mit den in Text und Musik dargestellten Personen und Situationen identifizieren oder sie ablehnen; sie erfahren im Austausch mit den anderen, die Relativität der eigenen Meinung und Interpretation. Im Allgemeinen bietet Musik die Chance, das Erlernen einer Fremdsprache mit positiven Assoziationen zu verbinden und dadurch leichter und schneller zu machen.
Lieder kann man singen und dadurch dem Unterricht neuen Elan geben. Das Singen ist gut für Ausspracheschulung, Intonation und Rhythmus. Lieder sind gute Mittel zur Wortschatzfestigung und Wortschatzerweiterung und zur Einübung der Sprache.
Wie ich im Unterricht erlebt habe, gezielt eingesetzte Poplieder lockern nicht nur den Unterricht auf, sondern sie bieten die Möglichkeit, auf anregende und unterhaltsame Weise Hemmungen beim Erlernen der deutschen Sprache zu überwinden. Die vier Fertigkeiten - und besonders das Hörverständnis - sowie die Aussprache lassen sich anhand eines Popliedes gut üben.
Ein weiterer Vorteil von Popliedern besteht darin, dass sie authentisches Deutsch verwenden.

KRITERIEN BEI DER AUSWAHL VON SONGS

Bei der Wahl der Lieder nicht der persönliche Musikgeschmack der Lehrkraft ist dabei entscheidend, sondern der der Lernenden. Es sollten vor allem Lieder sein, deren Themen die Lernenden ansprechen und dem Alter der Lerner und ihrem Sprachstand entsprechen. Sie sollten nicht zu lang sein, einen geeigneten Rhythmus mit Refrain haben, deutlich vom Sänger gesungen sein. Die Auswahl der Popsongs kann man auch den Lernenden überlassen.

DIDAKTISCHES VORGEHEN

Vor dem Hören

Diese Phase zielt auf den Aufbau individueller Erwartungshaltungen, auf die Aktivierung des Vorwissens. Als Lernhilfe gelten in dieser Phase Assoziogramme, Schlüsselwörter als

Vorgabe des Songthemas.
Vor dem Hören des Liedes bieten sich als Einstieg das Wortigelverfahren (oder auch mind mapping), ein Bild zum Thema oder auch einige Wörter der ersten Strophe an. Ziele sind u.a. die Vorentlastung des Lieds und ein erleichterter Einstieg in den Songtext.

Hörverstehen
Für das Lernziel Hörverstehen sind Lückentexte oder multiple choice Aufgaben zum Liedtext, offene Fragen oder Fragen mit multiple choice Antworten geeignet. Die Bearbeitung von Höraufgaben während des Zuhörens helfen den SchülerInnen den Song zu verstehen. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu steuern, können zunächst Fragen wie: „Handelt es sich um einen Einzelinterpreten oder um eine Band? Handelt es sich um eine Mädchen- oder Jungendgruppe?
Möchte man Bewegung in den Unterricht bringen, dann kann man (in kleinen Gruppen) Wörter oder Wendungen auf Blättern an die Tafel hängen und den Lernenden die Aufgabe stellen, die gehörten Wörter von der Tafel abzunehmen. Oder man kann den Songtext auf Streifen schreiben und die Schüler sollen ihn in kleinen Gruppen (an der Tafel oder auf Tischen) in die richtige Reihenfolge bringen.

Nach dem Hören
Nach dem Hören kann das Thema des Liedes Ausgangspunkt für Diskussionen oder Schreibübungen sein. Wichtig hierbei ist es, den Lernern Redemittel zu Verfügung zu stellen und sie damit in die Lage versetzen, die Aufgabe zu bewältigen.

MÖGLICHE AUFGABEN ZUR ARBEIT MIT SONGS IM DAF-UNTERRICHT

1. Arbeit mit der Musik

a. Die Instrumente erraten lassen: die Besetzungsliste vorgeben und den Einsatz der Instrumente bestimmen lassen.

b. Adjektiv-Nomenraster zum Gefühlsausdruck vorgeben.

c. Assoziationen zum Gefühlsausdruck erstellen.

2. Textverständnis: Hörverstehen

a. Refrain, Wiederholungen heraushören lassen.

b. Alles heraushören lassen, was die Schüler verstehen können.

c. Einen Lückentext ausfüllen lassen.

d. Den Text aus einem Textpuzzle rekonstruieren lassen.

e. Das Hörverstehen mit Hilfe eines Richtig-Falsch Übung lenken.

3. Sprachproduktion

a. Eine neue Strophe zum Lied schreiben lassen.

b. Kritiken über das Lied verfassen.

c. Die eigene Meinung an ein Forum schicken.

d. Zeitungsartikel zum Thema des Lieds schreiben.

Materialquellen
Internet ist eine reiche Fundgrube von Songtexten, Videoclips, offiziellen Webseiten von Sängern und Bands mit Interviews usw. Z.B. Unter http://www.lyrics.de steht ein reiches Angebot an deutschsprachigen Songtexten und Musik aus den Generes Pop, Rock, Punk, Schlager und Hiphop zur Verfügung. Aus dieser Webseite kann man Songstexte und Musik kostenlos und legal herunterladen und mit den neuesten Hits in den Charts auf dem Laufenden bleiben.
Weitere Quellen sind Musikzeitschriften und Jugendzeitschriften wie *Bravo*, *Glamour*, *Yam!*, die oft Poster von Sängern und Bands enthalten.
Weitere Internetadressen:
http://www.musik-base.de/
http://www.musik.com/
http://www.poplexikon.com/
http://www.musicline.de/

MAN KANN MIT JEDER MUSIK „BADEN GEHEN"

Songs und Singen finden bei mir im DaF-Unterricht in jeder Klasse, sowohl mit Anfängern als auch mit Fortgeschrittenen, regelmäßig statt. Es wird sowohl aus „didaktischen" Gründen als auch einfach zur Entspannung gesungen und es spielt überhaupt keine Rolle, ob man abgestimmt ist oder nicht: Das Wichgtigste ist das Mitsingen und die SchülerInnen finden diesen Moment und diese Aktivität im DaF-Unterricht cool.

Die Musikwebseiten mit den Songcharts halten uns auf dem Laufenden. Abwechselnd recherchieren die SchülerInnen die Songs im Internet, laden sie herunter und speichern sie auf CD-Rom. Sie sollen Songs auswählen, die „singbar" d.h. deutlich und nicht zu schnell gesungen sind. Abwechselnd bekommen Lernende auch die Aufgabe die jeweiligen Songtexte „didaktisch" vorzubereiten und sie für ihre MitschülerInnen zu drucken. Die „didaktische" Vorbereitung besteht in der Ausarbeitung von Aufgaben, wie z.B. Lückentextergänzung, Wortschatz-Puzzle usw., die die Lernenden dann während des Hörens des Songs durchführen. Sowohl durch das Recherchieren von Songs im Internet als auch durch die Ausarbeitung der Aufgaben zu den jeweiligen Texten gebrauchen die SchülerInnen intensiv, authentisch und ohne es zu merken die deutsche Sprache. Es wird dann in der Klasse eine Songchart gemacht, die ca. 10 Unterrichtswochen Gültigkeitsdauer hat. Alle 10 Unterrichtswochen wird eine neue Chart mit neuen Songs zusammengestellt.

Hier ein Beispiel einer Songschart und eines Songtexts. Beide Beispiele wurden von den Schülern/Innen ausgearbeitet.
Die Lernenden sind 15jährige SchülerInnen mit 1 Jahr Deutsch als Fremdsprache (Deutsch wird als 3. Fremdsprache gelernt).

10. Unterrichtswoche Schuljahr 2007-2008 – Songchart

Sänger/Band	Titel	Wochen	Bewertung
Tokio Hotel	*Vergessene Kinder*	6	* * * * *
Yvonne Catterfeld	*Du hast mein Herz gebrochen*	6	* * * *
2raumwohnung	*Wolken ziehen vorbei*	8	* * * *
Silbermond	*1000 Fragen*	3	* * *
Christine Stürmer	*Engel fliegen einsam*	2	* *
Die Prinzen	*Millionär*	9	*

Tokio Hotel *Vergessene Kinder* (aus *Zimmer* 483, 2007)

1. Schritt: 1. Unterrichtsstunde (Am Ende der Unterrichtsstunde – Dauer: 10 Min.)
A. (Das Lied wird zunächst zur Entspannung am Ende einer Unterrichtsstunde gesungen.) Das Lied wird zweimal gespielt, die Schüler genießen einfach die Musik und den Text. Auch ohne gezielte Aktivitäten zum Hören und Verstehen können die Schüler bereits manche Wörter erkennen und verstehen.
B. Erst danach bekommen die SchülerInnen die Kopie des Textes und singen mit.
(Ende der Stunde: Zeitdauer der Aktivität 10 Min.)

die didaktische und kommunikative Relevanz deutscher Pop-Musik

2. Schritt: 2. Unterrichtsstunde (Am Ende der neuen Unterrichtsstunde – Dauer: 10 Min.)
A. Die Schüler bekommen den Song als Lückentext. Sie hören den Song und ergänzen den Text. Obwohl die SchülerInnen den Text schon gelesen/gesehen haben, dient diese Aktivität zur Festigung und/oder zur Wiederholung des Wortschatzes.
B. Die Schüler singen dann mit. (Das gilt auch zur Kontrolle der Ergänzungsübung.)

Vergessene Kinder (Tokio Hotel, 2007)

Ein ganz normaler *Tag*
Die *Strasse* wird zum *Grab*
Die Spuren *sind* verwischt
Eine Suche gab es nicht
Kalt ist die *Nacht*
Wer friert ist zu *schwach*
Niemand wird sie zählen
Niemand hat sie *gesehen*

Einsam und *verloren*
Unsichtbar *geboren*
Beim ersten Schrei *erfroren*
Vergessene Kinder
Name unbekannt
Endlos weggerannt
Aus der *Welt* verbannt
Vergessene Kinder.

Sie *sehen*
Sie *fühlen*
verstehen
Genauso wie wir
Sie *lachen*
Und *weinen*
Wollen *leben*
Genau wie *wir*

Augen ohne *Glück*
Alle *Träume* wurden erstickt
Panik, vor dem Licht
Und *Angst* vor jedem Gesicht
Schuld die keinen trifft
Die Zeit heilt nicht

Alles sollte anders sein
Alles sollte anders sein.

Wir *sehen*
Wir *fühlen*
Verstehen
Genauso wie ihr
Wir *lachen*
Und *weinen*
Wollen *leben*
Genau wie ihr.
Wir *lachen*
und *weinen*
Wollen *leben*
Genau wie *ihr*

3. Schritt: 3. Unterrichtsstunde (Am Ende der Unterrichtsstunde – Dauer: 10 Min.)
(Der Text dieses Songs bereitet den Schülern keine besonderen sprachlichen Schwierigkeiten vor. Der Text ist leicht zu verstehen und bietet zahlreiche Sprechanläße zum Thema Kinder, Straßenkinder an.)
A. Im Plenum wird der Titel besprochen. Die Besprechung des Titels wird durch Fragen geleitet: Wann sind Kinder *vergessen*? Wer sind *vergessene* Kinder? Wo leben sie? usw.
B. Der Song wird mitgesungen. (Zu diesem Zeitpunkt kennen manche SchülerInnen den Text schon auswendig.)

4. Schritt: 4. Unterrichtsstunde (Dauer: 20 Min.)
(In dieser Phase liegt der Fokus auf die Textanalyse und deswegen wird mehr Zeit gebraucht.)
A. Sucht im Text, wie die Kinder ihr Leben, die Welt und uns wahrnehmen. Ergänzt die Tabelle.

Kinder		Wir
	Wohnlage	*Zu Hause*
	Wahrnehmungen	
	Gefühle	
	Zukunft	

B. Es werden Fragen dann zum Text gestellt:
1. Wo leben die Kinder?
2. Wie fühlen sich die Kinder?
3. Wie erleben sie die Nacht?
4. Sucht jemand sie?
5. Haben sie einen Namen?
6. Haben sie Gefühle?
7. Was unterscheidet sie von uns?

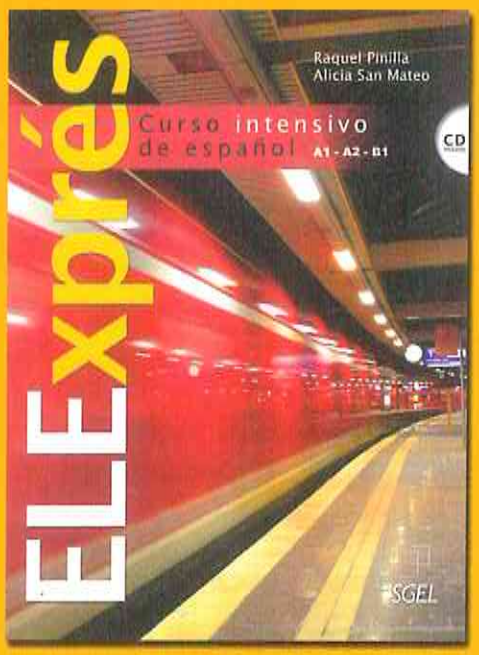
C. Das Lied wird dann gesungen. Die SchülerInnen brauchen keine Textvorlage mehr, da sie das Lied auswendig singen können.

5. Schritt: 5. Unterrichtsstunde (Dauer: 30 Min.)
Ziel dieser Phase ist eine schriftliche Rezension zum Lied zu verfassen.

Die SchülerInnen arbeiten zu dritt. Die Rezension beträgt ca. 200 Wörter.

Kurze Zusammenfassung des Songtextes	*Der Titel/Die Überschrift lautet/ist...* *Im Text geht es um...*
Die Musik wirkt/ist	*Melancholisch-fröhlich-romantisch-traurig*
Die Geschichte im Text wirkt/ist	*Romantisch-neutral-traurig-depressiv*
Ich finde den Song/die Musik/den Text	*Poetisch-kitschig-gefühlvoll-uninteressant-langweilig*
Der Song/der Text	*Läßt mich gleichgültig/macht mich nachdenklich/macht mich traurig*
Der Song/der Text hat mir gefallen/nicht gefallen,	*Denn/weil...*
Bewertung des Songs	

Die Rezensionen bieten Anlaß zur Debatte in der Klasse an. Die schriftliche Rezensionen werden dann vom Lehrer gesammelt und im Klassenforum veröffentlicht. (Das Klassenforum ist ein Infobrett an der Wand.)



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

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

Apprendere il tedesco con i "Tokio Hotel"

Mariapia Primon
ANILS Bassano del Grappa

In questo contributo si presentano delle attività didattiche nate dalle sollecitazioni degli alunni e dalla loro curiosità per i prodotti musicali in lingua tedesca. L'esperienza si è svolta in una classe prima e una classe terza di scuola secondaria di secondo grado, indirizzo linguistico.

L'ORA DI TEDESCO E I TOKIO HOTEL

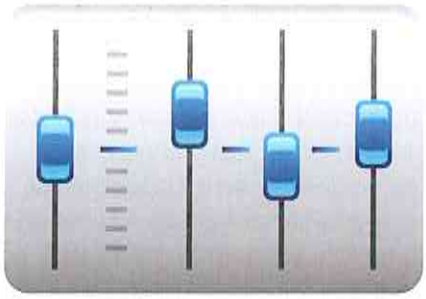
È un fatto che il successo di questo recente gruppo musicale abbia aperto uno spiraglio nuovo sulla percezione della lingua tedesca e offerto agli insegnanti nuove possibilità di approccio alla lingua tedesca. Problema di motivazione all'apprendimento del tedesco? Gli insegnanti conoscono molto bene i diffusi pregiudizi sulla difficoltà della lingua tedesca e sul grado di attrazione che esercita sui giovani; sappiamo anche che non possiamo competere con le possibilità di contatto che la lingua inglese offre e con i gusti musicali dei giovani. Però... Se compaiono sulla scena nuovi idoli e questi idoli sono giovanissimi e di madrelingua tedesca, cantano sì in inglese, cosicché tutti li conoscono, ma la loro produzione è bilingue, quindi anche in tedesco, allora possiamo fare lezione con le nostre classi parlando e ascoltando e cantando qualcosa che tutti conoscono, che li mette in contatto con quello che avviene fuori dalle pareti dell'aula. I Tokio Hotel sono amati e detestati dagli adolescenti con la stessa intensità e chiedere agli studenti di esprimere un'opinione su questo tipo di musica ottiene una risposta immediata, vera: ogni alunno parla per se stesso, partecipa ad una comunicazione in modo autentico e in prima persona.

ESPERIENZA IN UNA CLASSE PRIMA

Singen wir mal ein Lied zusammen!

Gli alunni sono principianti assoluti. Sollecitate dall'insegnante alcune alunne portano in classe il Poster del gruppo preferito, la Band Tokio Hotel; portano il CD con i successi del gruppo, scaricano da Internet il testo in tedesco delle canzoni. Non ci resta che utilizzare questi materiali nelle nostre ore di tedesco.
Il poster alla parete ci permette di:
- Descrivere i componenti del gruppo. Dire nome, età, provenienza e *hobby*, descrivere rapporti di parentela, descrivere l'aspetto e le caratteristiche fisiche.
- Esprimere il proprio gusto (Ich mag ... / Ich mag ... nicht /Kein / Ich finde ... + aggettivo).
- Identificare informazioni su paesi e cultura di lingua tedesca, nominare città e Länder della Germania e descriverne la posizione geografica.

Il CD in classe ci permette di cantare tutti insieme. La canzone è famosissima, il motivo molto orecchiabile, esercitiamo ritmo, pronuncia e intonazione. Gli alunni, principianti assoluti in tedesco, cantano con scioltezza (e piacere!). Conoscono il testo in inglese, si avvicinano al testo in tedesco senza difficoltà, familiarizzano con suoni nuovi e parole ancora sconosciute.
Con la classe principiante ci si può concentrare anche solo su poche parole nuove da memorizzare.
Prima di fornire agli studenti il testo completo della canzone, si introduce il testo con un breve esercizio sul ritornello; si raccolgono in una tabella alcuni elementi del testo e si esegue un esercizio di completamento.



Nomi	Ascolta la canzone e completa il testo con le parole mancanti.
Zeit, die = tempo Abgrund, der = abisso, precipizio Regen, der = pioggia Welt, die = mondo Monsun, der = monsone Sturm, der = tempesta, bufera, uragano	Ich muss durch den ..... Hinter die ..... Ans Ende der ..... bis kein ..... mehr fällt Gegen den ..... am ..... entlang und wenn ich nicht mehr kann denk ich daran Irgendwann laufen wir zusamm Weil uns einfach nichts mehr halten kann Durch den ..... **Testo completo:** Ich muss durch den Monsun Hinter die Welt Ans Ende der Zeit bis kein Regen mehr fällt Gegen den Sturm am Abgrund entlang und wenn ich nicht mehr kann denk ich daran Irgendwann laufen wir zusamm Weil uns einfach nichts mehr halten kann Durch den Monsun

La classe ripete il testo ponendo l'attenzione su pronuncia corretta e intonazione.
La classe canta la canzone. Il cantare insieme è un'attività che agisce sulla motivazione in modo diverso a seconda dell'età; quando gli allievi sono giovani il piacere di cantare insieme è molto forte, aumentando l'età la reazione può essere anche di rifiuto. Il rifiuto nasce anche dalla non abitudine all'attività corale nella normale attività didattica. Superata la diffidenza e il senso di vergogna, che può essere molto forte negli adolescenti, normalmente prevale l'aspetto ludico e divertente del cantare insieme e dopo una iniziale titubanza di solito la classe si riscalda, si entusiasma e canta infine con convinzione. Dividere la classe in due gruppi mettendoli in concorrenza, cioè facendo a gara a chi canta meglio, risulta spesso una strategia motivante e divertente.
Alla fine dei 15 minuti circa di canto abbiamo ottenuto dal punto di vista dell'apprendimento della lingua un risultato non trascurabile quanto ad esposizione alla lingua autentica e all'uso, anche se elementare, di lessico e strutture linguistiche. Tutti infatti hanno ascoltato un testo autentico, tutti hanno articolato suoni in tedesco, hanno esercitato pronuncia e ritmo.

cantare insieme è un'attività che agisce sulla motivazione in modo diverso a seconda dell'età

Se pensiamo alle occasioni che i nostri studenti hanno di contatto diretto con la lingua tedesca, riteniamo che ascoltare e cantare insieme, magari imparando il testo a memoria, sia una buona occasione di pratica del tedesco e un modo per avvicinare questa lingua agli studenti.
I Tokio Hotel (e la loro popolarità) rappresentano un'occasione anche per altri tipi di esercizi linguistici di comprensione e produzione; permettono infatti, in molti casi, di far leva sul vissuto, sulle preconoscenze degli allievi e quindi di farli interagire con un materiale autentico e appena scaricato da Internet.

ESPERIENZA IN UNA CLASSE TERZA

1. Breve ascolto di un brano musicale (5 minuti) per suscitare la reazione spontanea degli studenti; l'insegnante chiede informazioni alla classe sul gruppo musicale e sulla canzone. La classe partecipa ed ognuno esprime il proprio grado di gradimento o meno, dice che cosa sa del gruppo in questione.
2. Raccolta di informazioni: *Kennst du die Band Tokio Hotel?* Le informazioni possono essere raccolte schematicamente e qualcuno può anche produrre una breve scheda di presentazione del gruppo. Molte delle informazioni contenute nel testo che verrà presentato per l'attività successiva, potrebbero già essere anticipate dagli studenti, questo faciliterà la comprensione del testo che verrà proposto successivamente.
3. Agli studenti viene sottoposto il seguente testo preso da una pagina web (fanlexikon.de.). Gli studenti svolgono un'attività di comprensione del testo scritto (rispondere a domande sul testo), un'attività di completamento sull'uso del lessico, un'attività di comprensione del testo attraverso il riordino di paragrafi e infine un'attività di scrittura; a partire da un commento preso da un blog l'alunno deve scrivere la propria opinione e "postare" il proprio commento.

Die Band Tokio Hotel

Gesang: Bill Kaulitz (geboren am 01.09.1989) **Gitarre:** Tom Kaulitz (geboren am 01.09.1989) **Bass:** Georg Listing (geboren am 31.03.1987) **Schlagzeug:** Gustav Schäfer (geboren am 08.09.1988)	**Diskografie** **2007:** Übers Ende der Welt (Single), Spring Nicht (Single), Zimmer 483 (Album), An deiner Seite (Single) **2006:** Der Letzte Tag (Single), Rette Mich (Single), Schrei Live (DVD), Schrei [So Laut du Kannst] (Album) **2005:** Durch den Monsun (Single), Schrei (Single), Leb die Sekunde: Behind the Scenes (DVD), Schrei (Album)

Biografie

Die Zwillinge Bill Kaulitz und Tom Kaulitz lernten Georg Listing und Gustav Schäfer in ihrer Heimatstadt Magdeburg kennen. Zunächst gründeten die Vier die Band „Devilish", mit der sie einige lokale Konzerte spielten. Nachdem sie einen Vertrag bei der Universal Music Group unterzeichnet hatten, benannte sich die Band in Tokio Hotel um und machte ihre Musik mit Hilfe eines professionellen Produzententeams. Die erste Tokio Hotel Single *Durch den Monsun* erreichte bereits in der ersten Woche den Platz 1 der deutschen und österreichischen Single-Charts.

Die folgenden Singles von Tokio Hotel erreichten durchweg die Spitzenposition der Charts in Deutschland und Österreich, mit der Ausnahme von der zweiten Single *Schrei* welche sich trotzdem in beiden Ländern in den Top5 platzieren konnte. Auch das 2007 erschienene Album *Zimmer 483* erreichte in Deutschland die Spitze der Albumcharts.

In ihrer noch jungen Karriere konnten Tokio Hotel bereits einige Preise und Auszeichnungen für sich verbuchen. Bereits im Jahr 2005 erhielten sie den Bambi (Pop national), den Comet und die Eins Live Krone, letztere beide als beste Newcomer. Zusätzlich gab es bereits drei goldene Schallplatten.

Im folgenden Jahr konnten Tokio Hotel diese Anfangserfolge noch steigern. Sieben goldene Schalplatten und drei mal Platin gab es für das Album *Schrei* und die DVD *Leb die Sekunde: Behind The Scenes*. Neben dem erneuten Gewinn der Eins Live Krone (Bester Live-Act) konnten die Jungs sowohl die Wettbewerbe um den Echo (Beste Newcomer), den Bravo Otto (Beste Rockband), den Bild Osgar (Musik) und die Goldene Stimmgabel (Beste

deutsche Popband) für sich entscheiden.

Antworte!

1. Woher kommen die Vier?
2. Wie hiessen sie zuerst?
3. Wann begannen sie Erfolg zu Haben?
4. Welche Position der Charts erreichten sie in Deutschland und Österreich?
5. Welche Preise erhielten sie?

Tokio Hotel erobern Italien. ***Ergänze den Text!***

Rund 12.000 ..... kamen am ..... Dienstag (30.10.) ..... um die deutsche ..... zu ..... Laut ..... Medienberichten sollen ..... Fans völlig heiser nach Hause ..... sein - und das, obwohl Tokio Hotel ihre ..... vorwiegend in deutscher ..... singen. Zudem haben es Bill und Tom anscheinend vor allem den italienischen ..... angetan. Es heißt, die Kids hätten sogar Dessous ..... geworfen.
Übrigens: Gestern ..... (01.11.) ..... Tokio Hotel mit ihrem .....bei den MTV Europe Music Awards. Zudem konnte die Band den ..... in der Kategorie „Interact" mit ..... nehmen. Die Auszeichnung in der ..... „Beste Band" schnappte ihnen aber leider Linkin Park weg. (Fan-Lexikon berichtete)

(Kategorie - Fans - auf die Bühne - Preis - vergangenen - Auftritt - begeisterten - italienischen - nach Mailand - sehen - viele - nach Hause - Songs - Mädchen - Sprache - Band - gegangen - Abend)

Tokio Hotel: Trennen sie sich?
Magdeburg - Bill, Tom, Gustav und Georg von Tokio Hotel sollen ziemlich heftigen Streit haben.

1. Schlagzeuger Gustav will angeblich aussteigen. Fans wollen gesehen haben,
2. Bei einigen Auftritten soll Gustav sogar in ein ganz anderes
3. wie der 18-Jährige nach Konzerten alleine ins Hotel fuhr,
4. Tokio Hotel sind mit ihrem Erfolgsalbum *Schrei*
5. Hotel eingecheckt haben, heißt es.
6. Weder Tokio Hotel noch ihr Management wollten sich bislang zu den
7. während seine drei Bandkollegen noch ausgelassen feierten.
8. Sogar von Auflösung der Band ist die Rede, so die Jugend-Zeitschrift *Yam.*
9. zu absoluten Tennie-Stars avanciert.
10. Gerüchten äußern.

Rekonstruiere den Text und ordne die Sätze richtig um.

Aus einem Blog. kya schrieb am 11.11.2007 um 14:35 Uhr:
hey,ich lebe in Italien und kann deutsch schreiben un reden weil meine eltern aus deutschland sind..... es ist war hier lieben alle tom und bill..... und ich muss sagen das die besten sind.....

Sende deinen Kommentar!

ESPERIENZA IN UNA CLASSE TERZA

Se una allieva chiede "che cosa significa *dick*?"

L'allieva (di nome Anna) dice di aver sentito una canzone in tedesco che si intitola *Dicke Anna.* A partire dalla richiesta di informazione di Anna è nato un percorso didattico con materiale tutto web. Digitando "dicke anna" la rete ha fornito video, musica, testo, blog e la voglia di mettersi in gioco. La canzone era stata il tormentone dell'estate in Germania, il testo era linguisticamente molto semplice, il ritmo martellante. Testo e immagini offrivano la possibilità di lavorare e giocare col lessico, nonché osservazioni di tipo interculturale.

Arbeitsblatt 1. Dicke Anna

1. Partnerarbeit. ***Was gehört zusammen? Verbindet die Sätze!***

1. Anna sitzt	a. keine Hungersnot	1.
2. Anna fürchtet	b. waren im Angebot	2.
3. Wegen Anna	c. ein Kebab	3.
4. Viele Burger	d. im Boot	4.
5. Die Fische sagen mir	e. kein Bock	5.
6. Ich habe	f. zum Udo	6.
7. Hol mir	g. „Du idiot"	7.
8. Geh mal	h. habe ich Fahrverbot	8.

2. Arbeit mit Videofilm
a. ***Video ansehen und dann beschreiben. Was sieht man auf der Videoversion?***[1]
b. ***Hör noch mal das Lied an und such den Reim!***

3. Partnerarbeit. ***Ergänzt den Text mit den fehlenden Verben.***

Kid Bob *Dicke Anna*

4. Karaoke Version. ***Singt mal das Lied mit.***

5. Gruppenarbeit. ***Schreibt mal den Refrain neu!***

ich hab .....
die ..... *Anna, Anna* .....
sie fürchtet keine, keine .....

die ..... *Anna, Anna* sitzt .....
zu viele ..... warn .....

die ..... *Anna, Anna* sitzt .....
die .....sagen mir "..... !"
und wegen *Anna* hab ich
.....
die ..... *Anna* sitzt in
.....

6. Gruppenarbeit. ***Wer ist „dicke Anna"? Schreibt eine kleine Geschichte.***

7. Meinungen. ***Leute schreiben ihre Meinung zum Lied „Dicke Anna". Wem gefällt dieses Lied? Wem gefällt dieses Lied nicht?***

Partnerarbeit. ***Lest folgende Meinungen und entscheidet, ob die Meinung zum Lied positiv ☺ oder negativ ☹ ist?***

A. Eine Verballhornung von Basshunters „Boten Anna". Um einiges schlimmer als das Original.

B. Geniales remake von Busshunter - Boten Anna!

C. Bei diesem Lied soll es sich angeblich um eine Parodie handeln. Aber war das Original nicht genau so schwachsinnig?

D. Ich glaube in dem orginaltext geht es um einen chat-süchtigen der einen bot (ich nehme an damit ist eine art künstliche intilligenz gemeint) namens ana bewundert.
dieser bot tut alle spammer und schlimme-wörter-sager aus dem chat fern halten.
doch plötzlich ist eines tages alles anders...
und er findet heraus das ana ein blondy mit dicken ähm... augen ist.
danach fahren sie zusammen in seinem gelben (ich glaube es ist ein) bobbycar weg...
bittersweet deluXe - 15 März '07 - 19:43

E. Was bitte LEUTE hört sich daran gut an?? Das Lied und diese ABGEFUCKTE Parodie
ist einfach mal sowas von **schlecht** und **scheiße** mir kommt das **Kotzen** wenn
ich so einen scheiß höre.....

ich hab ein ..... die dicke anna, anna sitzt im ..... sie fürchtet keine, keine ..... die dicke anna, anna sitzt im ..... zu viele burger warn im ..... die dicke anna, anna sitzt im ..... die fische sagen mir „du ....." und wegen anna hab ich ..... die dicke anna sitzt in meinem	Was geht den ....., fragt mich die Dicke, denn die Burger werden ..... Schwimm mal zum Udo und hol mir ein ..... mit ner Kohle und viel Gorgonzola und dicke Paste, sonst nehm ich hier noch .....

ich ..... ein Boot die dicke Anna, Anna ..... im Boot sie ..... keine, keine Hungersnot die dicke Anna, Anna ..... im Boot zu viele Burger ..... im Angebot die dicke Anna, Anna ..... im Boot die Fische ..... mir "du idiot!" und wegen Anna ..... ich Fahrverbot die dicke Anna ..... in meinem Boot	Was ..... den ab, ... mich die Dicke, denn die Burger ..... knapp. ..... mal zum Udo und ..... mir ein Kebap mit ner Cola und viel Gorgonzola und dicke Paste, sonst ..... ich hier noch ab. Ich ..... kein Bock denn das Wasser ist zu nass die Dicke Anna ..... mir langsam schon zu krass Denn diese Anna da ..... schon ein Barsch, wenn Du was mampfen ....., ... doch Deinen .....
Hilfen: bewegen – fragen – fürchten – gehen – haben – holen – nehmen – sitzen – sagen – schwimmen – sein – werden – wollen	

[1] Dicke Anna in der Küche – ein altes Boot im Garten – Hamburger – Coca Cola – Fische – Türkisches Essen – Käse – das Wasser/Meer – angeln/ Angelrute/der Angel/ der Köder – Schild/Verkehrsschild – schnell fahren – Gitarre spielen –Musik hören – singen – ein schlankes Mädchen – das Mädchen hat abgenommen – die Jeans ist zu groß – das letzte Wort: Zensiert.

KASA - 15 März '07 - 15:38

F. Ich dachte schon das lied ist nur hier so populär und nervt viele menschen zu tode.. schön zu wissen dass auch andere gequält werde..lustige parodie
mal wieder der Besucher -
15 März '07 - 13:12

26. lotti | 2. April 2007 um 11:39 Uhr
Ich finde das lied super mega abgefaren geil das is jetze mein lieblings lied.weiter so !!!!!!!!!!!!!!!

43. schnuckelchen | 18. April 2007 um 16:01 Uhr
man das lied ist voll cool!
habe ich mir gleich auf mein mp3 player gemacht... man ist das lied geil ich höre das jeden tag was soll man noch sagen einfach geil

45. Anna | 22. April 2007 um 20:53 Uhr
Ich finde dieses Lied komplett geschmacklos ! Ich heisse auch anna und werde mit diesem lied in der schule aufgezogen ! Und das doofe ist :ich fühle mich dabei auch noch angesprochen ! wer dieses Lied erfunden hat , dem würde ich gerne mal so richtig meine Meinung sagen.....

far leva sul vissuto, sulle preconoscenze degli allievi e quindi farli interagire con un materiale autentico

Lustigstes Lied des Jahres!!!,
18. April 2007
Von Michael
Hallo! Das ist das lustigste Lied des Jahres würd ich sagen! Ich verstehe auch nicht manche anderen hier die das nicht gut finden. EY wo ist den der Humor?? Also ich lach mich immer wieder schräg. MEHR DAVON!!

Von Tim (Berlin)
Dicke Anna ist voll der Hammer! Unglaublich das Lied, es gefällt mir total. Mal was geiles für meine Ohren. Ich sag nur: Dicke Anna sitzt im Boot! Leute das ist der Oberhit!

Von A. Smolina "anna"
Endlich ein Text für Deutsche auf deutsch und dazu noch mit einem Haufen Humor dahinter. Auf die Single habe ich schon lange gewartet, letztens noch in unserer Disco gehört und bei Jamba gesehen und jetzt..... MEGA RESPEKT an KID BOB und seine Kollegen! Freu mich echt auf diese CD!

8. Was sagen Jugendliche zum Lied „Dicke Anna"? Ergänze die Tabelle mit den entsprechenden Ausdrücken.

Das Lied ist ...

☺	☹
1.	1. .....
2.	2. .....
3.	3. .....

9. *Wiederholen wir! Wie heißt das auf Deutsch?*

☹ *canzonare, prendere in giro*	
☺ *grandioso*	
☹ *di cattivo gusto*	
☹ *deficiente*	
☺ *piegarsi dal ridere*	
☹ *fa schifo*	
☹ *orribile*	

10. Kommentare hinzufügen. *Was ist dein Kommentar? Schreib deine Meinung für das Blog!*

Fase di verifica

- Parlare dei propri interessi
- Fare confronti
- Parlare dei propri gusti musicali
- Esprimere e scambiare opinioni su una canzone
- Raccontare che cosa è stato fatto a scuola

1. *Ich und die Musik. Erzähl mal!*

2. *Schreib deinem Brieffreund einen Brief und erzähl!*
(Descrivi quello che hai fatto in classe, chiedi se conosce la canzone, chiedi se ha successo in Germania e tra i suoi amici, chiedi che cosa ne pensa, chiedi se gli piace, confronta la canzone *Dicke Anna* con una canzone italiana, chiedi se ascolta musica italiana e cosa conosce.)

Hallo ...
Im Deutschunterricht haben wir das Lied „Dicke Anna" ...

3. *Schreib deine Meinung im „Dicke Anna_Blog".*
a. Schreib Anna eine Antwort *(Anna wird wegen dieses Liedes in der Schule aufgezogen).*
b. Schreib Kasa eine Antwort *(Kasa findet das Lied schrecklich).*
c. Schreib Michael eine Antwort *(Michael findet das Lied sehr gut).*

4. *Schreib zu jedem Bild einen kurzen Text!*
(Osserva le immagini e scrivi per ognuna un tuo breve commento).

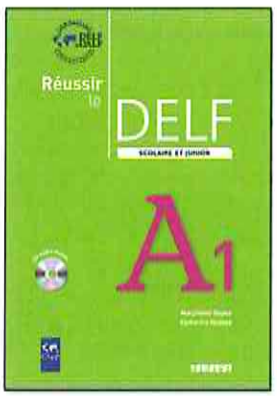
Conclusioni

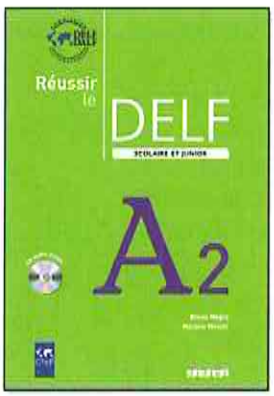
Prima di iniziare le nostre attività con le classi ci siamo posti la domanda „Wozu Lieder im Unterricht?"
La risposta che abbiamo cercato di attuare è stata „Zum Anhören und Singen und zur Spracharbeit". I risultati li abbiamo raccolti nell'interazione linguistica messa in atto in classe.

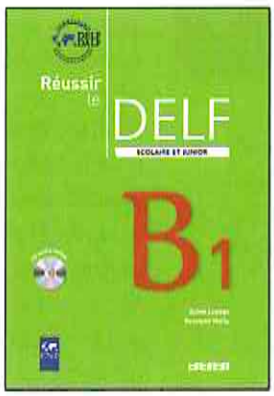
Réussir le DELF
novità
SCOLAIRE ET JUNIOR

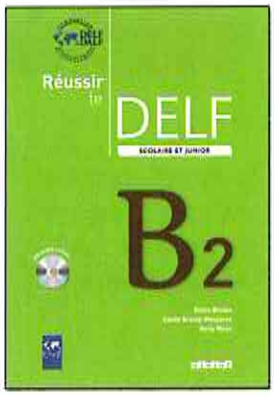
didier

Didier è l'unico editore in Francia accreditato presso il Consiglio d'Europa per la pubblicazione dei testi relativi al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.
Questi volumi sono stati elaborati in collaborazione con il CIEP, ente responsabile per le prove DELF.









Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

L'importanza del 'Transfer del sapere' per l'apprendimento delle lingue straniere

Dagmar Winkler
Università di Padova

Il verbo 'sapere', dal latino, ha vari significati come *venire a conoscenza, conoscere, avere notizia, avere nozioni e cognizioni acquisite con lo studio, con l'esperienza, comprendere chiaramente*. Nella presente definizione 'transfer del sapere' ci si trova dinnanzi alla sostantivazione del verbo sapere, con il significato di complesso delle conoscenze possedute, acquisite con lo studio o l'esperienza (de Mauro 2000 s.v.).

un insieme di conoscenze vaste, approfondite e teoricamente ben supportate

Significa dunque che attraverso le proprie esperienze o comunicazioni scritte o orali da fonti esterne si è potuto acquisire conoscenza su qualcuno o qualcosa per trasmettere – trasferire – questa conoscenza acquisita in modo attendibile. La forma sostantivata dunque non si riferisce più al processo, ma già al risultato di questo processo, vale a dire a un insieme di conoscenze vaste, approfondite e teoricamente ben supportate in un certo campo.
Sapere secondo Francis Bacon significa anche potere, un potere che per alcune professioni diventa fondamentale, trasmettere, trasferire il proprio sapere, aggiornando in questo processo continuamente le strategie, il metodo, le metodologie con le quali il sapere va trasmesso.
Nonostante il fatto che da millenni vengano tramandate conoscenze nei più svariati modi, solo nel 1999 da un *Kolloquium* a Gottinga in Germania è nato questo specifico ramo di scienza, la „Transferwissenschaft"[1]; questa scienza, il transfer del sapere, venne definita teoricamente poi da Gerd Antos e Sigurd Wichter in un volume del 2001 dal titolo *Il transfer*[2] *del sapere tra esperti e dilettanti. Profilo di una scienza sul transfer*[3] .

---

[1] In tedesco la parola -Wissen- è la sostantivazione del verbo -wissen- derivante dall'antico alto tedesco -wiÂÂan- diventato poi nel medio alto tedesco -wizzen- con il significato originale di scorgere, vedere. Etimologicamente si è avuta una evoluzione del significato da -aver visto- (gesehen haben) a -wissen- nel tedesco moderno che significa che si è venuti a conoscenza di qualcosa o qualcuno attraverso una comunicazione da altra fonte o attraverso la propria esperienza e si è dunque in grado di trasmettere notizie e fatti attendibili.
[2] Si opta in italiano per la forma inglese *transfer* per distinguere dalla definizione 'transfert', usata in psicanalisi, come da suggerimento di Gianfranco Porcelli.
[3] Gerd Antos, Sigurd Wichter (2001) (a cura di, in collaborazione con Daniela Schütte e Oliver Stenschke), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*, Frankf./Main: Peter Lang, vol 1 (libro non tradotto in italiano: la traduzione del titolo è dell'autrice del presente saggio).

Questa nuova disciplina ha come obiettivo di esplorare e teorizzare l'infrastruttura sociale, mediale e linguistica del transfer del sapere e in modo particolare di approfondire la comunicazione del sapere sotto un punto di vista interdisciplinare, per ottenere e garantire il risultato migliore di transfer. Il termine deriva dall'inglese, dove viene fatto per esso esplicitamente il riferimento a garantire un aspetto positivo nel trasferimento del sapere dalla madrelingua (ML) alla lingua straniera (LS) nelle varie fasi di apprendimento. Per il tema posto qui interesserà innanzitutto l'aspetto positivo del transfer dalla madrelingua alla lingua straniera, aspetto che verrà approfondito in seguito, e in generale il fatto di come si possa trasmettere nel migliore dei modi il sapere per acquisire:

- approfondite conoscenze di contenuti culturali e grammaticali;
- ampie competenze morfosintattiche, stilistiche, ortografiche e di punteggiatura per la produzione scritta e orale nella lingua straniera;
- ben strutturate capacità per essere in grado di decodificare e codificare autonomamente ambedue, le conoscenze e le competenze sia dalla ML alla LS che viceversa in un continuo processo di *work in progress*, utilizzando le conoscenze e competenze acquisite.

Nel primo *Kolloquium* di Gottinga – al quale poi sono seguiti altri[4] – già avvenne una ben definita differenziazione dei vari aspetti del transfer di sapere, dei quali qui però verranno presi in considerazione solo gli aspetti interessanti e importanti per il transfer per l'apprendimento delle LS per comunicare per iscritto e oralmente nelle rispettive lingue.

I punti fondamentali sono risultati essere i seguenti:

- il vantaggio e le barriere di accesso al sapere in tempi di abbondanza di informazioni dalle più svariate fonti, multimediali e non, e in tempi di esplosione del sapere;
- il transfer del sapere non sistematico, caotico dei media;
- il transfer del sapere nei vari dizionari di uso comune, monolingue, bilingue e plurilingue, stampati e on-line e la loro non omogeneità, un aspetto fondamentale per l'apprendimento della ML e delle LS, maggiormente perché in esami conclusivi di percorsi di studi vari è previsto all'interno dell'Unione Europea l'uso del dizionario;
- la difficoltà di comprendere testi specifici, settoriali con espressioni di micro lingua, termini giuridici, commerciali, del mondo della finanza ecc. e il transfer di questa terminologia;
- il transfer del sapere grammaticale, morfosintattico, ortografico, di punteggiatura ecc.
- il transfer del sapere in forma anche di gioco di parole, sostituzione di singole lettere, vale a dire di sperimentazione con e nella lingua presente nella pubblicità, nella letteratura e nell'arte contemporanea;
- il transfer delle capacità comunicative nelle sue abilità settoriali come il saper leggere, scrivere, ascoltare, parlare e tradurre;
- il transfer del sapere che riguarda semplici discorsi della vita di tutti i giorni, nella famiglia, all'interno di vari gruppi, tra vari gruppi con registri diversi.

I punti appena elencati mettono a fuoco vari obiettivi importanti per l'apprendimento delle LS e mostrano contemporaneamente anche quante sfaccettature ha questa nuova scienza; ognuno degli aspetti qui elencati va a sua volta approfondito e sviluppato con strategie e metodologie differenziate per ogni gruppo al quale è destinato per garantire un transfer positivo.

Innanzitutto bisogna segmentare il sapere che si vuole trasmettere in criteri di classificazione e collegare il tutto come si trattasse di una website con i vari links[5]. Per coloro che trasmettono il sapere di una lingua straniera significa:

- delineare il gruppo al quale è destinato il transfer;
- considerare all'interno del gruppo l'età;
- considerare se il transfer è indirizzato all'apprendimento di una prima, seconda o terza lingua straniera;
- considerare le motivazioni, i vari indirizzi di studio delle scuole;
- stabilire gli obiettivi generali: la trasmissione di conoscenze di civiltà e cultura – ogni lingua è indissolubilmente legata alla sua cultura – poi specificatamente secondo l'indirizzo di studio conoscenze letterarie, settoriali (micro lingua) come termini commerciali, di turismo ecc.;
- stabilire gli obiettivi specifici che riguardano le competenze grammaticali e stilistiche e le capacità comunicative;
- stabilire cicli progressivi del transfer del sapere, cosiddetti moduli – il sapere non potrà mai essere trasmesso globalmente – e frazionare questi moduli in singole unità didattiche e stabilire dei tempi di realizzazione, lasciando però sempre un margine di flessibilità, fattore molto importante;
- stabilire varie modalità di valutazione

[4] Nei Kolloquien che seguirono al primo, sempre a Gottinga, venivano prese in considerazione: teoria, controllo e mass-media per quanto riguarda il transfer del sapere (2004), aspetti del transfer attraverso la comunicazione linguistica come problema sociale (2005), la qualità del transfer, le premesse e le condizioni per l'efficacia, l'efficienza e il successo del transfer del sapere (2005), quest'ultimo un aspetto molto importante per l'apprendimento positivo delle lingue straniere.

[5] Antos parla di „Wissenshaushalt", di gestione del sapere, in Gerd Antos, Sigurd Wichter (2005a) (a cura di, in collaborazione con Jörg Palm), *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*, Frankf./Main: Peter Lang, vol 3: prefazione (*Il transfer del sapere attraverso il linguaggio come problema sociale*; la traduzione del titolo è dell'autrice del presente saggio).

in itinere per misurare gli stadi di apprendimento, procedimento essenziale per chi trasmette sapere per l'apprendimento di una lingua straniera. È importante attivare il principio della valutazione del sapere, che dovrebbe seguire determinati criteri di rilevanza del sapere; dovrebbe contemporaneamente essere unito a una costituente semiotica che permette di misurare la qualità effettiva ed efficiente del transfer e dell'apprendimento avvenuti[6].
Si dirà ora che i vari punti sopraelencati vengono già regolarmente presi in considerazione per il transfer del sapere che riguarda le lingue straniere; nei programmi di previsione vengono, prima di iniziare un ciclo di transfer, per ogni gruppo indicati gli obiettivi generali e specifici; vengono descritti con precisione moduli e unità didattiche da svolgere, i tempi di realizzazione e gli obiettivi generali e specifici da raggiungere. A ciclo avvenuto viene eseguito un dettagliato resoconto degli obiettivi realmente raggiunti.
Si obietterà che di nuovo c'è la denominazione, transfer di sapere, la nascita dunque di una nuova scienza, il suo inquadramento con una certa sistematicità. Per molti punti elencati questo senza dubbio corrisponde a verità, a partire dagli anni ottanti del secolo scorso in numerosi corsi di aggiornamento con obbligo di frequenza sono state fornite molte delle direttive sopraelencate.
Ci si dovrà allora chiedere come mai i risultati nel primo decennio del terzo millennio non siano migliori; come mai l'apprendimento delle lingue straniere in Italia è sempre sotto i riflettori e sembra non dare i risultati richiesti, né per chi trasmette il sapere né per coloro che le devono o le vogliono apprendere. Va sottolineato che i partecipanti di vari gruppi e varie fasce di età non sono meno portati per le lingue di altri popoli o etnie, come spesso viene sostenuto; anzi, se stimolati sufficientemente si ottengono buoni e anche ottimi risultati.
Qui subentrano recenti scoperte scientifiche sul funzionamento del cervello nell'apprendimento delle lingue[7] che stanno evidenziando nuove possibilità e potenzialità che potranno e dovranno essere applicate e sperimentate e dovranno reimpostare le modalità di transfer e di conseguenza migliorare notevolmente l'apprendimento delle lingue straniere[8].
L'attenzione dunque va subito posta a un elemento fondamentale che riguarda queste nuove scoperte e tendenze.
Aveva ragione Ludwig Wittgenstein quando diceva nella massima 5.6. del suo *Tractatus logico-philosophicus*, pubblicato nel 1921 che i "limiti" del "linguaggio" di ogni individuo sono i "limiti del suo mondo"[9], che quello che non si riesce a comprendere nella propria lingua, nella madrelingua, sarà difficile che possa essere acquisito bene in una qualsiasi lingua straniera.
La madrelingua, geneticamente impressa come matrice nel cervello, funge dunque da base e matrice per l'acquisizione di tutte le lingue straniere; la "madre lingua è la madre di tutte le lingue" dice in un gioco di parole il linguista Wolfgang Butzkamm e intitola un suo saggio del 2003, *La madrelingua come madre delle lingue: una controproposta alla teoria in vigore*; saggio che da allora a oggi è stato discusso, stampato in vari testi scientifici e di divulgazione e citato su numerosissimi siti online[10].
La teoria di Butzkamm è contro quella in auge a partire dai primi anni ottanta del secolo scorso, quando divenne di rigore, con il cosiddetto 'metodo comunicativo', eliminare la ML dal transfer per le LS. Si è visto nel corso dei decenni a oggi che questo metodo comunicativo non ha dato i risultati sperati e le recenti scoperte scientifiche hanno chiaramente messo in evidenza che bisogna recuperare l'uso della madre lingua, ma in modo del tutto nuovo: bisogna sin dall'inizio proporre ai partecipanti del gruppo testi autentici; attraverso questi testi autentici in LS e notizie date in ML su realtà che riguardano la LS e la sua cultura e civiltà, il gruppo si sente sin dal primo momento di partecipare attivamente alla realtà, alla cultura e alla lingua che deve apprendere.
I testi presentati, anche inizialmente, possono rappresentare un certo grado di difficoltà, non devono certo essere troppo lunghi.
Ma l'approccio a qualsiasi testo non deve più essere inteso, come normalmente succede, nel senso che i singoli partecipanti del gruppo sottolineano le parole che NON sanno; essi dovrebbero sottolineare le parole che sanno e soprattutto tutte quelle parole che si possono intuire per le loro analogie con la ML, e le parole di origine straniera ecc.; devono anche cominciare da subito a osservare, a dedurre da figure e immagini che accompagnano il testo di che cosa si possa trattare. Non va assolutamente bene che i partecipanti del gruppo scambino chi trasmette loro del sapere per dizionario vivente: non devono chiedere la traduzione di un vocabolo, ma discutere in ML sul contenuto del testo presentato; dovrebbero apprendere autonomamente e essere

---

6 Gerd Antos, Tilo Weber (2005b) (a cura di), *Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers*, Frankf./Main: Peter Lang, vol 4 (*Qualità del transfer. Condizioni e premesse per l'efficacia, l'efficienza e il successo del transfer del sapere*; la traduzione del titolo è dell'autrice del presente saggio).
7 Jenny Crinion, neurologa del University College London e Cathy Price, neuroscienziata, in M. Wittlin (2006); si vedano vari studi e scoperte fatte all'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano, la prima effettuata da J. Abutalebi et alii (2007).
8 Si fa riferimento per quanto riguarda alcuni spunti innovativi per l'apprendimento delle lingue straniere a Winkler (2004).
9 Ludwig Wittgenstein (1918/1921; 1963; 1998).
10 Oltre al saggio citato, non tradotto in lingua italiana, si vedano sul tema: Butzkamm (1998; 1999; 2002), Butzkamm in Mètrich et al. (1999).

capaci di trarre già a grandi linee le proprie considerazioni sul contenuto del testo proposto, anche all'inizio del loro percorso di apprendimento.
È del tutto sbagliato che i singoli partecipanti al gruppo procedano a fare la traduzione parola per parola in un minuzioso e stremante lavoro di puzzle, invece di vivere il testo nel suo insieme in un continuo feed-back con la ML. Questo scomporre e frastagliare il testo è la prima causa di demotivazione, perdita di interesse e di conseguenza di obiettivo fallito: in questo modo non si forma il collegamento tra la madrelingua e la lingua straniera e in questo modo si impedisce di mettere in moto la 'google machine' del cervello umano.
Apprendere una lingua straniera invece deve diventare un'avventura stimolante, un vivere i contenuti di un testo nel loro insieme, contenuti che si amalgamano con la propria cultura e le proprie esperienze a formare un tutt'uno. Più progressi poi fanno i partecipanti del gruppo nel loro apprendimento, più supposizioni e domande sul contenuto del testo si svolgeranno in LS, ma il continuo e sereno *code-switching* dalla ML alla LS o da una LS all'altra deve essere visto come un gioco stimolante e estremamente positivo e costruttivo per il transfer e per l'apprendimento. Usare dunque la ML nel transfer del sapere per l'apprendimento delle lingue oggi come oggi non deve assolutamente essere visto come inutile, o come un segnale di non competenza da parte di chi trasmette il sapere, ma come necessario e utile strumento che permetterà e spianerà la strada per usare sempre più la lingua straniera; usare la madrelingua con questi obiettivi nuovi non farà vivere la nuova lingua e cultura come un mondo staccato dal mondo di origine, ma farà sì che la cultura e la lingua nuova si intreccino con la realtà linguistica e culturale di origine in una continua ed emozionante interazione.

BIBLIOGRAFIA

- ABUTALEBI J. ET AL. (2007), "Switches: An Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging Study in Bilinguals", in *The Journal of Neuroscience*, 12.12. 2007, N 27(50), 13762-13769.
- ANTOS G., WICHTER S. (2001) (a cura di, in collaborazione con D. Schütte e O. Stenschke), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*, Peter Lang, Frankf./Main, vol 1.
- ANTOS G., WICHTER S. (a cura di, in collaborazione con J. Palm) (2005), *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*, Peter Lang, Frankf./Main, vol 3.
- ANTOS G., WEBER T. (2005) (a cura di), *Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers*, Peter Lang, Frankf./Main, vol 4.
- BUTZKAMM W. (1998), "Code-switching in a Bilingual History Lesson: the Mother Tongue as a Conversational Lubricant", in *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 1 (2), pp.81-99.
- BUTZKAMM W. (1999), *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im Sachunterricht*, in R.Métrich et alii (1999) (a cura di), *Des Racines e des Ailes. Théories, Modèles, Expériences en Linguistique et Didactique*, Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand, Nancy.
- BUTZKAMM W. (2002a), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen.
- BUTZKAMM W. (2002b), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Francke, Tübingen, 3ª ediz.
- BUTZKAMM W. (2007), „Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers", in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 1, 17 pp.
- DE MAURO T. (2000), *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, Utet, Torino.
- WINKLER D. (2004), *Sprachkurs: Deutsch – einmal anders. Vertiefung des Verstehensbewußtseins für die Textanalyse*, edizioni Rinoceronte, Padova.
- WITTGENSTEIN L. (1918/1921) (1998), *Tractatus logico-pfilosophicus* e *Quaderni 1914-1916*, Giulio Einaudi, Torino, traduzione di A. G. Conte ("Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt").
- WITTGENSTEIN L. (1963), *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*, Suhrkamp, Frankf./Main.
- WITTLIN M. (2006), *Built to be Bilingual. Researchers pinpoint how the brain switches between languages*, "Seed", 12.06.2006, www.seedmagazin.com .

SITOGRAFIA

- www.aws.unibz.it
- www.bilingualer-unterricht.de/phpBB
- www.deutsches fachbuch.de
- www.fachportal-paedagogik.de
- www.fairschule.at/projekt
- www.fapf.de
- www. Fremdsprachendidaktik.rwth-aach
- www.friedrichonline.de
- www.franz-billing.de
- www.jochenenglish.de/misc
- www.revistamatices.und.edu.co
- www.seedmagazin.com;
- www.spz.tu-darmstadt.de/projekt
- www.weltbild.de

Il pluralismo linguistico-culturale

Aspetti per valorizzare l'apprendimento

Elena Cerkvenič
Docente di Tedesco Scuola Secondaria, Trieste

La scuola pubblica italiana di ogni ordine e grado ha aperto già da tempo le sue porte ad alunne ed alunni di più varia provenienza geografica considerata la presenza sul territorio italiano di molte persone immigrate. Pertanto oggi all'inizio del XXI secolo ci troviamo ad avere una scuola pubblica italiana notevolmente arricchita proprio dall'eterogeneità che deriva dalle più diverse provenienze geografiche, e quindi dalle più diverse realtà culturali e linguistiche delle giovani generazioni che la frequentano.
La ricchezza che scaturisce proprio dalla presenza all'interno del sistema scolastico italiano di alunne ed alunni di provenienza, culture e lingue diverse da quella italiana deve venir esplorata proprio da noi insegnanti, esplorata ed assimilata da noi insegnanti ai fini del raggiungimento degli obiettivi formativi e didattici che ci siamo prefissi.
Uno degli aspetti essenziali al fine del raggiungimento di determinati obiettivi e formativi e didattici è riuscire a tenere costante la motivazione degli alunni.
Prima di motivare i ragazzi allo studio di ciò che proponiamo noi come insegnanti è necessario sensibilizzare i ragazzi ad una apertura totale in termini di produzione orale da parte dei ragazzi, affinché noi in qualità di insegnanti possiamo apprendere lingua, linguaggio e cultura da ogni singolo alunno e quindi valorizzare ogni singolo alunno nella sua personale specificità linguistica, culturale e sociale.
Un aspetto metodologico-didattico fondamentale ai fini di un'adeguata motivazione degli alunni all'apprendimento della lingua che propongo io come insegnante di tedesco è quindi la valorizzazione costante e continuativa delle differenti specificità linguistiche e socio-culturali delle alunne e degli alunni.

L' "apprendimento rovesciato"[1] per ottimizzare la motivazione

Quale insegnante di tedesco mi propongo come obiettivo didattico quello che gli alunni apprendano la modalità con cui nella lingua tedesca ci si presenta, dicendo il proprio nome, curando l'aspetto fonetico, grafico e immergendola in un adeguato contesto situazionale. Per raggiungere più facilmente tale obiettivo devo quale insegnante riuscire a valorizzare attraverso una modalità interattiva in classe la specificità linguistica e culturale dell'alunna albanese come pure la specificità linguistica e culturale dell'alunno serbo.
Come valorizzarle? Dando ad ogni singola alunna e ad ogni singolo alunno, durante lo svolgimento interattivo della dinamica didattica in classe, tempo e spazio affinché ogni componente della classe possa esprimersi nella propria lingua: nel caso specifico, nella lingua albanese e nella lingua serba.
Attraverso i micromessaggi che gli alunni producono nella loro propria specificità linguistico-culturale, a me quale insegnante verrà data proprio dagli stessi alunni la opportunità di conoscere od approfondire altre realtà linguistiche e culturali. Mi viene data quindi l'opportunità di crescere come persona.
In questi momenti di interazione si attua una specie di "apprendimento rovesciato" dove io come insegnante divento apprendente, apprendente delle lingue serba ed albanese, seppur avendo la consapevolezza che sarà un apprendimento frammentario e non potrà essere mai esaustivo.
Nel momento in cui l'insegnante dimostra sensibilità ed interesse all'apprendimento di elementi linguistici nonché culturali che sono propri dei due alunni summenzionati, gli alunni trovano esplicita conferma del valore delle loro proprie radici

[1] Per "apprendimento rovesciato" si intende il capovolgimento dei ruoli: il soggetto apprendente diventa, in certi momenti del processo operativo in classe, l'insegnante stesso; conseguentemente, il singolo alunno assume il ruolo di insegnante.

linguistico-culturali. Tale aspetto, ovvero che venga da me confermato il valore della loro propria diversità linguistico-culturale, è importantissimo dal punto di vista altamente formativo, poiché nel momento in cui la persona si sente stimata e valorizzata per la propria specificità, in questo caso linguistico-culturale, soltanto allora la motivazione per lo studio della lingua e della cultura tedesche potrà nascere nell'alunna e nell'alunno spontaneamente.

La lingua madre come punto di partenza

L'aspetto metodologico-didattico che ho esposto può essere efficace anche per creare motivazione negli alunni monolingui, nel nostro caso italofoni. Ogni alunno in realtà è un mondo a sé, pertanto ogni alunno parla un suo proprio linguaggio che può essere l'italiano standard, come pure una diversa forma dialettale. L'insegnante, in questi casi, dia spazio ai diversi codici dei singoli alunni. Dia spazio pure alle espressioni nelle varie forme dialettali, se queste sono padroneggiate dagli alunni italofoni.

Non sono io ad affermare l'importanza di questo approccio didattico-metodologico. Lo è stato il grande filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein durante la pluriennale esperienza di insegnamento che egli maturò quale insegnante nelle scuole primarie.

Partire dalla lingua dei ragazzi, metterli innanzitutto nella condizione di poter usare in classe il loro codice, quello che è loro emozionalmente, affettivamente vicino, nel caso soprammenzionato le lingue serba ed albanese, come pure – potrebbe essere – il dialetto napoletano, è essenziale, poiché nel momento in cui noi come insegnanti ci premuriamo di ascoltare con curiosità ed attenzione i loro singoli codici, gli alunni si sentono apprezzati e valorizzati nella loro personale specificità linguistico-culturale e sociale ed ecco che ognuno di loro potrà essere interessato ancor di più ad apprendere elementi di lingua e cultura tedesche, inglesi o altre che propongo io in classe come insegnante di lingua altra.

Funzione creativa degli errori in libertà espressiva

Gli alunni non devono avere alcun imbarazzo ad esprimersi in classe. Noi insegnanti offriamo loro opportunità di apprendere e gli alunni apprenderanno nella modalità ottimale, soltanto se verrà data loro dall'insegnante la libertà di esprimersi nella maniera più spontanea possibile. Commettendo errori? Sì, certamente, commettendo errori. Anzi, uno dei compiti essenziali dell'insegnante è quello di rendere gli alunni consapevoli della importante necessità di commettere errori. L'aver commesso un errore o più errori da parte dell'alunno implica la constatazione da parte dell'insegnante che l'alunno ha attivato un processo mentale e pertanto l'insegnante si trova di fronte ad una gradita ed importante dinamicità del pensiero dell'alunno.

partire dalla lingua dei ragazzi, metterli nella condizione di poter usare in classe il loro codice

Gli errori vanno ascoltati con tranquillo interesse dall'insegnante. Gli errori rappresentino l'inizio di un momento creativo di confronto alunno-insegnante. L'errore va adeguatamente e pacatamente analizzato, nonché valorizzato. L'errore deve essere oggetto di riflessione ed eventuale rielaborazione condivise tra insegnante ed alunno.

Ci deve far piacere ascoltare o leggere gli errori dei nostri alunni, perché il fatto che gli alunni abbiano commesso degli errori sta a significare che nel loro elaborare i pensieri sono stati spontanei e liberi. Impedire agli alunni di commettere errori potrebbe causare nell'alunno frustranti inibizioni e potrebbe accadere che l'alunno non si esprima più proprio per la paura di commettere errori. Sarebbe questo il disastro più totale, ammutolire gli alunni, costringerli a non comunicarci il loro mondo, le loro aspettative, i loro ideali e valori. Gli approcci metodologici non devono produrre negli alunni l' "effetto istrice"[2], né climi ansiogeni perché l'ansia inibisce la persona e provoca notevole disagio in classe.

Durante il nostro personale processo di apprendimento di elementi linguistici e/o culturali propri dei nostri alunni, proponiamoci di essere i primi a dimostrare con autorevole umiltà agli stessi alunni che gli errori nel nostro processo di "apprendimento rovesciato" noi insegnanti li commettiamo inevitabilmente. Tale nostra dimostrazione servirà a motivare ulteriormente gli alunni, proprio per l'autorevole umiltà ed umanità che la caratterizza.

[2] L' "effetto istrice" viene inteso quale effetto inibitorio di chiusura, ovvero atteggiamento di difesa che possono evidenziare i singoli alunni quale risposta di difesa di fronte a situazioni di disagio vissute dagli stessi.

BIBLIOGRAFIA

- DELORS J. (2005), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta – Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- PERRENOUD PH. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
- PETTER G. (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente – Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Milano.
- WADDELL M. (2000), *Mondi interni – Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, Bruno Mondadori, Milano.
- WITTGENSTEIN L. (1978), *Dizionario per le scuole elementari*, Armando, Roma.

A.N.I.L.S.
Associazione qualificata formazione
del personale della scuola
Uff. III D.M. 177/200
Prot. 826/C/3

A.N.I.L.S.
ASSOCIAZIONE NAZIONALE
INSEGNANTI LINGUE STRANIERE
Sezione di Cagliari
Presidente Prof.ssa Luisa Marci Corona

Sezioni di Cagliari - Reggio Calabria - Sassari

SEMINARIO INTERNAZIONALE DI FORMAZIONE

UNA SCUOLA CHE PARLA:
Lingue straniere, Italiano L2 e Lingue regionali

5-6 novembre 2009
AUDITORIUM A
Facoltà Lingue e Letterature Straniere
Via S. Giorgio, 12 Cagliari

COORDINATORI

Luisa MARCI CORONA lmcorona@tiscali.it
Albert ABI AAD abiaad@unica.it

PROGRAMMA

Giovedì 05 novembre 2009
h. 08.00 - 09.15 Accettazione e registrazione

h. 09.30 Cerimonia di inaugurazione
Moderatore: Luisa Marci Corona, Vice Presidente Nazionale A.N.I.L.S.

Saluti:
- Autorità locali e esterne (Comune di Cagliari, Provincia di Cagliari, Regione Sarda)
- On. Alessandro Niccolò - Consigliere regionale Regione Calabria
- Ufficio Scolastico Regionale di Cagliari: Armando Pietrella
- Ambasciate e Agenzie estere:
Marianne Tomi, Bureau Linguistique a Roma
Consejería de Educación de la Embajada de España
- AEDE: Silvano Marseglia, Presidente europeo

h. 10.30 Presentazione area tematica del Seminario
Massimo Arcangeli, Preside Facoltà Lingue e Letterature Straniere

Seduta plenaria
Moderatore: Laura Iottini, Università di Cagliari

h. 11.00 Lectio Magistralis: "La scuola di un'isola all'interno del mare della politica linguistica europea"
Paolo E. Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia, Presidente onorario A.N.I.L.S.

h. 11.30 Pausa caffè

h. 11.40 "La prima lingua straniera apre la strada alle altre"
Gianfranco Porcelli, Presidente nazionale A.N.I.L.S.

h. 12.10 "La Funzione del Centro Linguistico nella realtà cagliaritana"
Luisanna Fodde, Direttrice del CLA di Cagliari

h. 12.40 "Lingue a scuola e trasversalità dell'educazione linguistica"
Cristina Lavinio, Univ. Di Cagliari

h. 13.10 - 15.00 Pausa pranzo

h. 15.00 1ª TAVOLA ROTONDA - L' "Altro" tra lingua, pragmatica e cultura
Coordinatore: Albert Abi Aad, Univ. di Cagliari

"Dizionari mono e bilingui",
Francesca Chessa, Università di Cagliari
"Religioni, Fedi, culti degli emigranti 'altri'"
Don Antonino Denisi, Direttore Regionale Fondazione *Migrantes* Calabria
"Necessità culturale collegata all'integrazione ed interazione"
Clara Vella, Presidente A.N.I.L.S. Firenze
"tema da definire"
Nicoletta Cau, Segretaria ANILS Cagliari

h. 17.00 Pausa caffè

h. 17.10 Interventi mirati e DIBATTITO

h. 18.00 Sintesi lavori prima giornata: Gianfranco Porcelli

Venerdì 06 novembre 2009
h. 09.00 - 09.30 SESSIONI PARALLELE
1. "Spagnolo e Inglese nella serie televisiva *Nip/Tuck*"
Daniela Francesca Virdis, Università di Cagliari
2. "La promozione dell'italiano all'estero"
Silvia Giordano, Presidente A.N.I.L.S. Reggio Calabria
3. "Exposición en Power Point de los programas para el desarrollo del español"
Leandro Sanchez, Consejería de Educación Española en Italia

h. 09.30 2ª TAVOLA ROTONDA - Le Lingue regionali: Lingua e Cultura sarda
Coordinatore: Ignazio Putzu, Università di Cagliari
"Aspetti dell'interferenza sardo-italiano"
Ignazio Putzu, Università di Cagliari, Direttore Dipartimento Linguistica e Stilistica

"Lingue materne e lingue della comunicazione internazionale nelle opere degli autori sardi"
Giuseppe Marci, Università di Cagliari, Direttore Centro Studi Filologici Sardi
"Il sardo e le lingue minoritarie nel contesto UE: aspetti sociolinguistici e glottodidattici"
Antonietta Marra, Università di Cagliari
"Il sardo: posizione linguistica e politica linguistica"
Maurizio Virdis, Università di Cagliari

h. 11.30 Pausa caffè

h. 11.45 SESSIONI PARALLELE
1. "Le lingue dello 'sport': educazione linguistica ed interculturale attraverso l'attività motoria, con video di una sperimentazione"
Fabio Caon, Università Ca' Foscari di Venezia
2. British Council

h. 12.15 Ambasciata Spagnola

h. 12.45 DIBATTITO

h. 13.00 - 15.00 Pausa pranzo

h. 15.00 SESSIONI PARALLELE
1. "Mediazione linguistica nella società in evoluzione"
John Wade, Università di Cagliari
2. "La lingua delle letterature: un ponte fra locale e globale"
Mauro Pala, Università di Cagliari
3. "L'inglese nella Scuola Primaria"
Tracey Sinclair, Casa Editrice ELI

h. 15.30 3ª TAVOLA ROTONDA
Nuove strategie glottodidattiche
Coordinatore: Gianfranco Porcelli

"Workshop for both Scuola Media and Superiore teachers: Creative Grammar for Young Adolescents"
Imelda Hogan - già Docente di inglese per il British Council a Roma, Casa Ed. Helbling

"Il CLIL"
Maria Teresa Maurichi, Docente di Lingua e Civiltà Inglese
"Digitalmente parlando..."
Max Gold - Esperto linguistico - Facoltà di Lingue/CLA, Univ. di Cagliari
"Can madre lingua teachers effectively teach beginners?"
Claire Wallis - Docente a contratto
"Certifier, innover, diplômer : les chantiers de la coopération éducative française en Italie"
Marianne TOMI - Addetto alla cooperazione linguistica, Ambasciata di Francia, Roma
"Nouvelles technologies dans l'enseignement des langues et tableau blanc interactif"
Wendy Saccard, Casa Editrice ELI

h. 18.00 Sintesi e conclusione lavori: Luisa Marci Corona

h. 20.30 Probabile cena folkloristica con danze caratteristiche etnico/sarde e danze afro

Quaderni Operativi Italiano e Matematica

I Quaderni Operativi contengono riflessioni sulle regole della Grammatica e della Matematica e numerose attività pratiche per poterle esercitare. Il taglio operativo consente di utilizzarli durante l'anno scolastico come supporto per l'acquisizione di conoscenze o per il recupero di argomenti che spesso sono motivo di incertezza per gli studenti a livello scritto e orale. Sono utili anche durante le vacanze per consolidare e non dimenticare quanto già appreso. Ciascun Quaderno Operativo prevede esercitazioni aggiuntive che si possono scaricare gratuitamente dal sito della casa editrice www.laspigamodern.com.

I titoli della serie dei Quaderni Operativi sono:

- Ortografia
- Analisi grammaticale
- Analisi logica
- Analisi del Periodo
- Grammatica – Passaporto per le superiori
- Matematica 1-2-3

Prove Nazionali

Questi due quaderni operativi costituiscono strumenti agili ed efficaci per consolidare le competenze necessarie per superare con successo le prove di Italiano e Matematica previste dall'esame di Stato al termine del primo ciclo di studi.

La Spiga
C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - www.laspigamodern.com

Alessandria: giornate di formazione Italiano L2

Cristina Oddone
Sezione ANILS Alessandria

Si sono appena concluse le due ultime giornate di formazione nell'ambito dell'insegnamento dell'Italiano a stranieri programmate dalla sezione ANILS di Alessandria per l'anno scolastico 2008/09. Questa è la terza edizione proposta dalla sezione nell'ottica di una formazione permanente del personale della scuola sulla didattica delle lingue, in particolare per l'insegnamento dell'Italiano come L2. Il progetto quest'anno è stato ampliato grazie alla collaborazione dell'Istituto Fermi che ha stipulato una convenzione con l'Istituto Vinci come tentativo di risposta al crescente interesse in provincia per la formazione in questo settore.
L'Istituto Professionale di Stato E. Fermi è scuola polo per gli stranieri nella provincia ed è inserito in un piano a carattere regionale per l'utilizzo di fondi da destinare all'istruzione rivolta agli stranieri. Negli anni precedenti i corsi hanno interessato soltanto gli studenti minorenni, mentre ora il progetto include anche gli adulti tra i beneficiari dei corsi che porteranno al conseguimento della certificazione CELI. La concertazione di interventi tra i due Istituti ha portato all'attenzione di tutti il problema della formazione capillare dei docenti che operano sul territorio per l'acquisizione di competenze specifiche che possano fornire risposte concrete alle esigenze sempre più forti e diversificate.
In data 10 e 11 ottobre 2008 si sono quindi svolte presso l'Aula Magna dell'Istituto Vinci le prime due giornate di formazione previste per l'anno scolastico 2008/09 intitolate "Italiano lingua straniera" rivolte a docenti e dirigenti scolastici della regione. Il Prof. Paolo Balboni ha aperto i lavori alla presenza di diverse autorità, alcuni dirigenti scolastici e numerosi docenti di diversi ordini di scuola, molti dei quali avevano già preso parte ai corsi svolti in precedenza.

formazione permanente del personale della scuola sulla didattica delle lingue

La Dirigente dell'USP, Dott.ssa Paola d'Alessandro, è intervenuta rivolgendo parole di elogio e sostegno all'iniziativa sottolineando la necessità per i docenti di possedere una adeguata metodologia a fondamento dell'operato quotidiano. La Dirigente ha ricordato che il problema è di particolare rilevanza nella provincia di Alessandria dato l'elevato numero di alunni stranieri inseriti nelle classi. La Dott.ssa Morando e la Dott.ssa Rossa hanno evidenziato l'importanza della condivisione di moduli operativi, idee e protocolli per promuovere un'idea di scuola di qualità soprattutto in questo difficile momento di cambiamenti.
Il Prof. Balboni ha quindi dato inizio al percorso di formazione presentando il suo programma dal titolo "Interculturalità ed educazione linguistica". Nella prima parte del suo intervento ha presentato un breve percorso storico dell'evoluzione dell'insegnamento dell'Italiano a stranieri in Italia, proponendo diverse esperienze e possibilità formative ancora poco note nella zona. Il prof. Balboni ha sensibilizzato gli ascoltatori nei confronti di un problema che non può più essere lasciato all'iniziativa del singolo. La seconda parte si è focalizzata invece sulla competenza comunicativa interculturale: il prof. Balboni ha sottolineato come l'errore interculturale sia più grave di un errore linguistico e possa portare a gravi incomprensioni. Acquisire una adeguata competenza interculturale significa osservare i modelli presentati da vari mezzi e definire quelli che lui stesso chiama "Software Mentali" che possono aiutarci a risolvere problemi di incomprensione.
I lavori sono ripresi nel pomeriggio con il primo intervento della Dott.ssa Barbara D'Annunzio dal titolo "La facilitazione dell'apprendimento per stranieri nelle classi ad abilità differenziate". La Dott.ssa D'Annunzio ha presentato una serie di concetti fondamentali nell'acquisizione dell'Italiano L2 o LS, quali la comprensibilità dell'input e la precedenza data all'oralità. Si è

sottolineato come le lezioni e le attività debbano essere adeguate all'effettivo livello dello studente per evitare di produrre l'effetto contrario della demotivazione e dell'abbandono. Troppo spesso capita infatti di trovare alunni stranieri inseriti in una classe soltanto per motivi anagrafici senza una minima considerazione di quelle che sono le reali esigenze dell'apprendente. I corsisti sono stati quindi coinvolti in alcuni lavori di gruppo in cui hanno potuto mettere in pratica quanto è stato precedentemente discusso, soprattutto relativamente allo sviluppo delle competenze di base degli studenti e all'analisi dell'errore.
I lavori sono proseguiti nella mattinata dell'11 ottobre: i partecipanti hanno rivolto numerose domande alla Dott.ssa D'Annunzio, dimostrando una grande attenzione nei confronti dei problemi sollevati il giorno precedente. Barbara D'Annunzio ha quindi affrontato il discorso della pianificazione attenta degli interventi rivolti agli alunni stranieri e proposto diverse modalità operative. Si è quindi passati ad altri esempi pratici di attività che hanno evidenziato l'efficacia dell'apprendimento collaborativo e il coinvolgimento delle attività di tipo ludico. È stata particolarmente interessante la scelta dell'interpretazione della lettera redatta con disegni, un esempio di transcodificazione che, nel passaggio da un segno all'altro, favorisce un lavoro di analisi non soltanto del linguaggio ma anche di tipo culturale e storico. Altre proposte operative molto interessanti sono state la scrittura collaborativa, l'attività lessicale di tipo ludico e la visione di un breve cortometraggio in bianco e nero utilizzabile per la definizione di un percorso didattico per la classe. Al termine delle attività pratiche, la Dott.ssa D'Annunzio ha mostrato al pubblico presente un video realizzato dal Dott. Fabio Caon, Laboratorio ITALS, sull'utilizzo del gioco del calcio per sviluppare competenze linguistiche e interculturali negli studenti stranieri.

La seconda sessione di formazione si è svolta il 17 e 18 aprile 2009 presso l'Istituto Fermi di Alessandria ed è stata segnata da una grande affluenza di pubblico proveniente anche da altre regioni. L'elevato gradimento registrato nelle esperienze precedenti e la conseguente pubblicità diffusa negli ambienti scolastici hanno permesso di raccogliere moltissime adesioni e di poter accogliere, tra gli altri, anche corsisti nuovi e molto motivati. La prima giornata si è aperta con l'intervento della Dott.ssa Mosca, Dirigente Tecnico dell'USR Piemonte, che da anni coordina e promuove numerose attività di formazione del personale docente anche nell'ambito dell'Italiano a stranieri.

moltissime adesioni, anche corsisti nuovi e molto motivati

La dott.ssa Mosca ha portato all'attenzione di tutti i presenti numerosi dati significativi relativi ai progetti finora attuati in questo settore con conseguenti risultati in termini di ricaduta. Sono seguiti i saluti di alcune autorità presenti e i lavori sono proseguiti con l'intervento del Prof. Gianfranco Porcelli che ha parlato del problema della valutazione in generale e in riferimento agli alunni stranieri. Il Prof. Porcelli ha stimolato la riflessione dei partecipanti su alcuni nodi fondamentali della verifica e valutazione, primo fra tutti la necessità di definire cosa e come valutare in ambito di apprendimento attraverso un'altra lingua.
Le attività del pomeriggio sono iniziate con il primo intervento del Prof. Graziano Serragiotto dal titolo "Valutazione e verifica linguistica. Coordinate tecniche e proposte metodologiche" nel corso del quale è stato ulteriormente approfondito il discorso partendo dalla definizione di concetti base quali la differenza tra certificazione, verifica e valutazione degli apprendimenti. Il prof. Serragiotto ha illustrato le diverse tipologie di valutazione invitando quindi i partecipanti a riflettere sulle caratteristiche delle singole prove prese in esame. Sono stati forniti dei suggerimenti pratici su come procedere per progettare e costruire prove oggettive, analizzando nel dettaglio anche i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per cercare di riconoscere gli elementi fondamentali che definiscono un certo grado di competenza in una determinata abilità. Il Prof. Serragiotto ha quindi distribuito degli esempi di griglie di valutazione e proposto delle esercitazioni pratiche di riflessione sui descrittori e di creazione di percorsi di valutazione.
I lavori sono quindi ripresi il giorno seguente con il secondo intervento del Prof. Serragiotto mirato ad un esame dettagliato, in primo luogo, delle tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche e delle rispettive tipologie di attività e procedure (quali il cloze, l'accoppiamento, la tecnica ad incastro ecc.) e, in un secondo momento, delle tecniche per la verifica delle abilità linguistiche evidenziando vantaggi e svantaggi delle varie scelte operative.
Al termine della seduta è stato anche affrontato il discorso della certificazione delle competenze specifiche del docente di Italiano L2 o LS: la sede di Alessandria, in collaborazione con il laboratorio ITALS di Venezia, intende fornire agli insegnanti interessati l'opportunità di sostenere l'esame CEDILS con eventuale corso di formazione a partire dal prossimo anno scolastico.

Certificazioni: perché?

a cura di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Gentile Direttore,

ho appena finito di leggere l'articolo dal titolo "Quali Certificazioni?" su SELM 1-3/2009.

Io insegno Lingua Francese in una scuola media della provincia di Brindisi; l'anno scorso abbiamo iniziato questa nuova esperienza delle certificazioni sia di Inglese che di Francese ed anch'io mi sono posta sempre le stesse domande della collega per quanto riguarda la certificazione di Inglese, perché di Francese c'è solo il DELF, e credo che sarebbe bene che anche gli enti certificatori di lingua Inglese si accordassero su una sola certificazione condivisa. Mi rendo conto che è un po' difficile mettere d'accordo "tante teste", ma ciò porterebbe ad una maggiore uniformità valutativa.

Ma le scrivo per manifestarle un altro aspetto di queste esperienze di certificazione. Lei nell'articolo ha indicato altre ragioni, oltre quella dei crediti, per le quali sarebbe bene far ottenere questi titoli agli studenti, ragioni che condivido in pieno, ma, secondo me, ce n'è un'altra non meno importante: l'alto *valore formativo* di questi corsi.

L'anno scorso, alla nostra prima esperienza come scuola e come insegnanti, il progetto era finanziato dal fondo d'Istituto, quindi abbiamo dovuto organizzarlo in quaranta ore: di cui trenta tenute da me e dai colleghi di lingua e dieci tenute da lettrici madrelingua in ognuno dei quattro gruppi. Aldilà dell'aspetto organizzativo e finanziario ciò che m'interessa qui rilevare è l'atteggiamento degli allievi.

A tredici anni, i nostri ragazzi non hanno ancora l'esatta cognizione dei crediti o della spendibilità dei titoli acquisiti; ad averla sono, magari, i genitori che danno l'autorizzazione alla frequenza: per loro, quindi, che cosa ha rappresentato il corso? Lo si può capire dal racconto del primo incontro dei miei allievi con la lettrice.

Erano stati da me preparati all'arrivo di questa insegnante francese, nonché esaminatrice DELF, che avrebbe curato con loro la parte riguardante la produzione orale. Venuto il gran giorno erano tutti molto tesi. Immaginate! Alla loro età avere a che fare con un'insegnante totalmente sconosciuta e per di più straniera! Il panico era dipinto sui loro volti, altro che ragazzi di oggi, tutti disinvolti e sfacciati! Una volta entrate in aula e presentata l'insegnante, una delle mie allieve mi chiese con aria preoccupata: "Professoressa ma la lettrice parla l'italiano?". Come non sorriderle e rassicurarla che l'insegnante viveva a pochi chilometri da noi ed insegnava in una scuola italiana!

Con loro grande disappunto li lasciai da soli con la lettrice: avrebbero voluto che io restassi lì con loro, ma dovevano staccarsi da me. Restai a scuola per le due ore di lezione ed aspettai che uscissero. Quando furono fuori dall'aula li guardai con aria interrogativa: "Beh? Com'è andata?" - "È stato bellissimo professoressa!" mi risposero con un sorriso a 28 denti. Tutti uscivano entusiasti e molto carichi. Avevamo centrato l'obiettivo più importante: *la motivazione data dal piacere.*

Inutile dire che quest'anno, in cui hanno avuto la possibilità di svolgere 50 ore con la lettrice perché il corso era finanziato con i PON - FSE, il piacere è stato ancor più grande: infatti anche quest'anno i ragazzi, come quelli dell'anno scorso, erano dispiaciuti che il corso sarebbe finito lì in terza media, perché non potevano prepararsi per accedere alla certificazione di livello superiore in quanto nei licei, a cui la maggior parte di loro si era iscritta, questa possibilità viene negata.

Ma poi c'è anche un altro aspetto importante: l'esame. Per gli allievi di terza media questo della certificazione è il primo esame che sostengono, prima ancora di quello di licenza, e tra l'altro gli esaminatori sono insegnanti totalmente sconosciuti. I ragazzi per la prima volta hanno "paura" di una prova mai affrontata, hanno consapevolezza che lì si giocano tutto, che in quell'occasione devono dimostrare tutto il lavoro che hanno svolto: ecco il valore formativo della certificazione, che non è solo un pezzo di carta da far valere in qualche contesto scolastico, ma è occasione di crescita umana, culturale e psicologica, perché consente agli allievi di uscire dal mondo "protetto" della propria scuola e dei propri insegnanti, e per questo si configura come un'esperienza che comincia ad insegnare loro i rudimenti del volo che da qui a qualche anno dovranno spiccare.

Margherita Vitale

Istituto d'Istruzione Secondaria di I Grado
"San Francesco d'Assisi" di Francavilla Fontana

Ringrazio la collega della testimonianza, che viene a confermare la validità della posizione dell'ANILS sul possibile valore formativo delle certificazioni. Non posso invece concordare con le riflessioni sull'inglese: anzitutto è la lingua di Paesi diversi, anche lontani tra loro (Regno Unito, Stati Uniti, Canada, Irlanda, Australia ecc.) e ognuno di essi segue proprie politiche linguistiche; in secondo luogo un sano pluralismo, ossia un regime di concorrenza leale tra gli enti certificatori, può tornare a vantaggio dell'utente.

Gianfranco Porcelli