8-9 Anno XLVII 2009

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli

CANZONI PER ITALIANO LS E L2 a cura di Fabio Caon

Fabio Caon - Roberto Vitale - Ersilia Torello - Annalisa Brichese - Bianca Barattelli - Irene Dei

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

CANZONI PER LS E L2 a cura di Fabio Caon

Luca Di Dio - Barbara Gramegna

L'EUROPA E LE LINGUE

Tiberio Snaidero - Michele Daloiso - Alberta Novello - Eva Baraldi

ELi

Langenscheidt

Zertifikat Deutsch – Der schnelle Weg

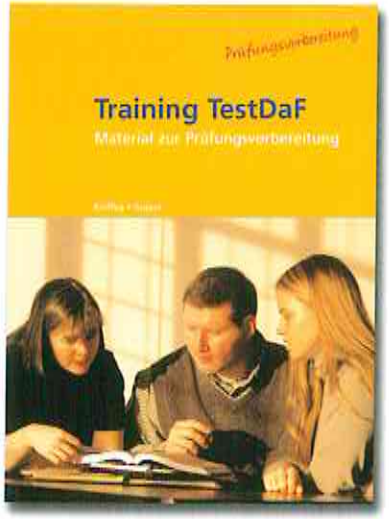
Questo materiale per la preparazione all'esame Zertifikat Deutsch offre:

- esercitazioni sulle diverse parti dell'esame
- esercizi di revisione della grammatica
- compiti specifici sulle varianti lessicali svizzere e austriache
- griglia per la valutazione dei test
- soluzioni degli esercizi e delle attività proposte
- trascrizioni dei testi audio

Training TestDaF – nuova edizione

Training TestDaF si rivolge a chi deve prepararsi alla certificazione, sia seguendo un corso sia in modo autonomo, e presenta:

- esercitazioni sulla tipologia dei compiti di esame e un modello completo del test
- esempi e soluzioni di test commentati
- materiali audio con i testi di ascolto e un esempio di svolgimento della prova orale



...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 8-9 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: Shutterstock, p.12: Marka.
In copertina: Arena di Verona - Dettaglio.

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 novembre 2009 presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
I tagli e le ricuciture
di Gianfranco Porcelli

4 Canzoni per Italiano LS e L2
Le lingue attraverso le canzoni
di Fabio Caon

6 **Apprendere l'italiano LS in Bulgaria: canzone commerciale e canzone d'autore**
di Roberto Vitale

10 **La didattica della canzone in Uruguay**
di Ersilia Torello

17 **Italiano L2 con le canzoni: una sperimentazione**
di Annalisa Brichese

22 ***Una voce poco fa:* insegnare l'italiano attraverso i libretti d'opera**
di Bianca Barattelli

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 12
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

37 **L'Italiano all'opera**
di Irene Dei

40 Canzoni per LS e L2
L'uso delle canzoni dialettali nella classe di lingue L2 e LS
di Luca Di Dio

45 **W. A. Mozart, *Die Entführung aus dem Serail***
di Barbara Gramegna

48 L'Europa e le lingue
La competenza comunicativa interculturale
di Tiberio Snaidero

54 **Lingue straniere e bisogni speciali**
di Michele Daloiso

59 **ALTE ed EALTA: le associazioni europee per il testing linguistico**
di Alberta Novello

64 **Ospitare un assistente Comenius**
di Eva Baraldi

I tagli e le ricuciture

di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

"La scolara Gelmini ha un maestro unico anche lei, ed è il signor Tremonti." Questa battuta circola da mesi, a denti stretti, nel mondo della scuola. In settembre ho pubblicato sul sito ANILS www.anils.it la lettera di una collega che sotto la firma indica come qualifica "da disoccupata a precaria". L'ho pubblicata, pur condividendola solo in parte, come segnale di forte attenzione a una situazione che si sta facendo drammatica: non solo per chi perde il posto (e può solo sperare di attenuare il colpo con gli ammortizzatori sociali) ma anche per molte classi che si trovano in condizioni di studio peggiorate.

Nel periodo dall'infanzia all'adolescenza ogni anno è preziosissimo. Ogni occasione di formazione che venisse preclusa, sprecata o mal gestita potrebbe essere un'occasione che non si ripresenterà mai più nella vita. Non è la stessa cosa affacciarsi al plurilinguismo a 11 anni o a 19; non è la stessa cosa avere una lingua insegnata da chi è ben preparato o da qualcuno costretto a prepararsi in fretta e con esiti dubbi; non è la stessa cosa trovarsi in classe con 24 compagni o con 30: devo continuare?

In particolare, per quanto riguarda le lingue diverse dall'inglese dobbiamo ammettere una sonora sconfitta: non nostra in senso stretto (ANILS) ma di tutte le associazioni di categoria, delle Ambasciate e degli Enti e Agenzie stranieri operanti in Italia, di tanti italiani di varia estrazione (non solo intellettuali e "addetti ai lavori") favorevoli alla pluralità delle culture. Chi ha seguito il dibattito – da queste colonne, da quelle del sito o dai numerosi media che si occupano di scuola, ha visto una molteplicità di motivazioni a favore del plurilinguismo, dalle più raffinate alle più attente alle esigenze pratiche.

Tutte convergono nel ritenere che un'apertura verso più orizzonti serva anche a combattere il rischio di identificare "lingua straniera" con "inglese". Oggi è frequente sentir pronunciare "all'inglese" parole che inglesi non sono, come il francese "stage" (nel senso di *esperienza di formazione in azienda e/o all'estero*), lo spagnolo "golpe", il tedesco "Porsche", ecc. Ma c'è di peggio.

nel periodo dall'infanzia all'adolescenza ogni anno è preziosissimo

RIDERE PER NON PIANGERE?

Il primo settembre 2009 le migliaia di spettatori che affollavano l'Arena di Verona per il concerto di Giovanni Allevi hanno ricevuto un volantino illustrativo dell'evento, nel quale si dice tra l'altro che "il pubblico che affolla i suoi concerti e compra i suoi dischi va dai tre ai novant'anni, diventando *trait d'union* sociale tra generazioni!" Per la verità, *trait d'union* l'ho scritto io, nel testo originale si legge... *trade-union*!

Il che, evidentemente, è segno di ignoranza non solo del francese ma anche dell'inglese, visto che le unioni sindacali di categoria non c'entrano. E, se vogliamo, è sintomo di ignoranza generale, di superficialità, di pigrizia nel non controllare sui dizionari le espressioni che usiamo.

Non sono un passatista, un *laudator temporis acti*: quando frequentavo la scuola media (quella degli inizi degli anni '50, col latino nei tre anni ma con la lingua straniera solo dalla seconda classe) avevo la coscienza di essere un privilegiato: i ragazzi di 11-14 anni che frequentavano quel grado di scuola – allora c'erano anche le scuole di avviamento professionale – erano circa il 10% del totale. Un 25% era ancora nella scuola elementare come ripetente (si bocciava, eccome, già nella primaria) e tutti gli altri erano già al lavoro: come ragazzi di bottega, garzoni e fattorini nelle città, come contadinelli o pastorelli nelle campagne, in un'Italia non ancora industrializzata e con un'economia ampiamente agro-pastorale, con molta emigrazione e con le prime avvisaglie delle migrazioni interne dei decenni successivi, verso il "triangolo industriale".

Sono convinto che se si potesse scremare il 10% dei migliori in ogni scuola si otterrebbero delle classi *più preparate* di quelle di allora – se non altro perché gli strumenti del sapere di oggi, se ben usati, sono molto più ricchi, diversificati e potenti. I libri di testo avevano poche illustrazioni, e tutte rigorosamente in bianco e nero;

i sussidi didattici di altro genere erano quasi inesistenti; le classi, a tutti i livelli, superavano spesso e di molto i 30 allievi: ricordo di avere avuto una quarta di Istituto Tecnico del Turismo di 35 studenti, ed era già la metà degli anni '70.

È più esatto dire, quindi, che le situazioni non sono comparabili: la scuola di massa è l'esito di un'evoluzione della nostra società e come tale porta con sé i suoi problemi. Meglio guardare al futuro che al passato - se non per consolarci: quando Giovanni Pascoli vinse il posto di ruolo al Liceo dovette andare a Messina. I vincitori di concorso erano professori di quel calibro: se la scuola italiana fosse ancora quella di allora, quasi tutti noi ne saremmo fuori.

Tornando al punto: recriminare non serve, anzi distorce una visione corretta del reale. Abbiamo maggiori difficoltà ma anche maggiori risorse. Negli anni in cui cominciavo a insegnare inglese, dopo due anni come maestro elementare, mi venne detto apertamente "Lei è laureato in inglese, quindi lo sa insegnare". Ma all'epoca "studiare lingue" significava essenzialmente studiare letterature, comprese l'italiana e la latina (un biennio per ciascuna, con esami scritti e orali). C'era la glottologia, c'erano le filologie, ma non la linguistica come oggi la intendiamo né tantomeno la glottodidattica. Per mia fortuna l'ANILS esisteva già e all'epoca era la sola agenzia di formazione professionale specifica del nostro settore.

Ora sia la formazione di base che la formazione in servizio dispongono di ben altri strumenti. L'esperienza delle SSIS si è ahimè conclusa proprio quando in varie regioni stava dando buoni frutti, mentre il nuovo percorso è ancora in fieri (sto scrivendo agli inizi di ottobre). Tuttavia con i vari Progetti Speciali, tra cui il Lingue 2000, si è costituita una classe di formatori abbastanza ben distribuita sul territorio nazionale e non mancano i Seminari di Formazione, presenti anche in luoghi che non sono (per ora!) sede di Università.

Sul sito dell'Associazione compaiono con frequenza offerte di partenariati, di *stages*, di scambi di ogni tipo, di opportunità di contatto con le realtà estere sia in Italia che nei rispettivi Paesi. Per gli insegnanti e per gli studenti spesso c'è solo l'imbarazzo della scelta. Così come una molto maggiore flessibilità e apertura da parte di tanti dirigenti scolastici agevola i percorsi interdisciplinari.

l'ANILS è attenta a non creare false contrapposizioni tra una lingua e l'altra

MUSICA NUOVA IN AULA

A questo proposito accenno brevemente alla raccolta monografica sulla musica a cura di Fabio Caon che si conclude con questo numero. Nel suo complesso, è la testimonianza viva e autentica di ciò che gli insegnanti più impegnati e creativi sanno dare alla scuola oggi, partendo dalle posizioni più diverse. Non c'è genere musicale che non possa essere piegato alle esigenze didattiche e non c'è lingua che non abbia nel suo patrimonio musicale i brani adatti o adattabili alle varie nostre situazioni.

Il *leitmotiv* (il termine mi pare appropriato!) delle "buone pratiche" qui presentate è la capacità di motivare la classe - non è un gioco di parole, è il semplice riscontro dei dinamismi che si instaurano quando nel fluire di un corso di studi, che presenta i suoi ostacoli e le sue stanchezze, si innestano in modo appropriato stimoli nuovi e appaganti.

I CAPPONI DI RENZO

Un'altra lettera ricevuta a fine settembre segnala la perdita di posti da parte di insegnanti di inglese a seguito della riduzione di ore nel *tempo prolungato*. Scrivono, tra l'altro: "Pur condividendo e appoggiando la richiesta degli insegnanti di Lingua Francese di mantenere obbligatoria la seconda Lingua Straniera, i docenti di Inglese riflettono amaramente sulla sorte toccata all'insegnamento della loro lingua."

È l'occasione per ribadire la posizione dell'ANILS, sensibilissima a ogni problema causato dalla contrazione del numero delle ore dedicate al plurilinguismo ma attenta a non creare false contrapposizioni tra una lingua e l'altra. Da varie sedi ci vengono segnalazioni di soluzioni basate proprio sull'utilizzazione dei tempi scuola più o meno prolungati rispetto all'orario minimo. Si tratta di capire se si tratti di realtà locali oppure possa venirne fuori una proposta organica da proporre al Ministero e diffondere in ogni sede opportuna.

Mi conforta molto che anche la maggiore associazione monolingue di insegnanti di inglese, *TESOL-Italy*, abbia subito rifiutato l'idea dell'"English only" per la scuola media italiana pur auspicando - come ogni persona di buon senso - che quella lingua sia portata a livelli adeguati alle esigenze del mondo d'oggi da parte di quanti più studenti sia possibile. Rifiuto l'idea che le varie lingue si becchino tra di loro invece di solidarizzare contro la comune malasorte. C'è un motivo in più per aborrire le divisioni e le beccate reciproche: l'attuale Ministro proviene dall'Ordine degli Azzeccagarbugli.

Le lingue attraverso le canzoni

Fabio Caon
Università Ca' Foscari di Venezia

Nel numero precedente di SeLM abbiamo avuto il piacere di raccogliere alcune importanti riflessioni teoriche di ambito glottodidattico, neurolinguistico e (inter)culturale nonché una varietà di proposte operative che testimoniavano quanto la canzone possa rivelarsi uno strumento dalle molteplici potenzialità per l'apprendimento delle lingue.
In questo numero, concludiamo quest'ampia e variegata rassegna concentrandoci maggiormente sulla declinazione per l'italiano L2 ed LS di tali potenzialità.
Dalla lettura dei vari contributi emerge, ancora una volta:
- la conferma del valore motivazionale per gli studenti di attività glottodidattiche basate sulle canzoni (valore motivazionale che si può riscontrare dall'Uruguay alla Polonia passando per Bulgaria e Irlanda)
- la grande varietà di proposte didattiche legate alla lingua, alla cultura e alla letteratura italiana che si possono fare sia attraverso la canzone "leggera" popolare ("commerciale" e "d'autore") sia attraverso l'opera.
Al valore emotivo-motivazionale che continua a confermarsi come fondamentale per l'apprendimento significativo (stabile e duraturo) di una lingua tanto nell'ambito della ricerca neuroscientifica quanto alla "prova" delle classi in Italia e all'estero, si aggiunge - in questo numero - un importante valore culturale e letterario che la canzone può avere di per sé e che può essere utilizzato per facilitare sia la presentazione di temi linguistico-culturali (modi di dire, uso del dialetto, eventi o momenti storici fissati in canzoni), sia, ad esempio, l'"accostamento" a testi letterari e alla nozione di "letterarietà", sia lo studio più approfondito di fenomeni formali (quali ad esempio l'uso di figure retoriche) caratterizzanti sia testi letterari "tradizionali" sia testi letterari "canori".

conferma del valore motivazionale di attività glottodidattiche basate sulle canzoni

Ed è proprio sul valore didattico della canzone per presentare aspetti culturali e letterari che vorremmo incentrare questa nostra brevissima riflessione introduttiva.
In coerenza con le idee portanti dell'approccio umanistico affettivo e dei metodi a mediazione sociale (cfr. Caon, 2008) individuabili soprattutto:
- nella centralità della persona-studente (con tutte le sue componenti cognitive, emozionali, affettive),
- nel valore strategico del gruppo come struttura organizzata di sviluppo intrapersonale e interpersonale,
riteniamo sia fondamentale trovare, nei nuovi scenari sociali caratterizzati da rapido e forte cambiamento, degli strumenti didattici integrativi che permettano di costruire un nuovo equilibrio tra diversi orizzonti culturali e differenti sistemi di comunicazione e di apprendimento (basti pensare alla monomedialità della lezione scolastica "tradizionale" verbale e frontale e alla multimedialità/interattività in cui vivono e si formano i nostri studenti nel tempo extrascolastico) affinché la scuola continui ad avere quel ruolo formativo centrale e dinamico nella crescita delle persone.
In questa prospettiva, uno dei compiti essenziali del docente, dunque, è quello di costruire dei "ponti" tra background e orizzonti degli studenti e i contenuti che andrà a proporre in classe.
A tal riguardo, vi è stata e continua ad esservi in sede di ricerca e di dibattito teorico un'apertura ad altre forme di comunicazione letteraria-artistico-espressiva che, non sostituendosi alla letteratura tradizionalmente intesa, possano integrarla. Secondo Guido Armellini (2001, in Caon, 2003: 26), ad esempio, ciò che caratterizza l'attuale situazione culturale è il venir meno della "centralità della parola scritta intesa come canale privilegiato dell'esperienza estetica"; il che implica la necessità "di dare un congruo spazio, accanto alla letteratura, alle forme dell'esperienza estetica basate sull'immagine, sulla musica, sulla contaminazione fra i linguaggi".
Per Adriano Colombo (1996: 7-8): "canzoni e musica rock, letteratura di consumo e serial televisivi soddisfano

i bisogni di immaginario, sollecitano una fruizione estetica omologa alle funzioni affidate da sempre alla letteratura, né sono privi di una propria elaborazione formale; e spesso si rifanno, nei temi e nelle forme, a modelli di ascendenza letteraria "alta", per quanto degradati. Il problema è se la scuola debba arroccarsi nella difesa dei propri valori tradizionali, o porsi l'obiettivo di "non far vivere lo studio della letteratura (come cosa del passato e cosa d'altri) e la cultura giovanile (come cosa del presente e degli studenti) in mondi separati, dei quali l'uno appartiene alla scuola e l'altro alla realtà (De Federicis 1987: 39)".
Partendo da queste suggestioni, introduciamo i contributi dei docenti che hanno tradotto in alcune esperienze e proposte operative l'idea della canzone come efficace strumento didattico, come "ponte" tra esperienza estetica "informale" che i discenti fanno quotidianamente in contesto extrascolastico ed esperienza didattica "formale" (linguistica, culturale e letteraria), vissuta in contesto scolastico.
Riteniamo che tale ponte sia necessario per motivare intrinsecamente gli studenti e per aiutarli a creare (attraverso collegamenti costanti tra l'esperienza extrascolastica e quella scolastica fatti sia dal docente sia dagli studenti stessi) un *loro* ipertesto culturale, grazie al quale possano espandere le loro conoscenze per ampliare i loro orizzonti estetici ed esperienziali e vivere con maggior consapevolezza la magia che lega le lingue.

BIBLIOGRAFIA

- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- COLOMBO A. (a cura di) (1996), *La letteratura per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- ARMELLINI G. (2001), "Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico", in *Allegoria*, 38, XIII, maggio-agosto 2001, ripreso in CAON F. (a cura di) (2003), "L'insegnamento della letteratura", in *SeLM*, anno XLI, 2003, Garzanti Scuola, Milano.
- DE FEDERICIS L. (1987), "Finalità formative dell'educazione letteraria", in BERTONI DEL GUERCIO (a cura di) (1987), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, CEDE, Frascati.

INGLESE - FRANCESE - TEDESCO - SPAGNOLO - ITALIANO - RUSSO - LATINO

Livelli del Quadro Comune Europeo A1-C2

ELi

Riviste Linguistiche

Per informazioni e download gratuito del Numero 1 visita il sito www.elimagazines.com

Apprendere l'Italiano LS in Bulgaria

Canzone commerciale e canzone d'autore

Roberto Vitale
Docente MAE di lingua italiana

I saggi di Rita Pasqui e di Fabio Caon[1] sull'uso della canzone per l'insegnamento dell'Italiano L2/LS illustrano in modo puntuale e circostanziato le molteplici virtù di quello che Balboni ha definito "un potentissimo strumento glottodidattico". Nel presente articolo vorrei proporre alcune chiose a margine delle loro riflessioni, su alcuni aspetti che la mia personale esperienza di docente di italiano in servizio all'estero ha riconosciuto come particolarmente pregnanti.
La canzone, al pari di ogni altro strumento didattico, è un mezzo neutro e versatile. Quella che viene, a ragione, considerata la sua proprietà peculiare, e cioè l'alto tasso di gradimento e di motivazione che suscita negli apprendenti, dipende sempre dalla scelta del materiale e, ovviamente, dall'uso che se ne fa.

Come per ogni attività che presenta una forte componente ludica (cfr. Caon, Rutka, 2004), una scelta e un uso improntati all'improvvisazione e all'approssimazione, confidando sul fatto che si tratta in ogni caso di proposte piacevoli, che raccolgono senz'altro il favore dei discenti, rischiano di essere deleterie per il docente. Egli deve prestare molta attenzione a questo aspetto, dedicando l'impegno necessario alla fase della programmazione, onde evitare di mettere a repentaglio la credibilità didattica di uno strumento che può rivelarsi molto efficace se utilizzato con il debito discernimento. In questa sede mi preme sottolineare come, per quanto mi riguarda, tra i diversi fattori che dovrebbero orientarci in questa fase (la pertinenza rispetto agli obiettivi linguistici e culturali; l'efficacia delle attività; la disponibilità di supporti tecnologici adeguati; la possibilità di ricevere feedback puntuali) abbiano giocato un ruolo importante il contesto di insegnamento e la tipologia degli apprendenti.

In merito alla selezione del materiale entrambi gli studiosi citati in apertura sostengono che in alcuni casi essa può essere influenzata dalla opportunità di sfruttare a fini didattici le eventuali conoscenze pregresse degli studenti in materia di musica italiana. Che questo avvenga in un contesto L2, nel quale il pop nostrano costituisce, almeno in parte, la colonna sonora della quotidianità e lo straniero è sottoposto - al pari dei nativi - all'ascolto volontario e involontario dei brani più in voga, appare del tutto naturale. Si tratta però di un'evenienza che può sorprendentemente determinarsi anche in un contesto LS, laddove la musica leggera del Belpaese sia particolarmente diffusa ed apprezzata. In alcune aree geografiche del mondo (a grandi linee indicherei l'America latina e l'Europa dell'est) chi ha il compito di diffondere la lingua e la cultura italiana può infatti contare sul non effimero successo, talvolta incomprensibile per le nostre orecchie un po' schizzinose, di alcuni nostri prodotti musicali. Ne parlo per esperienza personale.

Nell'aprile del 2005 il presidente Ciampi era in viaggio di stato in Bulgaria. In quell'occasione la signora Franca si è recata a visitare il Complesso scolastico nazionale con insegnamento di lingua e cultura italiana di Gorna Banja (sobborgo di Sofia), un istituto onnicomprensivo che ospita tutti gli ordini di scuola, dalla materna al liceo. Era stato organizzato un piccolo spettacolo di canti e danze tradizionali in suo onore, protagonisti gli stessi studenti, per

[1] Pasqui R., "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", *Bollettino ITALS*, settembre 2003. Caon F., *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, Laboratorio ITALS - Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari - Venezia, FILIM - Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, [Internet], http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teoria.pdf.

i quali la musica e la danza sono materie curricolari nella scuola dell'obbligo. Velin frequentava la sesta classe, che corrisponde alla nostra seconda media. Questo ragazzo, che sin dalla più tenera età dimostrava un precoce talento canoro, ha interpretato con trasporto e voce tenorile *Con te partirò*. La signora Franca ne è rimasta incantata ed ha concluso che dopo il diploma Velin sarebbe dovuto andare senz'altro in Italia a studiare canto.

È uno dei primi aneddoti che mi sono stati raccontati quando, nell'autunno successivo, ho preso servizio nella scuola. Non ho tardato ad accorgermi che, certo, Velin era un caso particolare ma comunque sintomatico di una situazione ambientale assai propizia all'uso glottodidattico della canzone. Anche in Bulgaria l'interesse per la nostra lingua e la nostra cultura, quando non è legato al mondo degli affari, obbedisce ai moventi canonici: gastronomia, moda, design, arte, turismo. La musica non solo non è ultima ma occupa un posto di primo piano: i bulgari nutrono da sempre una passione sincera e diffusa per la canzone melodica italiana. Basti dire che in occasione della chiusura della campagna elettorale per la prima elezione di rappresentanti bulgari al Parlamento europeo, il BSP, partito del premier Sergei Stanishev, ha pensato bene di organizzare un concerto di Toto Cutugno, che continua a godere di larga fama nel paese, tenutosi a Sofia il 18 maggio 2007[2]. Nelle ottave, le classi di prima liceo, ho avuto studenti (Velin tra questi) con un livello di competenza linguistica ancora piuttosto basso (A1 - A2), ma con una dote importante: conoscevano i testi integrali, o porzioni di essi, di alcune canzoni italiane, presenti nelle memorie dei loro lettori mp3 e nelle *playlist* dei loro ascolti abituali. E su queste conoscenze il sottoscritto ha potuto proficuamente fare leva per introdurre o riproporre in modo coinvolgente una riflessione su tratti linguistici, per lo più lessicali, sintattici e idiomatici, di particolare rilievo didattico.

Questo esteso e radicato interesse per la cosiddetta musica leggera italiana, che resiste miracolosamente nel tempo e coinvolge anche le giovani generazioni, ha rappresentato un fertile terreno di coltura per il mio lavoro di docente di lingua. Quando si parla del singolare rapporto tra questo paese e la musica, i miei colleghi del luogo non mancano mai di ricordarmi che Orfeo, l'aedo che ammaliava col suo canto chiunque l'ascoltasse, demoni compresi, era originario - secondo il mito - dell'antica Tracia bulgara. Bulgaro era Georgi Lozanov, il padre della suggestopedia, metodo glottodidattico per il quale la musica, sia pure come sottofondo delle attività in classe, riveste un ruolo imprescindibile. E di origine bulgara, aggiungo io, era Sylvie Vartan, che negli anni della mia infanzia cantava "Sarà capitato anche a voi / di avere una musica in testa". Fenomeno di tautologia mentale involontaria dal quale prende spunto Rita Pasqui per formulare un'ipotesi interessante:

"Capita anche che gli studenti, ascoltando al di fuori del contesto scolastico delle canzoni in L2/LS che amino particolarmente, ricordino alcune parole (*dinning in their heads*, che "frullano" nella loro mente) pur senza conoscerne il significato: la canzone funzionerebbe pertanto come un attivatore involontario del LAD che trasforma l'*input* (non solo l'*input* comprensibile) in *intake*[3]."

Come dicevo, alcuni miei studenti particolarmente affezionati alla musica italiana non si limitavano a ricordare "alcune parole" ma, grazie agli ascolti reiterati, interi testi o ampie sezioni di essi (refrain soprattutto), pur ignorandone il significato, come del resto succedeva a me da adolescente con le canzoni anglofone. È un piccolo prodigio che solo la musica può permettersi, col suo potere di coinvolgere ed emozionare attraverso un linguaggio evocativo. Salendo sul carro della musica, la lingua straniera, certamente più ostica quando si presenta a un principiante da sola in forma orale o scritta, ha l'opportunità di transitare più agevolmente tra le barriere culturali e di aggirare con disinvoltura i filtri affettivi. Ritmo, melodia e rima favoriscono l'esercizio della memoria, pur costituendo un rigido vincolo cronemico. La canzone incatena ai suoi tempi e ai suoi ritmi, ma, analogamente a quanto avviene per le filastrocche, è una catena giocosa, piacevole ed efficace ai fini della fissazione duratura delle informazioni.

Se di LAD si tratta, il meccanismo ha in questo caso un funzionamento alquanto peculiare. Si può dire che siamo di fronte ad un'eccezione rispetto al canone krasheniano dell'I + 1. La musica diviene conduttore di grandi quantità di *input* linguistici non comprensibili eppure capaci di sedimentarsi nella memoria e di ritornare alla mente. Non si verifica la condizione abituale dell'apprendimento lessicale: lo studente che ricerca il significato della parola nuova in cui si imbatte o, viceversa, si chiede come si possa esprimere in L2 / LS quel dato concetto o tradurre quel termine della sua lingua madre. Si determina piuttosto una anomala "fuga in avanti" dello studente, portatore inconsapevole di un vocabolario personale incompiuto.

Le più recenti ricerche neurolinguistiche ci dicono che le parole, intese come sequenze di fonemi, si depositano in una regione della corteccia separata da quella che custodisce i relativi significati. È per questo motivo che si verifica talvolta

[2] Cutugno è poi tornato nella capitale bulgara l'8 giugno 2008, reduce da un megaconcerto a Mosca, per un trionfale *recital* al Palazzo Nazionale della Cultura.
[3] R. Pasqui, "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", cit., p. 1.

Gianna Nannini

quel particolare tipo di amnesia (il cosiddetto momento *tot*, dall'inglese *tip of the tongue*) per cui ricordiamo la persona ma non il suo nome, abbiamo ben preciso il concetto ma ci sfugge il termine con cui abitualmente lo rappresentiamo: per un qualche motivo la connessione tra le due aree, che avviene al livello dei lobi parietali, si è provvisoriamente interrotta. Per la studentessa di Sofia che conosce le parole di *Come se non fosse stato mai amore* della Pausini, e che pur ignora la gran parte dei significati, si verifica il processo inverso: si possiede il significante, l'involucro fonologico, ma non il significato. Quest'ultimo non è momentaneamente assente per una connessione cerebrale interrotta, in realtà non è mai stato posseduto. Una melodia avvincente lo ha reso superfluo ai fini della memorizzazione delle parole. Sta al docente stimolare nell'apprendente che si accontenta dell'abito fonologico il desiderio e la curiosità di scoprire che cosa ci sia dentro quei suoni che tanto lo affascinano. Si riscattano le parole dalla dipendenza dalla musica e, ricomponendo uno squilibrio, le si riconduce nel solco di un processo naturale di apprendimento lessicale. Il lavoro del docente di lingua riceve in questi casi un enorme aiuto, perché può contare su una riserva di significanti ben stabilizzati nella memoria, che aspettano solo di essere riempiti di significato.

Non nascondo di aver concepito anche come un limite questa risorsa, per due ordini di ragioni. In primo luogo non è detto che nel bagaglio degli studenti ci siano canzoni che si prestano ad essere didattizzate o che comunque presentano quelle caratteristiche di chiarezza e "maneggevolezza" testuale e quella ricchezza di spunti linguistici e culturali più facilmente rintracciabili se il docente avesse piena facoltà nella scelta dei materiali. In secondo luogo le predilezioni degli studenti stranieri sono di norma orientate verso brani commerciali, corredati da liriche piuttosto povere e banali sia sul piano stilistico che contenutistico. Vengono dunque meno, a causa della monotematicità, della superficialità e della sciatteria dei testi, tutti i vantaggi della canzone d'autore, bene evidenziati da Caon nel saggio citato all'inizio del nostro contributo: la possibilità di realizzare approfondimenti culturali e interculturali su determinati argomenti; di intraprendere percorsi interdisciplinari, ad esempio di carattere storico o sociologico; di sfruttare la ricercatezza formale delle liriche per elaborare attività propedeutiche all'educazione letteraria.

A ciò si aggiunga che agisce un fattore affettivo anche nell'insegnamento. Per quanto mi sforzi di essere obiettivo ed esaustivo, quando propongo un autore che amo (ad esempio Leopardi) intervengono un coinvolgimento emotivo e una partecipazione intellettuale che non possono non avere ricadute sulla didattica, rispetto a quando spiego un autore di cui riconosco la grandezza ma che mi lascia più tiepido (ad esempio Manzoni). Tale fenomeno è ancora più accentuato nel confronto tra canzone commerciale e canzone d'autore. Quest'ultima piace al docente, fa parte del suo bagaglio culturale, è un capitolo importante del suo "romanzo" di formazione (credo di poter generalizzare, ma forse interpreto una mia speranza come dato di fatto). Egli la conosce bene e la considera degna di un'aula scolastica, pensa che non sfiguri nel sillabo della sua cultura umanistica. Lo conforta inoltre sapere che Gaber, De Gregori o De André, per fare alcuni nomi, compaiono da decenni nelle antologie scolastiche. Parlare di ciò che si conosce e nello stesso tempo si ama non può che giovare all'azione pedagogica.

Il problema è che, come si diceva, generalmente i gusti musicali del docente e quelli dei suoi studenti stranieri non collimano, poiché è assai raro che le competenze pregresse e autonome di questi ultimi nell'ambito della musica italiana contemplino l'illustre e variegato territorio della canzone d'autore, anche di quella un po' più commerciale. E non è una questione di età o di livello culturale. La speranza che nelle ultime classi del liceo o presso la facoltà di filologia italiana dell'Università di Sofia potessi imbattermi in orientamenti e curiosità che si aprissero a esperienze diverse dalle solite zuppe da *hit parade* e

andassero al di là della consueta triarchia (Pausini - Ramazzotti - Bocelli) dei nostri campioni di *export* musicale è stata regolarmente disattesa. Anche l'alibi che all'estero nei negozi certi prodotti sofisticati non si trovano, in tempi di Internet, non regge più. Persino dal più colto e preparato dei miei colleghi bulgari docenti di italiano mi sono sentito dire che sì, De André e Paolo Conte li conosceva e gli piacevano, ma il tono era fiacco ed era evidente che lo diceva più che altro per farmi contento. Il suo volto invece si illuminava quando raccontava che la nostra lingua l'aveva imparata ascoltando i Ricchi e Poveri[4] e Marcella Bella.

Ho raccolto dei dati che confermano questa tendenza e cioè che anche in un ambito giovane e "colto" le predilezioni musicali si inclinano qualitativamente verso il "basso". Il 16 maggio 2007 la Società Dante Alighieri di Sofia ha organizzato un karaoke, cui hanno partecipato tredici studenti di italiano di estrazione per lo più universitaria. La scelta delle canzoni era indicativa dei gusti correnti: tre brani di Anna Tatangelo *(Qualcosa di te; Quando due si lasciano; Un nuovo bacio)*, che sembra avere espugnato il tradizionale primato della Pausini, presente con due brani *(Il mio sbaglio più grande; E ritorno da te)*; tre brani di Nek *(Sei solo tu; Credo; Laura non c'è)*; uno di Paolo Meneguzzi *(Lui e lei)*; uno dell'onnipresente Bocelli *(Con te partirò)*; non mancavano poi interpreti evergreen come i Ricchi e Poveri *(M'innamoro di te; Sarà perché ti amo)* e Adriano Celentano *(Il tempo se ne va)*. Qualche giorno dopo ho distribuito dei questionari ad alcuni studenti del secondo e terzo anno del corso di filologia italiana dell'Università di Sofia. Le risposte alla domanda su quali cantanti italiani piacciono e sono ascoltati abitualmente dallo studente interpellato convergono sui soliti nomi: i più citati sono nettamente Eros Ramazzotti, Laura Pausini, Tiziano Ferro, Nek e Anna Tatangelo. Seguono a distanza Biagio Antonacci, Paolo Meneguzzi e qualche evergreen (Celentano, Cutugno, Al Bano, Ricchi e Poveri, Morandi). Solo un paio di citazioni paiono innalzare il livello (Zucchero, Gianna Nannini, Vasco Rossi), ma fungono nel complesso da eccezione che conferma la regola.

Ignorare le conoscenze degli studenti in campo musicale, considerandole qualitativamente scadenti, e imporre *tout court* le proprie scelte, sia pure dettate da fondati motivi estetici e/o didattici, sarebbe d'altra parte una strategia pedagogicamente fallimentare. Questo non significa arrendersi al cattivo gusto e rinunciare alla propria identità, significa mediare, porsi in una posizione di ascolto e di rispetto di fronte a culture giovanili di primo acchito un po' indigeste per i nostri palati. Non nego di aver avvertito un qualche disagio a didattizzare la Pausini, che peraltro non conoscevo, se non come fenomeno di marketing musicale, e non reputavo degna della benché minima considerazione. Dopo averla conosciuta, per il tramite dei miei studenti bulgari, sul piano dei miei gusti personali il mio giudizio non è mutato; sul piano invece strettamente professionale, devo riconoscere che la decisione di mettere da parte il mio "snobismo" e di concedere diritto di cittadinanza scolastica al *background* culturale dei miei alunni è stata altamente produttiva.

Sarebbe troppo comodo convenire sulla necessità che i docenti, emissari di una cultura della parola scritta, si pongano nei confronti dei loro studenti, portatori di una cultura eminentemente multimediale, con un atteggiamento di dialogo, di confronto e di cooperazione, salvo poi riprodurre la medesima discriminazione tra cultura "alta" e "bassa", riservandosi la facoltà di decidere a quale musica, a quale cinema, a quale fumetto lasciare la porta aperta. Se si vuole porre argine al problema della incomunicabilità intergenerazionale vigente nella scuola, occorre piuttosto offrire agli studenti occasioni di reale protagonismo. Ho potuto appurare che spesso gli alunni italofili in campo musicale non erano particolarmente attratti dallo studio tradizionale della lingua. Lavorare sulla canzone, partendo dalle loro conoscenze e attribuendo loro la funzione di mediatori nei confronti dei compagni che coltivavano altri gusti musicali, ha sortito risultati assai positivi. Questi studenti hanno dimostrato un impegno inusitato a fronte di attività didattiche che per la prima volta valorizzavano una loro passione personale e che in generale li riconciliavano con l'apprendimento della lingua.

Nei testi della Pausini non ho certo trovato la ricchezza lessicale e la maestria metrica di Guccini, le metafore ardite di De Gregori, le suggestioni poetiche di De André, ma non mi è mancata la possibilità di confezionare utili esercitazioni linguistiche prendendo spunto da un vocabolario, una sintassi, forme idiomatiche e figure retoriche che hanno il dono della semplicità e della chiarezza. Sul piano contenutistico, va da sé, sono testi didatticamente inservibili, o quasi. Ma l'avere intercettato attraverso questi brani l'attenzione degli studenti "autorizza" il docente a presentare canzoni che considera più consone, anche quelle di maggiore spessore estetico e tematico. Se, seguendo la sollecitazione di Caon, la canzone d'autore può essere propedeutica all'educazione letteraria, allo stesso modo la canzone banale può essere propedeutica alla canzone d'autore.

[4] I Ricchi e Poveri sono talmente famosi in Bulgaria da aver prodotto degli emuli locali, il quartetto Tonika, tuttora in attività, che ha fatto fortuna registrando versioni bulgare dei principali successi del gruppo italiano.

Esperienza di didattica della canzone in Uruguay

Ersilia Torello
Lettore Mae Universidad de la República - Montevideo

«La terra ha musica per coloro che ascoltano.»
William Shakespeare

La canzone si è da sempre rivelata un potente strumento in didattica, opportunatamente *sfruttato* dai docenti e particolarmente apprezzato dagli studenti. Molte volte però pare vincolata solo a momenti di relax, o finalizzata all'introduzione/ fissaggio/revisione di materiale e strutture, relegata in uno spazio-tempo circoscritto (spesso e volentieri a fine lezione, come momento di decondizionamento). Se ne sviliscono così le molteplici potenzialità, che, invece, andrebbero opportunamente sviluppate. Volendo quindi approfondire questo discorso, mi sono documentata e, successivamente, ho attivato un percorso di cultura proprio attraverso la canzone, in particolare quella d'autore, quasi del tutto sconosciuta nell'ambiente in cui mi trovo attualmente ad operare come lettore MAE.
Il lavoro venuto fuori risulta diviso in tre parti: a) una *base teorica*, che prende in considerazione l'importanza della canzone in glottodidattica, b) una *parte investigativa*, concentrata su una ricerca in loco per una raccolta dati tramite questionari ed interviste, e infine c) una *sezione operativa*, riguardante la programmazione del corso. L'obiettivo prefisso era quello di migliorare senza dubbio la padronanza della lingua, ma promuovere soprattutto la conoscenza della cultura italiana attraverso un panorama quanto più realistico possibile, grazie a testi opportunamente selezionati.

A. BASE TEORICA. IL PIACERE DELLA MUSICA

Uomo e canzone: un binomio da sempre esistito. Ogni civiltà del passato infatti presenta un ricco repertorio di musiche e testi, che all'inizio prendono forme diverse (basti pensare alle poesie corali di Pindaro del IV sec. a.C.), ma che da subito si rivelano un binomio potente, una molla nel suscitare (o scatenare?) sensazioni, sentimenti, ricordi, un inesauribile stimolatore della memoria. Esempi se ne possono riscontrare, fra l'altro, anche in letteratura: da Ulisse che, nella reggia di Alcinoo, si commuove al suono della cetra a Dante, che si ferma attonito ad ascoltare l'amico Casella nel II canto del Purgatorio. Un potere sottile, ammaliatore, a volte ipnotico, come sembrano suggerire anche le parole di Erik, il protagonista de "Il fantasma dell'Opera":

"Ascoltare è credere, la musica è illusione / forte come un lampo, leggera come la luce di una candela / [...]. Ascoltala, lentamente si fa strada dentro di te. / Apri la mente, libera le fantasie. / [...] Chiudi gli occhi, comincia un nuovo viaggio in un mondo nuovo'".

La canzone in glottodidattica

La musica quindi coinvolge tutti i sensi, suscita emozioni, stimola l'attenzione. Introdotta da tempo in ambito didattico, acquista un peso notevole come elemento-chiave in suggestopedia[2] e una delle intelligenze multiple prospettate da Gardner è proprio quella musicale. Se parliamo di approccio umanistico, considerandone i meccanismi coinvolti per l'acquisizione e l'importanza nel presentare un input comprensibile per abbassare il filtro affettivo (cfr. Caon, Rutka, 2004), le attività musicali possono effettivamente apportare una serie di vantaggi: dal creare un'atmosfera rilassata e favorevole all'apprendimento al miglioramento delle quattro abilità di base, dal predisporre all'ascolto e alla comprensione del testo all'apprendimento del vocabolario;

1 "Hearing is believing, music is deceiving/hard as lightning, soft as a candlelight./[...] Hear it, feel it, secretly possess you./ Open up your mind, let your fantasies unwind/ [...] Close your eyes, start a new journey through a new world", Webber, L.A. (1986), "Music of the Night", in *Il fantasma dell'opera.*

2 Platone descrive la musica come "uno strumento più potente di qualsiasi altro nell'educazione" e, dopo di lui, i monaci del medioevo la usano per memorizzare lunghi passi delle Sacre Scritture. Successivamente, Georgi Lozanov riscontra l'effetto benefico della musica barocca, che, oltre ad apportare un senso di tranquillità e pace, consente, secondo le sue ricerche, di immagazzinare informazioni più facilmente.

senza tralasciare l'importanza di veicolare un ulteriore, fondamentale elemento: la cultura del popolo di cui si studia la lingua.
E sempre in ambito glottodidattico, la canzone può rientrare nella considerazione/classificazione di materiale autentico, secondo la definizione indicata dal Quadro Comune Europeo[3]. Può quindi essere sfruttata come vero e proprio *genere comunicativo*, grazie al legame immediato che s'instaura tra locutore/destinatario, tra interprete/ascoltatore, vincolati dalla trasmissione/ricezione di un messaggio caratterizzato da stimoli melodici, che agevolano comprensione e memorizzazione. Inoltre, svariate caratteristiche della canzone contemporanea (non-riferimento a un particolare destinatario o ambito spazio-temporale, presenza di testi semplici, parole brevi, linguaggio quotidiano) innescano quasi naturalmente un processo di interpretazione, facilitato dal ritmo, dalla ripetizione del ritornello e dalla ridondanza.

La canzone: documento di lingua e cultura italiane

La canzone ha seguito una sua evoluzione, segnata da tappe importanti, sia a livello di veri e propri cambiamenti strutturali, nella forma e nello stile, ma anche, e soprattutto, nei contenuti, dato che creazioni "anche [...] banali e leggere, rispecchiano i costumi e gli umori di un'epoca, [rappresentano] la dignità di un popolo, il suo quotidiano e la sua storia" (Cantavalli, 2005: 148).
La canzone italiana si articola in due filoni principali: quello della canzone popolare, le cui origini si perdono nella Sicilia del '300 (passando per la Toscana e la Campania[4]), e che è quello in cui si inserisce la canzone d'autore; l'altro è quello commerciale, caratterizzato dal cosiddetto *sanremese*, codice semplice accompagnato da un motivetto accattivante. L'uno, che affonda le radici nel varietà e nella tendenza macchiettistica[5], mette in evidenza la figura dell'autore/interprete: portavoce di un messaggio, fortemente caratterizzato da una ricercatezza stilistica, denuncia apertamente i mali della società. L'altro risente delle leggi di mercato, considera la figura dell'interprete prettamente vincolata alla presentazione melodica del testo proposto, spesso giocato su rime baciate e/o alternate, vero toccasana per giochi di memoria.

La canzone d'autore

Nasce quindi in "contrapposizione" alla canzone commerciale, differenziandosi nei contenuti (rifiuto di luoghi comuni e facili stereotipi, racconto di storie di emarginati, prostitute e suicidi), nei ritmi (influenza del jazz americano), nella forma (sguardo rivolto al teatro tedesco, in particolare Brecht). Si fa avanti negli anni '60 (Modugno ne rappresenta lo storico spartiacque), momento di grossi cambiamenti, non solo da un punto di vista socio-politico, ma anche in ambito discografico: comincia a circolare il disco in vinile a 45 giri e si rileva, a metà degli anni '70, la presenza di radio libere che giocano un ruolo importante nella diffusione/conoscenza di testi e cantautori.
Tra evoluzioni e sperimentazioni, c'è chi preferisce parlare di *scuole*: quella di Genova (con Lauzi, Tenco, Paoli, De André), di Milano (con Gaber, Iannacci), di Roma (con Venditti, De Gregori), di Napoli (con Bennato e Daniele). E chi invece propone una classificazione in base al tipo di codice usato: politico (Gaber e Finardi), ermetico (De André e De Gregori, Vecchioni e Guccini), irriverente e ironico (Bennato), fantastico (Branduardi). Ovviamente non si potrebbe mettere da parte il fenomeno Battisti, e altri illustri nomi nel panorama del cantautorato, come Dalla, Conte, Battiato. Tutti (o quasi) presenti e osannati tuttora da generazioni di padri e figli.
Allo stesso tempo, ai loro si affiancano altri nomi di giovani cantautori, da Daniele Silvestri, a Simone Cristicchi e Fabrizio Moro, su cui mi sono concentrata per il quadro contemporaneo.

B. PARTE INVESTIGATIVA: LA MUSICA ITALIANA IN URUGUAY

Per poter effettuare un'indagine e reperire dati significativi per la successiva programmazione di un percorso didattico, punto iniziale è stata la formulazione/somministrazione di un questionario, concentrato sul tipo di musica italiana ascoltata/conosciuta e modo di accedervi, sull'importanza attribuita al testo e relativa associazione testo/cultura, e su una riflessione finale su eventuali similitudini/differenze tra canzoni italiane e uruguaiane (ma il discorso può valere in qualsiasi paese in cui si faccia il raffronto, sia l'italiano LS o l'inglese, il francese ecc.). Il gruppo-campione (studenti di livello intermedio

---

[3] Consiglio d'Europa (2002: 115): "Con 'testo' si definisce qualsiasi elemento linguistico, un enunciato, sia orale che scritto, che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia. Non esiste atto di comunicazione senza un testo; le attività e i processi linguistici vengono tutti analizzati e classificati in funzione della relazione che si instaura tra chi apprende la lingua o qualsiasi altro interlocutore (o altri interlocutori) e il testo, considerato come prodotto finito, come "manufatto", o come risultato atteso o anche come prodotto in corso di elaborazione".
[4] Anche se, rifacendosi alla tradizione napoletana, l'espressione più antica sembra appartenere alla città campana e al suo "Canto delle lavandaie del Vomero". Cfr. Balboni e Mezzadri, "La nascita della canzone italiana e la canzone napoletana", *Rete 2! Libro di casa*, Guerra, Perugia, p.94. Risulta inoltre essere sempre della stessa epoca e sempre in napoletano, il primo verso dialettale cantilenante ("Jesce sole"), citato anche dal Boccaccio nell'ottava giornata del Decamerone.
[5] La macchietta è un tipo di personaggio comico in voga nei varietà di inizio '900, che metteva in ridicolo alcuni aspetti di falso perbenismo in un monologo accompagnato da una musica di sottofondo.

e docenti d'italiano di un corso d'aggiornamento) si presentava piuttosto variegato, con età compresa tra i 20 e 70 anni.

I dati raccolti hanno evidenziato il seguente quadro della produzione melodica nostrana in Uruguay:
- canzone "all'italiana" (Zanicchi, Di Bari, Pavone...), vincolata a un fermo immagine im/portato dagli immigrati tra gli anni '50 e '60;
- repertorio 'aggiornato' secondo le leggi di mercato, prevalentemente legato a determinati artisti che cantano anche in spagnolo (Ramazzotti, Bocelli e Pausini), a volte erroneamente ritenuti cantautori (com'è risultato per gli ultimi due);
- ruolo determinante giocato, in entrambi i casi, dalle radio, che sottolineano, rafforzandola, l'immagine tradizionale del 'bel canto' all'italiana, della canzone melodica, vincolata a stereotipi e luoghi comuni;
- punto di contatto tra i due tipi di produzione è considerato il contenuto (concentrato sui sentimenti), mentre il distacco riguarda lo *stile*: sociale/di denuncia quello della canzone uruguaiana, votato al romanticismo, all'allegria, ad un'ottima interpretazione quello della canzone italiana.

Si è ritenuto pertanto interessante organizzare un corso di cultura attraverso la canzone d'autore per poter rivedere (e ridimensionare) l'immagine patinata del Belpaese e, soprattutto, per stimolare a riflettere su un'*altra* Italia, diversa da quella conosciuta (e proposta) finora, esortando ad approfondire aspetti inesplorati e a sperimentare nuovi percorsi musicali oltremodo interessanti. Da sottolineare inoltre quanto risultato dal questionario: alla domanda "Come hai conosciuto i testi delle canzoni italiane che sai?", al secondo posto troviamo la risposta "attraverso un corso di lingua". Ne è riprova anche il commento positivo

Lucio Dalla

degli studenti dei corsi, quando vengono proposti brani e autori a loro del tutto sconosciuti!

C. SEZIONE OPERATIVA

Il punto di forza della canzone d'autore è il testo, un contenuto che spazia da conflitti a esperienze personali, da messaggi di protesta a quelli di denuncia: chiara manifestazione di un disagio interiore, ma anche stimolo per un momento di riflessione *sociale*, auspicando possibili cambiamenti di pensiero e atteggiamento nei giovani, principali fruitori del prodotto musicale, a cui ci si rivolge usando un linguaggio attuale, a passo coi tempi.
Il tutto ovviamente senza sminuire l'importanza della figura del cantautore.
Una delle difficoltà maggiori è stata proprio quella di selezionare i testi nel *mare magnum* della produzione del cantautorato nostrano. In un approccio di tipo umanistico-affettivo, un testo si reputa interessante se lo studente lo sente comprensibile, non troppo distante dalle proprie conoscenze pregresse e dal proprio vissuto. In un lavoro di selezione, inoltre, ci si ritrova spesso a chiedersi come possano essere coinvolte, o meglio attivate, le conoscenze a priori (sia quelle del codice linguistico che quelle degli studenti relative al mondo e, infine, le competenze stilistiche/linguistiche/comunicative), come si possa stimolare l'interesse e la curiosità e, soprattutto, "l'idea di quella *comunità immaginata* che ogni studente di LS ha del mondo che si appresta a conoscere, inglobando le sue aspettative e idee" (Dolci, Celentin, 2000: 137).
Pertanto ho tenuto conto di una serie di elementi, quali:
a. le caratteristiche del testo (non molto lungo, né ripetitivo);
b. il tipo di linguaggio (non troppo ermetico, né troppo semplice);
c. un certo ordine cronologico;
d. i contenuti linguistico-culturali;
e. la possibilità di operare confronti (tempi diversi/altri esponenti/altre canzoni dello stesso cantautore);
f. la possibilità di proporre attività varie e stimolanti per cogliere il significato globale del contesto e, successivamente, offrire una possibile interpretazione del messaggio;
g. musicalità per suscitare, a catena, emozione/motivazione/interesse.
Per la seconda parte, ho aggiunto un ulteriore criterio: la selezione di alcune tematiche-base per offrire un panorama realistico ed evitare facili stereotipi.

PROGRAMMAZIONE CORSO

Attivato nel secondo semestre del 2007 e destinato a un gruppo di 20 studenti universitari ispanofoni di livello B1, il corso di 60 ore è stato

suddiviso in 2 moduli di 15 incontri di due ore: uno focalizzato sul recupero della dimensione storico-sociale della canzone d'autore, con l'obiettivo di individuare origini e caratteristiche di un filone che ha fatto scuola; l'altro più concentrato su un quadro contemporaneo. Nel primo modulo, suddiviso per decadi in tre unità didattiche, sono stati inseriti testi di Paoli, Tenco, De André e Jannacci (anni '60), di Battisti, Dalla, Gaber, Finardi, Bennato, Vecchioni e De Gregori (anni '70) e infine, di Battiato, Branduardi e Daniele (anni '80 e '90). Anche per il secondo modulo sono state previste tre unità didattiche, concentrate su stereotipi contro sociotipi, una denuncia sociale ed emigrazione tra passato e presente. Una verifica era prevista a fine unità (scheda dati/osservazioni su canzoni analizzate/cantautori); un'altra a fine modulo consisteva nella scelta motivata, e suffragata con adeguati approfondimenti, di uno dei testi analizzati.

Quadro contemporaneo: analisi di un testo selezionato

Il brano *Pensa* di Fabrizio Moro, presentato al Festival di Sanremo 2007, è uno dei tre inseriti nell'U.D. sulla denuncia sociale, scelto perché sembra rispettare i canoni prefissati:

- fotografa uno spaccato di vita italiana;
- racchiude uno spazio-tempo per riflettere e re/agire (anche e soprattutto a facili stereotipi);
- si presenta ricco di spunti, utile per ulteriori approfondimenti;
- risulta significativo per il modo d'esprimersi dei giovani.

U.d.A (a): *Pensa*

Motivazione (5 min. → plenaria): Brainstorming su "Cosa Nostra" e mafia: trascrizione osservazioni e commenti alla lavagna.
Globalità (15 min. → in coppia): Leggere testo scritto canzone senza titolo (fotocopie fornite dalla docente) / esercizio di cloze con glossario parole-chiave.

Ci sono stati uomini che hanno scritto .....
Appunti di una vita dal valore inestimabile
Insostituibili perché .....
Il più ..... dei sistemi troppo spesso ignorato
Uomini o angeli mandati sulla terra per combattere una .....
Di faide e di famiglie sparse come tante biglie
Su un'..... di sangue che fra tante meraviglie
Fra limoni e fra conchiglie, ... figli e figlie
Di una generazione costretta a non guardare
A parlare a bassa voce a spegnere la luce
A commentare in pace ogni ..... nell'aria
Ogni cadavere in un fosso
Ci sono stati uomini che passo dopo passo
Hanno lasciato un segno con ..... e con impegno
Con dedizione contro un'istituzione organizzata
Cosa nostra... cosa vostra... cos'è vostro?
È nostra, la libertà di dire
Che gli occhi sono fatti per .....
La bocca per ..... le orecchie .....
Non solo musica non solo musica
La testa si gira e aggiusta la mira ragiona
A volte condanna a volte perdona
Semplicemente
Pensa prima di sparare
Pensa prima di dire e di giudicare prova a .....
Pensa che puoi decidere tu

Resta un attimo soltanto un attimo di più
Con la testa fra le .....
Ci sono stati uomini che sono morti giovani
Ma consapevoli che le loro idee
Sarebbero rimaste nei ..... come parole iperbole
Intatte e reali come piccoli .....
Idee di uguaglianza idee di educazione
Contro ogni uomo che eserciti .....
Contro ogni suo simile contro chi è più .....
Contro chi sotterra la coscienza nel cemento
Pensa prima di sparare
Pensa prima di dire e di giudicare prova a pensare
Pensa che puoi decidere tu
Resta un attimo soltanto un attimo di più
Con la testa fra le mani
Ci sono stati uomini che hanno continuato
Nonostante intorno fosse tutto bruciato
Perché in fondo questa vita non ha .....
Se hai ..... di una bomba o di un fucile puntato
Gli uomini passano e passa una canzone
Ma nessuno potrà fermare mai la convinzione
Che la giustizia no, non è solo un'.....
Pensa prima di sparare
Pensa prima di dire e di giudicare prova a pensare
Pensa che puoi decidere tu
Resta un attimo soltanto un attimo di più
Con la testa fra le mani

guerra / coraggio / hanno denunciato / isola / pallottola / corrotto / guardare / paura / miracoli / parlare / oppressione / ascoltano / debole / pensare / illusione / mani / significato / secoli / pagine / massacra

- Ascolto canzone / verifica ipotesi (5 min. → plenaria).
- Completamento scheda elementi-chiave citati nella canzone (30 + 10 min. → gruppo/plenaria).

UOMINI	- che hanno scritto pagine/appunti di una vita dal valore inestimabile - insostituibili perché hanno denunciato il più corrotto dei sistemi - angeli mandati sulla terra a combattere una guerra - hanno lasciato il segno con coraggio/impegno/dedizione contro un'istituzione - morti giovani, consapevoli che le loro idee sarebbero rimaste - hanno continuato coraggiosi
IDEE contro...	- rimaste nei secoli - intatte e reali come piccoli miracoli - di uguaglianza - di educazione ... ogni uomo che eserciti oppressione ... ogni suo simile ... chi è più debole ... chi sotterra la coscienza nel cemento

ISOLA	- di tante meraviglie - di sangue	- di limoni/conchiglie - che massacra figli/e
Una GENERAZIONE costretta	- a non guardare - a spegnere la luce	- a parlare a bassa voce - a commentare in pace
"Cosa Nostra"	- il più corrotto dei sistemi	- troppo spesso ignorato - un'istituzione

Libertà di	- dire - parlare - ragionare - perdonare	- guardare - ascoltare - condannare - pensare
Invito a PENSARE prima di	- sparare - dire - giudicare - decidere	

Messaggio finale	La giustizia non/è un'illusione?
Tono	☐ critico ☐ sarcastico ☐ ironico ☐ amaro ☐ dolente ☐ ottimista

Analisi (10 + 5 min. → in coppia/plenaria): Abbinare modi di dire/espressioni usate nel testo.

a. passo dopo passo	1. gruppo di gente disonesta
b. parlare a bassa voce	2. non avere coscienza / uccidere nascondendo i cadaveri in materiale grigio, in blocchi, usato per costruire
c. lasciare un segno	3. sussurrare
d. istituzione organizzata	4. poco per volta
e. sotterrare la coscienza nel cemento	5. restare nella memoria
f. una guerra di faide	6. lotta di sangue per vendetta

Sintesi (30 + 10 min. → in gruppo/plenaria): se dovessi rappresentare questa canzone con immagini, quali sceglieresti e perché? Fai riferimento a scene / natura / persone / colori (materiale / riviste / giornali forniti dal docente).

U.d.A.(b): *"I giovani sappiano e non dimentichino"*

Motivazione (10 min. → indiv./plenaria): visione videoclip canzone / spidergram osservazioni video + titolo canzone *Pensa*.

Globalità (20 + 10 min. → in 5 gruppi da 4/plenaria): Lettura articoli/brani forniti in fotocopia dalla docente ("Le tre guerre di casa nostra: camorra, 'ndrangheta, mafia" / Possibile origine della parola "mafia" / "Storia di Cosa Nostra" / Brano tratto dal libro di A. Galasso, "La mafia non esiste" / Intervista: "Fabrizio Moro e la sua canzone contro la mafia"); raccolta informazioni con scheda da completare (tecnica jigsaw):

1. caratteristiche principali / aree delle 3 organizzazioni a delinquere
2. tipo di organizzazione / origine / possibile etimologia / estrazione sociale / teatro e letteratura
3. suddivisione storica / cambiamenti / relazioni / metafore / caratteristiche
4. dati sui 2 personaggi principali / definizione mafia e mafiosi / evento citato / contrasto natura - paese - persone - evento / atteggiamenti mostrati
5. 'origine' canzone / scopo / messaggio / differenza testi di canzoni leggere - impegnate

Sintesi (5 min. → in plenaria): Breve introduzione della docente sulla mafia (5 min.) / Visione spezzone (senza audio) del video "I giudici" (1999) di Ricky Tognazzi (Buscetta descrive a Falcone elementi-chiave dell'organizzazione) / Trascrizione punti-chiave su organizzazione mafiosa (15 min. → in gruppo) / Verifica ipotesi (10 min. → plenaria) / Ascolto cloze canzone *Per la bandiera* degli Stadio (5 min. → indiv./plenaria).

Io sono qui per la .....
o meglio noi siamo la scorta
proteggo un uomo importante
gli apro e chiudo la .....
questo mestiere mi ha scelto
almeno ho un lavoro .....
perché ho una moglie ed un figlio
e devo pensare al .....,
almeno finché ne avrò
Sento uno strappo di tuono
in questo sabato .....
sassi ed asfalto nel cielo
di fuoco rosso e lamiera
non sento male è un .....
ma ora il futuro è chimera
e tutto questo per niente
solo per una .....
Conosco il ..... ed il male
distinguere il ..... dal nero
e se ogni tanto ho paura
è perché mi sento .....
in un paese che guarda
che è complice od impotente
che tace e piega la .....
è triste morire per niente,
senza motivo, così ...

Sento uno strappo di tuono
in questo sabato sera
sassi ed asfalto nel cielo
di fuoco ..... e lamiera
non sento male è un istante
ma ora il ..... è chimera
e tutto questo per niente
solo per una bandiera ...
L'..... cammina veloce
fra gli oleandri dei campi
l'odore mi arriva .....
si spacca tutto in quei lampi
sembra che il ..... non scaldi
ho freddo lo voglio toccare
un'anima che va a sfiorare
la schiuma delle onde del .....
e poi s'innalza e chissà

- Realizzare una scheda (15 min. → coppie): raccolta dati canzone, per esempio, su

lavoro del protagonista / personalità / evento / ipotesi sull'accaduto

- Rispondere alla scheda (25 min. → a coppia/in plenaria): punti in comune / contrasto tra la canzone degli Stadio e quella di Fabrizio Moro, considerando i diversi punti di vista (i giudici / la scorta).

Conclusioni

Risvolti inaspettati si sono avuti subito dopo la notizia - diffusa dai mass media locali - d'inizio delle attività del corso. Alcune radio hanno richiesto una breve intervista in italiano, seguita dall'invito a tenere un mini-corso sulla canzone. Ulteriori sviluppi, non programmati in precedenza, hanno visto l'inserimento di questa tematica anche in altri ambiti (U.D. su "Lingua e linguaggi" nel corso di aggiornamento per interpreti/traduttori alla Facoltà di Diritto e la realizzazione di un modulo di aggiornamento per docenti locali d'italiano).

Infine qualche considerazione a fine corso: gli studenti si sono mostrati attenti e curiosi, motivati ad approfondire aspetti di cui non erano a conoscenza. Hanno lavorato volentieri in gruppo e hanno chiesto di cantare le canzoni analizzate. L'atmosfera è apparsa rilassata e distesa. Si è tenuto conto inoltre anche dell'importanza di organizzare un evento conclusivo. Le difficoltà iniziali di tipo pratico sono state superate grazie all'intraprendenza di uno degli studenti, ottimo chitarrista e giovane cantautore per passione: si è così potuta realizzare una lezione-spettacolo con l'esecuzione/spiegazione di alcuni testi dei cantautori analizzati grazie al diretto (e volontario) coinvolgimento degli studenti stessi. Il tutto a riprova che "un cervello che si diverte funziona in modo più efficace!" (Colin, Nicholl, 1997: 29).

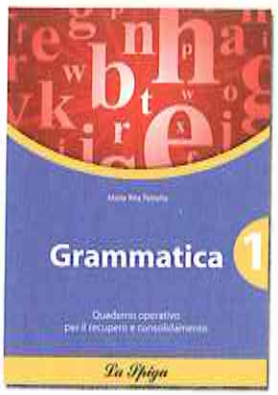
BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2005), *Studi Italiani*, Revista De Italianistica de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Cordova (Argentina), Ediciones del Copista, Cordova.
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.
- BALBONI P.E. e MEZZADRI M. (2001), *Rete!2*, Libro di casa, Guerra, Perugia.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- CANTAVALLI P. (2005), "Parole e musica: poesia e canzone", in *Studi Italiani. Revista de Italianistica de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Cordoba* (Argentina), vol. I.
- CARTAGO G. (2005), "La lingua della canzone", in BONOMI I., MASINI A., MORGANA (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- COLIN R. & NICHOLL M.J. (1997), *Accelerated Learning for the 21st century*, Dell Trade Paperback, New York.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia, Milano.
- DOLCI R. E CELENTIN P. (a cura di) (2000), *La formazione di base del docente d'italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- DALLA PALMA M. (2004), "Le tre guerre di casa nostra: camorra, 'ndrangheta e mafia", in *Donna Moderna*, XVII (49): 126:127.
- GALASSO A. (1988), *La mafia non esiste*, Pironti, Napoli.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Bur Saggi, Milano.
- JACHIA P. (1998), *La canzone d'autore italiana 1958/1997*, Feltrinelli, Milano.
- JENSEN E. (1996), *Brain-Based Learning*, Turning Point Publishing, Del Mar.
- MOROSIN S. (2006), "Emozioni e apprendimento: il cervello sente e impara", in *In.it* 19: 6-10.
- NICOSIA M.P. "Canzoni ed insegnamento di una LS: aspetti comunicativi", *Education Highway* http://it.eduhi.at/didattica/canzdid.html
- SCRIVENER J. (1994), *Teaching Learning*, Heinemann, Oxford.

La Spiga

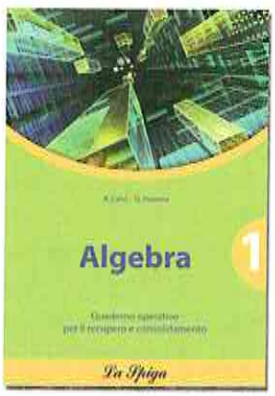
Quaderni operativi per il recupero e il consolidamento

Per il biennio della Scuola Secondaria di 2° grado

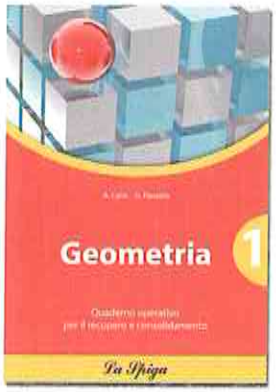


Grammatica 1 e 2

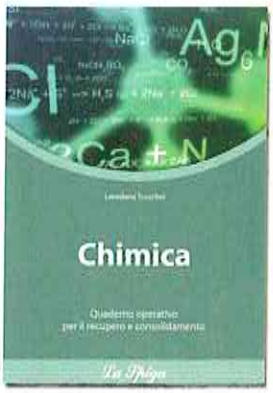
Latino 1 e 2



Algebra 1 e 2



Geometria 1 e 2



Chimica

laspigamodern.com > catalogo completo, news e risorse didattiche per gli insegnanti

Italiano L2 con le canzoni: una sperimentazione

Annalisa Brichese
Facilitatrice linguistica - Università Ca' Foscari di Venezia

«Perché abbiamo scelto di realizzare proprio un Cd musicale?
Forse perché meglio rappresenta noi ragazzi del laboratorio... le canzoni contenute nel nostro Cd provengono da tutto il mondo (o quasi) proprio come noi!
È stato molto interessante poter ascoltare tutte queste musiche diverse che parlano di amori felici e tristi, di famiglia, di paesi e d'amicizia.
Attraverso le canzoni che ascoltiamo e che abbiamo proposto possiamo conoscerci meglio e capire qualcosa in più della cultura dei nostri amici del laboratorio. Inoltre la musica ci fa compagnia sempre, ci fa sentire bene quando siamo tristi e ci mette di buon umore... ascoltare musica è qualcosa che rende UGUALI noi ragazzi così DIVERSI!
Realizzarlo è stato divertente... ecco come abbiamo fatto.
Prima di tutto abbiamo pensato al messaggio e scelto quindi gli argomenti per noi importanti, le canzoni sono arrivate dopo! Tutti hanno portato al laboratorio le loro musiche con il testo della canzone scritto nella propria lingua... poi la parte più difficile: scrivere cosa significano per noi amore, amicizia, paesi d'origine e famiglia!
Raccolte le canzoni, selezionate per votazione, abbiamo deciso insieme il nome da dare al nostro Cd. Il titolo "DIVERSI ma UGUALI" ci ricorda che se anche parliamo lingue diverse o non abbiamo tutti gli stessi "colori", la cosa importante è che siamo persone oltre che amici!
Ciò che vogliamo arrivi a quelli che ascolteranno il Cd o leggeranno il nostro "libretto" è che l'amore, l'amicizia, la famiglia, i paesi sono le cose più importanti della nostra vita, nessuno potrebbe vivere senza loro!
Senza l'amore le persone sarebbero sole...
Senza la famiglia che riscalda...
il nostro cuore sarebbe freddo.
Senza l'amicizia che ci dà coraggio...
non potremmo fare tante cose.
Senza il nostro paese che ci ha formato nella crescita... non saremmo ciò che siamo».
A scrivere sono proprio i ragazzi neoarrivati del Laboratorio d'italiano e socializzazione in L2. All'interno dei laboratori, organizzati dall'Ufficio Immigrazione del Comune di Venezia, si lavora su un lessico vicino alla vita quotidiana che si riflette, una volta superata la fase del silenzio, su tematiche e spazi di confronto tra i vari paesi d'origine, su desideri e proiezioni per il futuro. Le attività sono mirate anche alla scoperta di abitudini, pratiche e saperi degli altri Paesi da cui provengono i compagni.
In questi spazi si lavora molto sulla promozione del gruppo come risorsa per valorizzare le competenze di ognuno, per mettersi in gioco con i pari soprattutto fuori dallo spazio dei laboratori.
Ogni anno si propone ai ragazzi di tutti i livelli di lavorare ad un prodotto per comunicare all'esterno la loro esperienza, in questo senso lo spazio del laboratorio promuove l'autonomia dei ragazzi e l'integrazione nel territorio di arrivo.
L'idea di realizzare un prodotto finale nasce dal desiderio di voler restituire ai ragazzi un *feedback* informale di quanto appreso durante questo percorso.
Gli obiettivi di un tale lavoro sono molteplici. Il laboratorio di italiano L2 non vuole essere un "contenitore" chiuso, lontano dal vissuto dei ragazzi; al contrario si relaziona con la loro quotidianità, ne è parte integrante. Si tratta di uno spazio che promuove le relazioni sociali non solo all'interno del laboratorio ma anche e soprattutto all'esterno per non cristallizzarsi e diventare un ambiente in cui il ragazzo, sentendosi protetto, si rinchiude.
Per emancipare i ragazzi e prepararli allo "sganciamento" va riconsegnato loro quanto acquisito durante questo lungo percorso durato un anno.
Questo *feedback* non restituisce solo i progressi strettamente linguistici ma anche il "saper fare con la lingua", le competenze relazionali, comunicative, operative, metodologiche e metacognitive. È importante che riflettano su quali mezzi di espressione si sentono di dominare in modo autonomo perché riescano poi a riutilizzarli in altri ambiti o contesti, che siano scolastici, lavorativi o sociali.
Il compito di chi fa facilitazione linguistica è quello di preparare un percorso il più possibile guidato per la realizzazione di qualcosa che sia percepito come bello e significativo

dal gruppo. Può essere un prodotto semplice o complesso, a seconda di ciò che i ragazzi si sentono in grado di realizzare e di quanto hanno voglia d'investire.
Inoltre deve monitorare la loro capacità emotiva di parlare e di riflettere su di sé. Soprattutto per i ragazzi neoarrivati, che hanno da poco affrontato un percorso migratorio spesso non ancora accettato e rielaborato, non è facile esporsi, mettersi in gioco, parlare del proprio vissuto, delle proprie esperienze, dei propri paesi d'origine e di ciò che hanno trovato in Italia, paese diverso, sconosciuto, sentito a volte come ostile (cfr. Caon, 2008b).
L'osservazione di quanto i ragazzi sono in grado di "dire" e "produrre" in L2 non si limita allora ad una valutazione puramente linguistico-grammaticale ma deve tenere in considerazione sia le variabili culturali e sociali che le capacità e attitudini personali.
Il prodotto finale diventa così un momento di rielaborazione collettiva del percorso affrontato, uno spazio di riflessione su quanto acquisito, una valutazione delle proprie abilità personali, un riscontro tangibile ed oggettivo del miglioramento non solo linguistico.
La sua caratteristica di resoconto di gruppo e individuale legato al laboratorio, non deve far sì che questa esperienza resti autoreferenziale, chiusa e limitata all'interno dello spazio di classe: deve essere portata fuori, mostrata a scuola, in famiglia. Ecco che allora viene soddisfatta la necessità di creare un link, un ponte, un momento d'incontro, di scambio e confronto con l'esterno che sta alla base del progetto. In questo modo i ragazzi acquistano autonomia, sicurezza nelle loro capacità.
Tali premesse generali sono necessarie perché mettono in luce come la scelta di lavorare sulle e con le canzoni non sia stata una proposta "didattica" di chi fa facilitazione linguistica ma sia nata invece da un'esigenza dei ragazzi. L'ottica di lavoro si rovescia a tal punto che neppure i testi didattizzati successivamente sono stati selezionati dall'insegnante provenendo essi, come si è detto, dal bagaglio culturale pregresso degli alunni.
Nell'ampia letteratura scientifica relativa all'utilizzo delle canzoni nella didattica delle lingue, nel nostro caso dell'italiano, si percepisce immediatamente la posizione unanimemente favorevole dei glottodidatti e di molti insegnanti che hanno sperimentato l'uso delle canzoni in classe. Tale pratica è non soltanto accettata, ma anche incoraggiata, per diversi motivi:
1. Facilita la memorizzazione
2. Favorisce la ripetizione
3. Stimola il riconoscimento e la produzione dei ritmi linguistici
4. Accresce la motivazione
5. Promuove l'interazione
6. Costituisce materiale autentico
7. Permette la presentazione di elementi culturali
8. Offre la possibilità di una sua presentazione come testo poetico scritto, come materiale di ascolto
9. Rappresenta un piacevole "stacco"
10. È polisemica
11. È transculturale in quanto il linguaggio musicale è "universale"
12. Favorisce la disponibilità a divenire ascoltatori "attivi"

Riportando il passo iniziale, in cui si motiva il perché di un lavoro sulle canzoni, abbiamo voluto sottolineare come i ragazzi stessi riconoscano alla musica il pregio di essere *"universale"*, *polisemica*, di *permettere la presentazione di elementi culturali* e *promuovere l'interazione, accrescendo la motivazione*. Finalmente possiamo affermare che c'è intesa, una condivisione d'intenti e obiettivi tra ricercatori, insegnanti e alunni che trova il suo punto d'incontro, terreno fertile, proprio grazie alla musica.
In questa direzione allora abbiamo cercato di sviluppare in classe il lavoro, tentando di vedere cosa accomuni testi e musiche così lontane sia dal punto di vista geografico e culturale che ritmico e melodico.
Proprio in virtù di questo interesse per la capacità che la musica leggera ha di emozionare, di legarsi "naturalmente" alla memorizzazione dei testi, di attivare processi affettivi, d'identificare i ragazzi in un gruppo sociale, si è riusciti a far leva su di un profondo fattore motivazionale per lo studio della lingua ma anche dei messaggi, verbali e non, che essa può trasmettere.
Gli studi di psicologia motivazionale e di glottodidattica (cfr. Balboni, 1994; Cardona 2001; Caon, 2006, 2008a) insistono sul valore della motivazione intrinseca, autodiretta, legata al piacere e alla curiosità come fattori essenziali per un apprendimento della lingua significativo, ossia profondo, stabile e duraturo: cosa può motivare di più il gruppo di un lavoro su testi di canzoni scelti da loro?
Chiaramente, lavorando su testi di canzoni non italiane, non si è potuto fare un lavoro di tipo strettamente grammaticale ma si è preferito prendere in considerazione il contenuto, il messaggio: la canzone si è rivelata un contenitore inesauribile di spunti di riflessione su tematiche importanti, campi semantici e lessico, generi e stili, per un lavoro introspettivo sul sé, ma anche link, ponte tra culture apparentemente molto diverse.
L'interesse dei ragazzi si è indirizzato verso 4 argomenti: Amore, Amicizia, Paesi d'origine, Famiglia. Queste macro aree sono state identificate come punti d'intersezione comuni tra lingue e civiltà molto lontane: Ucraina, Filippine, Cina, Bangladesh, Turchia, Romania, Brasile.
Si è osservato come i temi ritenuti *importanti e significativi* vengano riproposti in modo abbastanza simile dal punto di vista contenutistico-espressivo, seppur variando per melodia e sonorità.
Riportiamo di seguito, come esempio, due testi di argomento amoroso con testo originale a fronte in lingua bengalese il primo e portoghese il secondo:

বাংলা গান, আন্তর্জাতীয় কলকাতা
মাসমা মুরশেদা

আনন্দের ভালবাসার গান :
"তোমাকে ভালবাসি"

দিশানা দিশানা তুমি দেখা দিশানা সখি,
দিশানা দেখা প্রান বন্ধুয়া
তোমার পথে হায় এই মন ছুটে যায়।

নদীর ধারে তোমাকে দেখি
এই চোখ দুটি হায় তোমার পানে চায়।
বোঝনা গো সখী,
দূরে যাও একাকী,
হইতাম যদি নাওয়ের মাঝি।

দিশানা দিশানা তুমি দেখা দিশানা সখি
দিশানা দেখা প্রান বন্ধুয়া
তোমার পথে হায় এই মন ছুটে যায়।

পরে থাকগো সখি, পারগো যদি,
ঐ পারে আমি বসে আছি
তোমারি আশায়,
আমি হইতাম যদি তোমারি সাথি।

দিশানা দিশানা তুমি দেখা দিশানা সখি
দিশানা দেখা প্রান বন্ধুয়া
তোমার পথে হায় এই মন ছুটে যায়।

শাহীন

Ti amo

Carissima, non ti sei fatta vedere.
Ovunque sei tu, carissima del mio cuore,
la mia mente mi porta verso te.

Ti vedo nelle vicinanze del fiume,
i miei occhi guardano solo te.
Carissima: non mi capisci,
vai sola, sola nei lontani pensieri,
ti vorrei seguire con la barchetta.

Carissima, non ti sei fatta vedere.
Ovunque sei tu, carissima del mio cuore,
la mia mente mi porta verso te.

Carissima, rimani dove vuoi tu,
sono seduto dall'altra parte del fiume
aspettando te.
Che gioia se potessi essere il tuo amore.

Carissima, non ti sei fatta vedere.
Ovunque sei tu, carissima del mio cuore,
la mia mente mi porta verso te.

A lenda
(Sandy & Júnior)

Bem lá no céu uma lua existe
Vivendo só no seu mundo triste
O seu olhar sobre a terra lançou
E veio procurando por amor
Então o mar frio e sem carinho
Também cansou de ficar sozinho
Sentiu na pele aquele brilho tocar
E pela lua foi se apaixonar
Luz que banha a noite
E faz o sol adormecer
Mostra como eu amo você
Se a lenda dessa paixão
Faz sorrir ou faz chorar
O coração é quem sabe
Se a lua toca no mar
Ela pode nos tocar
Pra dizer que o amor não se acabe
Se cada um faz a sua história
A nossa pode ser feliz também
Se o coração diz que sim é paixão
Como pode o outro dizer não
Luz que banha a noite
E faz o sol adormecer
Mostra como eu amo você

La leggenda
(Sandy & Júnior)

Lassù nel cielo una luna esiste
Vivendo sola nel suo mondo triste
Il suo sguardo sulla terra lanciò
E venne in cerca di amore
Allora il mare freddo e privo di tenerezza
Anch'esso si stancò di rimanere solo
Senti sulla pelle quella luce toccarlo
E alla luna si appassionò
Luce che bagna la notte
E fa il sole addormentare
Mostra come ti amo
Se la leggenda di questa passione
Fa sorridere o fa piangere
È il cuore che lo sa
Se la luna tocca il mare
Essa può toccare noi
Per dire che l'amore non finisca
Se ciascuno fa la propria storia
Anche la nostra può essere felice
Se il cuore dice "si" è passione
Come può l'altro dire "no"
Luce che bagna la notte
E fa il sole addormentare
Mostra come ti amo

Nonostante evidenti differenze dal punto di vista strutturale, possiamo comunque annotare alcuni elementi in comune:
- il continuo riferimento ad elementi del paesaggio naturale;
- la triste melanconia nel cuore dell'innamorato;
- la sensazione di attesa dell'amata.

Gli elementi del paesaggio variano a seconda di ciò che l'ambiente naturale offre allo scrittore ma la loro funzione comunicativa è la medesima. Nel caso del testo della canzone bengalese si fa riferimento al *fiume* e alla *barchetta* mentre in quello brasiliano, in lingua portoghese, alla *luna* e al *mare*: questi elementi appartengono al bagaglio culturale di due paesi diversi tra loro dal punto di vista paesaggistico anche se la funzione metaforica di "testimoni d'amore" è la stessa, più *terrena* la prima, più *poetico-immaginativa* la seconda.

Pur non potendo ascoltare la melodia che accompagna i due testi, che comunque potrebbe trarre in inganno vista la ritmica piuttosto veloce dalle sonorità vivaci, si coglie chiaramente, in entrambi i testi, una velata tristezza data da un'attesa che nel primo caso ha conclusione negativa mentre nel secondo lascia sperare in una conclusione positiva.

L'ascolto e il lavoro sui testi non ha avuto, nel nostro caso, la pretesa di un lavoro di tipo letterario ma è stato invece funzionale per un lavoro sul sé, per aiutare i ragazzi a mettersi in gioco con la lingua e suscitare in loro riflessioni introspettive.

Per esemplificare al meglio il percorso affrontato con il gruppo, riportiamo di seguito una breve attività proposta ai ragazzi per riflettere in modo personale, dopo l'ascolto delle musiche selezionate e la lettura ripetuta e riveduta più volte dei testi, sul significato dei concetti espressi dalle canzoni, verificandone così la ricaduta nella sfera interiore.

Venerdì 9 maggio 2008 (2 ore)
Lavoro sulle 4 aree tematiche in cui è stato strutturato il percorso. I ragazzi vengono suddivisi in gruppi, uno per ciascun argomento e vengono proposte delle domande-stimolo per riflettere sui temi relativi all'amore, alla famiglia, all'amicizia e ai paesi d'origine. I gruppi vengono formati in maniera casuale così come l'abbinamento con l'argomento da sviluppare. A ciascun gruppo è stato fornito un foglio colorato. Le domande sono state tradotte tipo "test" e riportate alla lavagna:

AMORE • Che cos'è per voi l'amore? • Vi siete mai innamorati? • Sei geloso/a?	FAMIGLIA • Per voi è importante la famiglia? Perché? • Con i vostri genitori potete parlare di tutto? • Com'è la vostra famiglia?
AMICIZIA • Cosa vuol dire per voi la parola "amicizia"? • Hai trovato nuovi amici al laboratorio? • Gli insegnanti possono essere considerati "amici"? • Avete conosciuto nuovi ragazzi/e in Italia?	PAESE D'ORIGINE • Vi manca il vostro paese? Perché? • Che cosa avete lasciato nel vostro paese? • Che cosa avete trovato in Italia?

Il tempo in questa attività va scandito in modo preciso perché, allo scadere dei venti minuti, i gruppi devono ruotare in senso orario e completare le risposte successive. Questo dà modo a ciascun ragazzo di esprimere il proprio pensiero su ogni tema, confrontandosi con i propri compagni.
Completato il giro, ogni gruppo si ritrova nella posizione iniziale e cerca di assemblare le risposte in modo organico, anche dal punto di vista formale, non solo contenutistico.
Di seguito riportiamo alcuni spunti emersi da questo lavoro di revisione.
Amore: «Anche se è imbarazzante parlarne, tutti hanno ammesso di essersi innamorati almeno una volta nella vita. Siamo contenti quando la nostra ragazza o ragazzo parla e sta insieme a noi, ci sentiamo bene perché c'è qualcuno che ci pensa: sorridiamo sempre, siamo contenti, ci trema la voce e diventiamo rossi».
Famiglia: «Pensiamo davvero che la famiglia sia il porto sicuro per ripararsi dal vento: noi siamo come una barca che va per mare ma sa che se incontrerà dei pericoli potrà tornare al porto sicuro, la propria famiglia».
Amicizia: «Per noi l'amicizia è una cosa importante perché a questa età è triste stare senza gli amici. Con loro tu puoi andare al cinema, parlare, fare delle passeggiate e tante altre cose. Senza gli amici la vita sarebbe noiosa».
Paesi d'origine: «Nelle nostre città c'è tanta gente per le strade. In Italia si vedono poche persone anche nei giorni di festa e questo è molto strano per noi perché siamo abituati a festeggiare di più».
Per esprimere i concetti più complessi o conoscere i termini specifici per definire un sentimento, i ragazzi hanno chiesto il nostro supporto.

Ritornando ad un'immagine su cui si è riflettuto precedentemente, quella del dato naturale usato come metafora per veicolare sentimenti e sensazioni, va sottolineato come i ragazzi abbiano introiettato questo elemento a tal punto da essere in grado di riutilizzarlo autonomamente, contestualizzandolo nella sfera della famiglia e "sradicandolo" dal concetto di amore, suo originario ambito d'uso.
Concludendo, vorremmo riportare le motivazioni che hanno spinto i ragazzi a scegliere le canzoni entrate a far parte del Cd a testimonianza del fatto che la canzone è realmente un utile strumento didattico: oltre ad essere fonte inesauribile di materiale letterario, morfologico, sintattico e lessicale, ha la caratteristica di suscitare emozioni, riflessioni, partecipazione personale che rappresentano il valore aggiunto a cui ogni "insegnante di qualità" dovrebbe aspirare.

Le canzoni che abbiamo scelto per esprimere ciò che pensiamo dell'amore sono:
Bomba Bomba, di Isnail Yk – canzone turca proposta da Seda, Sezer e Sergien. «Abbiamo scelto questa canzone perché ci mette di buon umore. Quando la ascoltiamo ci vengono in mente un sacco di momenti felici e belli... e poi lui canta benissimo!»
Dakhaw dilama sokhi, di Shoag – canzone bengalese proposta da Sarif. «Mi piace questo cantante perché i suoi testi parlano sempre d'amore. Adoro la sua musica e il ritmo».
A lenda, di Sandy&Junior – canzone in lingua portoghese proposta da Kellen. «Questa canzone parla di un amore felice. L'ho scelta perché ha un testo che racconta una storia positiva e perché la musica mi dà gioia».
Tè amaro, di Hei Se Hui e Ban Ban Tan – canzone cinese proposta da LiFan. «L'ho scelta perché a differenza delle altre canzoni parla di un amore triste: le storie d'amore non sempre ti rendono felice e ti fanno stare bene».
Ghità, di Pavel Stratan – canzone rumena scelta da Cristina e Victoria. «Una canzone d'amore cantata da un bambino di soli tre anni, divertente no?»

La canzone scelta per descrivere l'amicizia è:
Sugod, di Sandwich – canzone filippina scelta da Edna. «Ho deciso d'inserire questa canzone perché ha un testo molto divertente e un ritmo veloce: mi piace molto la musica rock perché mi dà forza ed energia... quale modo migliore per descrivere ciò che si prova in compagnia di tanti amici?»

Non è stato facile trovare una canzone che parlasse del nostro Paese ma questa può rappresentare ciò che per noi significa "casa":
Lodare la patria, autore sconosciuto – canzone cinese proposta da LiYan e LiFan. «Semplicemente quando sentiamo questa canzone ci tornano in mente tutte le cose che abbiamo lasciato nel nostro paese d'origine, il nostro passato e le nostre radici».

Le canzoni che per noi meglio raccontano dell'importanza della famiglia sono:
Malish raditsa u tebea, autore sconosciuto – canzone russa scelta da Cristina e Victoria. «Abbiamo scelto questa canzone perché parla di bambini: noi amiamo molto i bambini, soprattutto quelli piccoli... fanno sentire una famiglia davvero completa e piena di amore».
Ritornare a casa spesso, di Chen Hon – canzone cinese scelta da LiFan e LiYan. «Le parole di questa canzone ci ricordano l'importanza e il legame con la famiglia, ci riportano alle origini e ci stimolano a ritornare dove si trovano gli affetti più veri».

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- 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. (2008a), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino.
- CAON F. (a cura di) (2008b), *Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Pearson-Bruno Mondadori, Milano.
- CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino.

Una voce poco fa Insegnare l'italiano attraverso i libretti d'opera

Bianca Barattelli
Lettore MAE - Università Jagiellonica di Cracovia

Tra le tecniche più accattivanti per la didattica delle lingue straniere figura senz'altro l'utilizzo di testi per musica: questo vale innanzitutto per la musica leggera e le canzoni tradizionali, ma la nostra lingua può contare in più sul patrimonio dell'opera lirica, uno dei *testimonial* più efficaci della nostra cultura: non è quindi il caso di lasciarsi sfuggire un'occasione così preziosa. Questo sia per la quantità di capolavori musicali presenti (dalla trilogia di Mozart su libretto di Lorenzo da Ponte a Rossini, Bellini, Donizetti, Verdi, Puccini - tanto per citare solo i "must") sia per la varietà di spunti, non solo linguistici e formali ma anche e soprattutto letterari, storici e culturali, che il ricorso al melodramma può procurare.

Chi intenda lavorare con i libretti d'opera può contare su diversi materiali: qui di seguito si è cercato di indicare, come bibliografia minima e senza pretese di esaustività, alcuni testi facilmente fruibili sul piano operativo.
Per l'utilizzo dei libretti nella didattica di italiano L2 sono utili le attività linguistiche proposte da S. Carresi - S. Chiarenza - E. Frollano, *L'italiano all'opera*, Bonacci 1998: contengono un breve inquadramento dell'opera, del librettista e del compositore e, partendo da 15 arie tra le più note (come "Largo al factotum", "Una furtiva lagrima", "Di quella pira", "Vissi d'arte"), offrono vari esercizi di consolidamento e ampliamento linguistico nonché proposte per attività in classe. Più specialistico il *Manuale d'italiano per cantanti d'opera* di P. Geri, Guerra 2004, che partendo da arie famose propone approfondimenti a vari livelli ed è molto attento (come il titolo lascia facilmente immaginare) agli aspetti fonetici e agli esercizi per la pronuncia. Anche per chi è interessato alle opere in versione integrale esistono diversi supporti. L'editore Guerra ha avviato la pubblicazione di una serie di materiali, i CD libri

d'opera, che di ogni opera danno un inquadramento generale (comprensivo di dati biografici sull'autore), una sintesi scena per scena in modo da guidare l'ascolto, una scelta delle arie più celebri con parafrasi a fronte in italiano corrente e alcune attività di comprensione e riflessione. La serie, curata da Paolo E. Balboni, comprende finora *Traviata, Turandot, Otello, Bohème, Madama Butterfly, Norma.*
La casa editrice Bonacci ha in catalogo una serie di libretti d'opera con parafrasi per stranieri: *Nozze di Figaro, Don Giovanni, Così fan tutte, Cavalleria rusticana, Barbiere di Siviglia, Bohème, Tosca, Otello, Traviata, Rigoletto.* Sul sito www.learnitaly.com (cliccando "opera_lirica") sono presentate alcune famose arie di Verdi e Puccini con glossario e commento.
Altri spunti possono venire dall'articolo di chi scrive *Appunti per un utilizzo didattico del libretto d'opera*, apparso su "Nuova Secondaria" 5/2006, pp. 35-43: il contributo era stato pensato per un pubblico di studenti italiani di scuola superiore, ma può essere facilmente adattato anche per un lavoro (a carattere letterario, storico e culturale più che esclusivamente linguistico) con studenti stranieri.
Per reperire i testi dei libretti, oltre alle tradizionali fonti cartacee, un sistema veloce e nel complesso abbastanza affidabile è il sito http://opera.stanford.edu/index.html (bisogna però fare attenzione all'ortografia, che non è sempre corretta).
Per la storia del teatro può costituire un solido punto di riferimento la *Storia dell'opera italiana* di F. Dorsi e G. Rausa, Paravia Bruno Mondadori 2000: il testo è attento sia agli aspetti musicali che a quelli teatrali. Una trattazione più agile è L. Bianconi, *Il teatro d'opera in Italia*, Il Mulino 1993. Molto godibili sia per lo stile che per il contenuto sono F. Portinari, *Pari siamo! Io ho la lingua, egli ha il pugnale.*, EDT 1981 e V. Sermonti, *Sempreverdi. 14 opere in forma di racconto*, Rizzoli 2002 (la lingua dei due autori è molto ricca ma abbastanza accessibile anche per chi non è di madrelingua, i due volumi possono essere usati ad esempio per proporre agli studenti le trame delle opere).
Chi volesse entrare nel merito di questioni più tecniche può tenere presente M. Lavagetto, *Quei più modesti romanzi*, uscito nel 1979 e ripubblicato dalla EDT nel 2003, che affronta temi strutturali, e le splendide *Letture* di M. Mila relative alle *Nozze di Figaro* (1979) e al *Don Giovanni* (1988), pubblicate da Einaudi.

Nella presentazione ad un pubblico di studenti stranieri, il teatro per musica trova la sua migliore utilizzazione per un approccio di tipo culturale, e non solo puramente linguistico (nel senso di grammaticale e lessicale).
Il "grimaldello" musicale riesce però ad attivare un'aspettativa ed una motivazione molto forte, capace di rafforzare qualunque tipo di apprendimento: quindi attraverso il linguaggio dei libretti potranno essere meglio fissati anche i contenuti grammaticali più ostici. Non vanno poi dimenticati l'insostituibile valenza del canto per migliorare la qualità della pronuncia, e l'apporto del teatro per musica, in termini di ascolto e visione, ai fini del vivacizzare l'attività in classe.
La lingua dei libretti (almeno fino a tutto l'Ottocento, meno col melodramma verista) si presta poi a presentare un campionario ampio e rappresentativo dei fenomeni peculiari della lingua poetica, sia morfologicamente (forme come *quinci, deggio, solea*) che lessicalmente (*amistade, speme, aura* e via di seguito); sempre con riferimento al terreno della poesia, si possono poi illustrare con dovizia d'esempi le forme metriche, le rime e le figure retoriche proprie della nostra tradizione.
E per finire, come la letteratura anche il melodramma contiene tutto quello di cui vale la pena parlare: ogni brano, ogni personaggio possono quindi fornire materia per discussioni appassionanti e anche role-play oppure giochi di riscrittura ("immaginate che Susanna subisca il fascino del Conte e ne accetti le profferte: come gli proporrebbe un incontro in giardino?"; "cosa rispondereste voi a Germont padre che vi chiede di rinunciare al vostro amore?"; "supponiamo che Tosca venga sedotta dal potere e dalla personalità torbida di Scarpia e decida di lasciare Cavaradossi: con quali parole gli comunicherebbe la sua decisione?" ecc.).
L'intento di questo contributo è fornire qualche esempio delle potenzialità didattiche del libretto d'opera: non si troverà quindi un filo conduttore tra le diverse proposte, né una serie di esercizi strutturati, quanto piuttosto un insieme di suggerimenti che le singole sensibilità e competenze sapranno adattare e precisare di volta in volta nei diversi contesti di lavoro (molte delle arie qui utilizzate sono già oggetto di trattazione nei testi di didattica dell'italiano L2 sopra citati, e dispongono di una batteria di esercizi già nutrita e varia).

UN "TIPO": IL CIARLATANO

Si possono accostare testi diversi per ricostruire "tipi" teatrali legati al mestiere o alla classe sociale, come il notaio, il servitore (o la cameriera), il soldato; un tema interessante è quello della ciarlataneria, che si presta facilmente anche all'attualizzazione: i venditori di prodotti miracolosi, dallo specifico che garantisce strepitose *performances* sessuali al preparato per perdere chili e centimetri alla velocità della luce, affollano anche il mondo intorno a noi.
Qui si propongono *Così fan tutte* e *L'elisir d'amore*: nel primo caso, la cameriera Despina si spaccia per medico e interviene per salvare due finti aspiranti suicidi; nel secondo, il ciarlatano Dulcamara offre agli sprovveduti "villici" il suo elisir dagli effetti mirabolanti (e dallo spettro d'azione, come si vedrà, assai ampio).

1. DESPINA
Salvete, amabiles
Buonae puellae!
FIORDILIGI E DORABELLA
Parla un linguaggio
Che non sappiamo.
DESPINA
Come comandano
Dunque parliamo:
So il greco e l'arabo,
So il turco e il vandalo;
Lo svevo e il tartaro
So ancor parlar.
DON ALFONSO
Tanti linguaggi
Per sé conservi.
Quei miserabili
Per ora osservi;
Preso hanno il tossico,
Che si può far?
FIORDILIGI E DORABELLA
Signor dottore,
Che si può far?

DESPINA
(tocca il polso e la fronte all'uno e indi all'altro)
Saper bisognami
Pria la cagione,
E quinci l'indole
Della pozione:
Se calda o frigida,
Se poca o molta,
Se in una volta
Bebberla o in più.
FIORDILIGI, DORABELLA E DON ALFONSO
Preso han l'arsenico,
Signor dottore;
Qui dentro il bebbero.
La causa è amore,
Ed in un sorso
Se 'l mandar giù.
DESPINA
Non vi affannate,
Non vi turbate:
Ecco una prova
Di mia virtù.
FIORDILIGI E DORABELLA
Egli ha di un ferro
La man fornita.
DESPINA
(tocca con un pezzo di calamita la testa ai finti infermi e striscia dolcemente i loro corpi per lungo)
Questo è quel pezzo
Di calamita,
Pietra mesmerica,
Ch'ebbe l'origine
Nell'Alemagna,
Che poi sì celebre
Là in Francia fu.
FIORDILIGI, DORABELLA E DON ALFONSO
Come si muovono,
Torcono, scuotono,
In terra il cranio
Presto percuotono.
DESPINA
Ah, lor la fronte
Tenete su.
FIORDILIGI E DORABELLA
Eccoci pronte!
(mettono la mano sulla fronte dei due amanti)
DESPINA
Tenete forte!
Coraggio; or liberi
Siete da morte.
FIORDILIGI E DORABELLA E DON ALFONSO

2. DULCAMARA
Udite, udite, o rustici
attenti non fiatate.
Io già suppongo e immagino
che al par di me sappiate
ch'io sono quel gran medico,
dottore enciclopedico
chiamato Dulcamara,
la cui virtù preclara
e i portenti infiniti
son noti in tutto il mondo... e in altri siti.
Benefattor degli uomini,
riparator dei mali,
in pochi giorni io sgombero
io spazzo gli spedali,
e la salute a vendere
per tutto il mondo io vo.
Compratela, compratela,
per poco io ve la do.
È questo l'odontalgico
mirabile liquore,
dei topi e delle cimici
possente distruttore,
i cui certificati
autentici, bollati
toccar vedere e leggere
a ciaschedun farò.
Per questo mio specifico,
simpatico mirifico,
un uom, settuagenario
e valetudinario,
nonno di dieci bamboli

ancora diventò.
Per questo Tocca e sana
in breve settimana
più d'un afflitto giovine
di piangere cessò.
O voi, matrone rigide,
ringiovanir bramate?
Le vostre rughe incomode
con esso cancellate.
Attorno guardano,
Forze riprendono.
Ah, questo medico
Vale un Perù.
Volete voi, donzelle,
ben liscia aver la pelle?
Voi, giovani galanti,
per sempre avere amanti?
Comprate il mio specifico,
per poco io ve lo do.
Ei move i paralitici,
spedisce gli apoplettici,
gli asmatici, gli asfittici,
gl'isterici, i diabetici,
guarisce timpanitidi,
e scrofole e rachitidi,
e fino il mal di fegato,
che in moda diventò.

Comprate il mio specifico,
per poco io ve lo do.
L'ho portato per la posta
da lontano mille miglia
mi direte: quanto costa?
quanto vale la bottiglia?
Cento scudi?... Trenta?... Venti?
No... nessuno si sgomenti.
Per provarvi il mio contento
di sì amico accoglimento,
io vi voglio, o buona gente,
uno scudo regalar.
[...]
Ecco qua: così stupendo,
sì balsamico elisire
tutta Europa sa ch'io vendo
niente men di dieci lire:
ma siccome è pur palese
ch'io son nato nel paese,
per tre lire a voi lo cedo,
sol tre lire a voi richiedo:
così chiaro è come il sole,
che a ciascuno, che lo vuole,
uno scudo bello e netto
in saccoccia io faccio entrar.
Ah! di patria il dolce affetto
gran miracoli può far.

Varrà la pena di sottolineare l'effetto burlesco del *latinorum* di Despina (che comunque ottiene lo scopo voluto di mettere in soggezione Dorabella e Fiordiligi) e dell'improbabile serie di lingue che a suo dire il finto medico conosce. Se si sceglie di proporre il brano attraverso un video, potrebbe anche essere interessante discutere sulle scelte registiche e costumistiche per rendere la figura del medico.
Con gli studenti più progrediti, a questi esempi di ciarlataneria si può associare il discorso di Callimaco dalla *Mandragola* di Machiavelli (atto II scena II): anche qui abbiamo l'uso del latino (in questo caso corretto), l'alta frequenza di tecnicismi, l'insistere sul prestigio della propria formazione di medico.
Gli studenti possono essere invitati ad analizzare i vari testi proposti e ricostruire alcuni tratti del "tipo" teatrale e letterario, possibili stimoli sono i seguenti:

- Attraverso quali modalità il sedicente "dottore" cerca di costruire la sua credibilità?
- A quali tecniche ricorre Dulcamara per convincere a comprare il suo prodotto? A chi e perché è disposto a concedere uno sconto sul prezzo dell'elisir?

Possono inoltre essere proposte domande di comprensione del testo che aiutino a chiarire meglio i contorni della ciarlataneria:

- Quali sono gli effetti prodigiosi attribuiti da Dulcamara al suo elisir? Quali poteri Despina attribuisce alla "pietra mesmerica"?

Si può infine cogliere l'occasione per affrontare il linguaggio tecnico della medicina, sia per la fase della anamnesi e della diagnosi di Despina sia per la serie di disturbi e malattie, alcune passate di moda come la scrofola e altre ancora attuali come l'asma, sciorinata da Dulcamara.

- Suddividere per categorie i diversi tipi di disturbo e i campi d'azione dell'elisir: problemi della pelle, disturbi epatici, affezioni alle vie respiratorie; effetti curativi, antiparassitari, cosmetici, ecc.

Il tema della ciarlataneria può anche portare il discorso su una modalità di vendita-spettacolo recente e globale, come le televendite, sulla quale gli studenti possono discutere raccontando come il fenomeno si presenta nel loro paese, quali sono i personaggi più famosi di questo universo, quali sono le modalità della vendita e quali prodotti vengono venduti. E per chiudere con un approfondimento sulla società italiana, *si parva licet*, si può illustrare il caso Vanna Marchi.

DESCRIVERE LE PERSONE E I SENTIMENTI

Per questo tema evidentemente non c'è che l'imbarazzo della scelta, e ognuno potrà scegliere il campione

migliore a seconda del percorso scelto. Qui si propongono alcune arie dalle quali si potrebbe partire per trattare con gli studenti il canone della bellezza femminile (e poi eventualmente maschile) nelle diverse epoche e culture, e fare un esercizio di ampliamento lessicale, partendo dagli spunti forniti dal testo, sulle parole che indicano le diverse età (*bambina, ragazza, ragazzina*; e relativi ambiti d'uso nell'italiano d'oggi: *ragazza vs fanciulla*), le caratteristiche del fisico (alta/bassa, grande/piccola, bionda/bruna/rossa ecc.), le qualità (gentilezza, costanza, dolcezza ecc.). Si potrebbe anche impostare una discussione sul tipo ideale di donna o uomo, oppure sulle qualità di una persona che possono fare innamorare. La prima aria è la famosissima "Una voce poco fa" cantata da Rosina nel *Barbiere di Siviglia*:

Una voce poco fa
qui nel cor mi risuonò,
il mio cor ferito è già,
e Lindor fu che il piagò.
Sì, Lindoro mio sarà,
lo giurai, la vincerò.
Il tutor ricuserà,
io l'ingegno aguzzerò.
Alla fin s'accheterà
e contenta io resterò...
Sì, Lindoro mio sarà;
lo giurai, la vincerò.

Io sono docile,
son rispettosa,
sono ubbidiente,
dolce, amorosa;
mi lascio reggere,
mi fo guidar.
Ma se mi toccano
dov'è il mio debole,
sarò una vipera,
e cento trappole
prima di cedere
farò giocar.

Possibili esercizi di carattere morfologico e lessicale possono prevedere le seguenti richieste:

- Qual è il contrario di ciascun aggettivo che Rosina si attribuisce? (l'esercizio è più utile se riferito all'equivalente moderno degli aggettivi citati nell'originale)
- Suddividere le forme verbali del passato remoto, del presente e del futuro.
- Come si possono rendere con altre parole le espressioni "aguzzare l'ingegno", "toccare qualcuno sul suo debole", "diventare una vipera"?

Si può poi passare all'aria del "Catalogo" di Leporello dal *Don Giovanni*:

[...]
Nella bionda egli ha l'usanza
Di lodar la gentilezza,
Nella bruna la costanza,
Nella bianca la dolcezza.
Vuol d'inverno la grassotta,
Vuol d'estate la magrotta;
È la grande maestosa,
La piccina è ognor vezzosa,
Delle vecchie fa conquista
Pel piacer di porle in lista;
Sua passion predominante
È la giovin principiante.
Non si picca - se sia ricca
Se sia brutta, se sia bella;
Purché porti la gonnella,
Voi sapete quel che fa.

- Quali parole ed espressioni si riferiscono al colore dei capelli, alla corporatura, all'età?
- Qual è la conquista preferita da Don Giovanni?
- In italiano "dongiovanni" indica per antonomasia un seduttore impenitente: trovare dei sinonimi per indicare la stessa caratteristica (del tipo *donnaiolo, libertino, tombeur de femmes, sciupafemmine*, ecc.). E come si indica, invece, una donna che ha successo con gli uomini (del tipo *maliarda, Circe, rovinafamiglie*)? Che riflessioni di carattere socioculturale si possono fare al riguardo?

All'aria di Leporello può essere affiancata, con riferimento allo stesso àmbito tematico, un brano dal I atto di *Tosca*. Il pittore Cavaradossi ha dipinto una Maria Maddalena bionda e con gli occhi azzurri, mentre la sua amata ha occhi e capelli scuri:

Recondita armonia
di bellezze diverse!...
È bruna Floria, [...]

E te, beltade ignota,
cinta di chiome bionde!
Tu azzurro hai l'occhio,
Tosca ha l'occhio nero!

- Quali aggettivi indicano qui il colore degli occhi e dei capelli? Quali altri aggettivi sono usati per lo stesso scopo nella lingua italiana? (confrontarli con quelli delle altre lingue può essere interessante per vedere il riferimento: ad esempio, il polacco prevede il richiamo alle castagne per i capelli, "kasztanowy", ma chiama gli occhi castani "piwny" con rinvio alla birra, "piwo")

Ulteriore bagaglio terminologico offre nella *Traviata* Alfredo nel descrivere il suo innamoramento, e Violetta nella sua replica:

ALFREDO
Un dì, felice, eterea,
Mi balenaste innante,
E da quel dì tremante
Vissi d'ignoto amor.
Di quell'amor ch'è palpito
Dell'universo intero,
Misterioso, altero,
Croce e delizia al cor.

VIOLETTA
Ah, se ciò è ver, fuggitemi
Solo amistade io v'offro:
Amar non so, né soffro
Un così eroico amor.
Io sono franca, ingenua;
Altra cercar dovete;
Non arduo troverete
Dimenticarmi allor.

- Quali caratteristiche di Violetta hanno suscitato l'amore di Alfredo?
- La parola "balenaste" suggerisce l'espressione italiana "colpo di fulmine": cosa vuol dire?
- Cosa suggerisce Violetta ad Alfredo? Potrebbe essere adeguato citare il detto "chiodo scaccia chiodo"?

Dal I atto di *Madama Butterfly*, l'aria di Pinkerton ci fornisce infine l'occasione per parlare di bellezze esotiche:

> Bimba dagli occhi pieni di malìa
> ora sei tutta mia.
> Sei tutta vestita di giglio.
> Mi piace la treccia tua bruna
> fra i candidi veli.
>
> [...] l'amor non uccide
> ma dà vita e sorride per gioie celestiali
> come ora fa
> *(avvicinandosi a Butterfly e carezzandole il viso)*
> nei tuoi lunghi occhi ovali.

• Per quale motivo Pinkerton chiama la sua sposa "bimba"? Quali valenze può assumere questa parola nel linguaggio amoroso? Quali altri vezzeggiativi, o espressioni tenere, sono presenti nella lingua italiana? E nelle altre lingue?
• Come si dice in italiano per indicare il taglio degli occhi tipico degli orientali (qui definiti, per la verità poco poeticamente, "lunghi occhi ovali")?

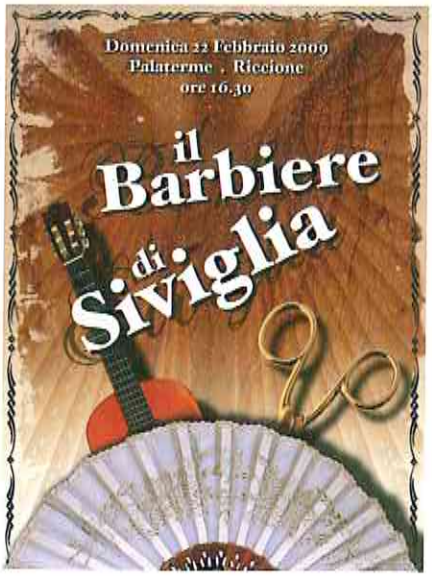
UN CONFRONTO TRA CODICI DIVERSI: LA NOVELLA, IL DRAMMA E IL LIBRETTO DI "CAVALLERIA RUSTICANA"

Volendo lavorare sul confronto tra diversi codici espressivi, il riferimento obbligato è ovviamente *Cavalleria*. Qui si propone un piccolo frammento, dal quale si può tuttavia ricavare qualche linea operativa da esercitare anche per altri passaggi.
Si possono innanzitutto far notare alcuni aspetti che riguardano il contenuto. Nel testo di partenza manca ogni riferimento a Santa e al vino, e non viene riportata alcuna replica della madre di Turiddu alle parole di congedo del figlio.
La versione teatrale diluisce invece il dialogo ("O che vai dicendo?") e introduce il riferimento al vino e alla ragazza "disonorata" da Turiddu.
Mentre però nel dramma il giovane incarica la madre genericamente di prendersi cura di Santa, nel libretto compare l'esplicito riferimento ad una promessa di matrimonio.
Per quanto riguarda la lingua, si può concentrare l'attenzione su alcuni aspetti soprattutto lessicali:
• *mamma/madre:* illustrarne i contesti d'uso, fornirne i sinonimi (genitrice), e inserirli in frasi con spazi vuoti;
• il vino è "generoso" (cioè ha un gusto forte ed un alto tasso alcolico): partendo da questo, si può illustrare il vocabolario di base riferito al vino: bianco/rosso (nero)/rosè, secco, amabile, frizzante, ecc.;
• sempre partendo dal vino, si può passare in rassegna la serie di verbi che a partire da *tracannare* rendono le diverse modalità di bere: ad esempio, *centellinare, sorbire, sorseggiare, trincare*. Da qui si può poi allargare il discorso all'azione di mangiare: *degustare, addentare, ingurgitare, divorare, sbafare, pappare(-rsi), ingozzarsi* ecc.; e poi arrivare agli usi figurati (oltre che dei verbi elencati sopra) di *assaporare* o *gustare*;
• *condurre all'altare*: le varie espressioni per indicare l'atto di sposarsi (e relativa valenza socioculturale: qui è l'uomo che "porta all'altare");
• un altro aspetto interessante, in tutte e tre le versioni del testo, riguarda i diversi usi del "che" nella nostra lingua.

(novella)	- Mamma, - le disse [...] - vi rammentate quando sono andato soldato, che credevate non avessi a tornar più? Datemi un bel bacio come allora, perché domattina andrò lontano -.
(dramma)	Vado per un servizio, madre. Non ne posso fare a meno. Datemi la chiave del cancello, che esco dall'orto per far più presto. E voi, madre, abbracciatemi come quando sono andato soldato, e credevate che non avessi a tornar più, ché oggi è il giorno di Pasqua. - O che vai dicendo? - Dico così, come parla il vino, che ne ho bevuto un dito di soverchio, e vado a far quattro passi per dar aria al cervello. E se mai... alla Santa, che non ha nessuno al mondo, pensateci voi, madre.
(libretto)	Mamma! Quel vino è generoso, e certo Oggi troppi bicchieri Ne ho tracannati ... Vado fuori all'aperto. Ma prima voglio Che mi benedite Come quel giorno Che partii soldato. E poi ... Mamma, mamma ... sentite ... S'io ... non tornassi ... Voi dovrete fare Da madre a Santa, Ch'io le avea giurato Di condurla all'altare.

UNA TECNICA ROSSINIANA: IL CRESCENDO E L'APOTEOSI DEI SUONI

Rossini, diceva Stendhal, fa dimenticare tutta la tristezza del mondo. Una dimostrazione efficace di quanto lo scrittore francese abbia ragione ce la danno i tre finali del I atto di *Barbiere*, *Italiana in Algeri* e *Cenerentola*. Partendo dal loro ascolto si può introdurre il concetto di "crescendo" e il tema delle onomatopee, che ottimamente si presta al confronto tra le lingue.



1. Il Barbiere di Siviglia

TUTTI
Mi par d'esser con la testa
in un'orrida fucina,
dove cresce e mai non resta
delle incudini sonore
l'importuno strepitar.
Alternando questo e quello
pesantissimo martello
fa con barbara armonia
muri e volte rimbombar.

2. L'Italiana in Algeri

LINDORO, HALY
Va sossopra il mio cervello
Sbalordito in tanti imbrogli;
Qual vascel fra l'onde e i scogli
Io sto/Ei sta presso a naufragar.

CORO
Va sossopra il suo cervello;
Ei sta presso a naufragar.

ELVIRA
Nella testa ho un campanello
Che suonando fa din din.

3. Cenerentola

TUTTI
Mi par d'essere sognando
Fra giardini e fra boschetti;
I ruscelli sussurrando,
Gorgheggiando gli augelletti,
In un mare di delizie
Fanno l'anima nuotar.
Ma ho timor che sotto terra
Piano piano a poco a poco
Si sviluppi un certo foco.
E improvviso a tutti ignoto
Balzi fuori un terremoto,
Che crollando, strepitando
Fracassando, sconquassando
Poi mi venga a risvegliar.
E ho paura che il mio sogno
Vada in fumo a dileguar
E il cervello, poverello,
già stordito, sbalordito,
non ragiona, si confonde,
si riduce ad impazzar.

ISABELLA E ZULMA
La mia testa è un campanello
Che suonando fa din din.

LINDORO E HALY
Nella testa ho un gran martello
Mi percuote e fa tac tà.

TADDEO
Sono come una cornacchia
Che spennata fa crà crà

MUSTAFÀ
Come scoppio di cannone
La mia testa fa bum bum.

È noto che i galli italiani fanno *chicchiricchi*, quelli francesi *cocorico*, i tedeschi *kikeriki*, gli inglesi *cock-a-doo-dle-doo*. Potrà quindi essere interessante e divertente prendere in considerazione i versi degli animali: dal *crà crà* presente nel testo dell'*Italiana in Algeri* si può passare a *cip cip*, *pio pio*, *bau bau*, *miao*, *bee*; e ampliare il discorso con i versi degli animali nelle varie lingue parlate dagli studenti, in modo da costruire una sorta di tabella comparativa rispetto all'italiano; si può anche allargare il campo, per i più progrediti, alle parole onomatopeiche tipo *gracchiare*, *cinguettare*, *pigolare*, *garrire*, *abbaiare*, *miagolare*, *nitrire*.
Si possono poi passare in rassegna le onomatopee legate ai vari àmbiti: il suono del campanello: *din din* (e poi arrivare al suono delle campane), l'esplosione: *bum*, la percussione: *tac tà*. Anche da qui il discorso si potrà allargare, partendo dalle parole onomatopeiche come *sussurrare*, *strepitare*, *rimbombare*.
Possibili esercizi:

- Quali onomatopee compaiono? A quali suoni corrispondono?
- A quali immagini metaforiche e similitudini ricorre l'autore per dare l'idea della confusione e dello sconvolgimento? E per dare quella della tranquillità? Quali possono essere le motivazioni delle diverse scelte?
- Ci può essere un motivo per cui ai vari personaggi vengono attribuite certe onomatopee? (ricordare che anche nelle *Nozze di Figaro* a personaggi femminili, Susanna e la Contessa, corrisponde "din din", mentre a quelli maschili, Figaro e il Conte, "don don")

E per finire si potrebbe allargare il campo alle onomatopee dei fumetti: ma qui l'italiano dovrà cedere il posto all'inglese...

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 12

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 8-9 2009

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- La ricerca in Internet a scopi glottodidattici
- Tecnologia e apprendimento linguistico (2ª parte)
  - La *webquest*

La ricerca in Internet a scopi glottodidattici

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Gli strumenti informatici e la rete Internet sono ormai:
- strumenti alla portata dei bambini, utilizzati da loro senza problemi non solo in classe ma anche fuori dalle mura scolastiche;
- strumenti che possiamo definire "sociali", nel senso che, se correttamente proposti ed usati, promuovono la relazione, la collaborazione, la comunicazione e quindi lo sviluppo delle competenze in lingua straniera.

Spesso i docenti, non solo quelli di lingue, chiedono ai loro giovani studenti di svolgere una "ricerca in Internet", senza però aver chiarito che tipo di ricerca svolgere, né aver dedicato del tempo ad insegnare come si fa una ricerca in Internet.
In realtà, oltre ad aggiornate conoscenze tecniche delle possibilità offerte dal computer e dalla rete Internet ai fini dell'acquisizione di una lingua straniera, l'insegnante deve avere anche competenze didattiche per insegnare ad accostare, sfruttare e imparare dal computer e da Internet.
Torresan (http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_tecnologie_teoria.pdf) scrive al proposito:
"Affinché cioè lo studente diventi in grado di discernere, comparare e selezionare informazioni e diventi un buon navigatore, è necessario che l'insegnante allestisca un percorso guidato, scandito per tempi e fasi. Il concetto è rappresentato dal termine *scaffolding* (impalcatura), coniato in seno al costruttivismo. Mano a mano che lo studente prende confidenza con il mezzo e si muove agilmente tra i siti stranieri, l'azione di *scaffolding* da parte del docente sarà meno evidente, per lasciare spazio ad una maggiore autonomia e responsabilità."

Il contributo principale di questo numero vuole presentare uno degli strumenti di apprendimento basati su Internet che ha numerose e interessanti possibilità di sfruttamento glottodidattico, anche con studenti molto giovani, la *webquest*, della quale ancora Torresan scrive:
"[...] l'autenticità del compito, il ruolo attivo dello studente, la cooperazione con i compagni, la metacognizione, la valorizzazione dei profili individuali, l'autonomia – sono ben riassunti in un'attività articolata: la *WebQuest*.
Si tratta di un percorso cooperativo di ricerca di informazioni che provengono da siti selezionati dall'insegnante."
Il contributo di Celentin ben spiega le potenzialità didattiche e glottodidattiche di questa attività, e propone una *meta-webquest* per introdurre i docenti a questo strumento, arrivando a definire le caratteristiche e le potenzialità delle *languagequest*.
Noi qui ci limitiamo ad un paio di osservazioni:
- oltre alla *webquest* esistono altre forme, per certi aspetti propedeutiche alla *webquest*, di ricerca in Internet: quali ad esempio il Guided Tour e la Caccia al Tesoro: per la descrizione di queste due attività e per la loro applicazione con studenti di lingue molto giovani rimandiamo al saggio di Rita Grassato reperibile all'indirizzo http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=370 ;
- le ricerche di questo tipo sono davvero a portata di bambini, che se opportunamente guidati sono in grado attraverso il loro svolgimento di costruire autonomamente il loro percorso di conoscenza, di collegare e integrare lingue, concetti, significati.

Tecnologia e apprendimento linguistico: 2ª parte – La *webquest*[1]

di Paola Celentin
Università di Venezia

Secondo il suo ideatore, Bernie Dodge, la *webquest* è un ambiente costruttivista di apprendimento basato sull'uso estensivo di Internet.
Gli studenti compiono delle ricerche in Internet ponendosi due obiettivi principali:
1. far scoprire agli studenti maggiori informazioni su un particolare argomento o tema;
2. far svolgere loro alcuni compiti utilizzando le informazioni raccolte.

È evidente quindi che non si tratta di uno strumento concepito in maniera specifica per l'apprendimento linguistico il quale, se si verifica, si può definire "accidentale". Dal punto di vista glottodidattico la *webquest* rientra nella metodologia definita *task based*[2], e promuove quindi l'apprendimento linguistico attraverso lo svolgimento di compiti mirati (Stoks, 2002)[3].

1. *WEBQUEST*: LA STRUTTURA

Lo strumento della *webquest* è caratterizzato da una struttura ben precisa, che va rispettata nei dettagli al fine di conseguire i risultati attesi.
La struttura prevede i sei passaggi di seguito elencati.
1. L'introduzione: orienta e cattura l'interesse degli studenti.
2. Il compito: descrive il prodotto finale.
3. Il processo: spiega le strategie necessarie per svolgere il compito.
4. Le risorse: elenca i siti internet o i libri da consultare.
5. La valutazione: indica come misurare i risultati dell'attività.
6. La conclusione: sintetizza l'attività stimolando gli studenti a riflettere sul processo e sui risultati ottenuti.

Pensiamo che il modo migliore per illustrare una *webquest* e farne comprendere la validità sia impostarne una che abbia come argomento... proprio le *webquest* stesse. Nel paragrafo seguente, che sarà scandito secondo i sei passaggi sopra riportati, struttureremo una *meta-webquest*[4]. Utilizzeremo un linguaggio spigliato e colloquiale e ipotizzeremo un lavoro di gruppo, come si usa normalmente in questo tipo di attività.

la *webquest* è un ambiente costruttivista di apprendimento basato sull'uso estensivo di Internet

2. UNA *WEBQUEST* SULLE *WEBQUEST*

2.1 Introduzione

Da alcuni anni a questa parte insegnanti di paesi diversi, materie diverse, scuole diverse hanno cominciato ad usare Internet per fare lezione in classe. Si sono resi conto che la *webquest* è un modo molto valido per usare ed insegnare ad usare bene le risorse in Internet e utilizzano questo formato per creare delle lezioni orientate alla ricerca. Ma...
1. Cos'è esattamente una *webquest?*
2. Cosa si prova a svolgerne una come studente?
3. In Internet ce ne sono molte di già pronte, anche per l'inglese come lingua straniera... ma come si fa a distinguere quelle valide da quelle che non lo sono?
4. Quanto ci si mette a farne una da zero? Posso provarci anch'io?
Questa *metawebquest* ti aiuterà a rispondere a queste domande!

2.2 Compito

Per creare delle valide *webquest* devi farti un'idea abbastanza chiara delle differenti possibilità che hai di fronte nel momento in cui vuoi impostare una lezione utilizzando le risorse in Internet.
Un buon sistema per farlo è analizzare criticamente alcune *webquest* esemplificative e discuterne con gli altri colleghi da varie prospettive. Questo sarà il tuo compito in questa attività.
Alla fine del processo tu e il tuo gruppo dovrete rispondere a queste domande:

1. Quali sono le due migliori *webquest* fra quelle visionate? Perché?
2. Quali sono le due peggiori? Perché?
3. Cosa significano "migliore" e "peggiore" per voi?

2.3 Procedimento

1. Anche se si tratta di un'attività a forte connotazione tecnologica, riteniamo che il miglior modo per lavorare e gestire l'interazione nel gruppo sia quello di stampare l'attività e consultarla in cartaceo.

---

[1] Il termine inglese *webquest* è entrato nella lingua italiana come prestito linguistico e si avvale tanto del genere maschile quanto di quello femminile. La nostra scelta è stata il femminile riferendoci alla traduzione italiana di *quest* come "ricerca, indagine".
[2] Per un approfondimento sulla metodologia *task based* nell'apprendimento dell'inglese come lingua straniera si consulti il sito http://www.tblt.net/
[3] Per visualizzare alcune *webquest* realizzate da Stoks consultare il sito http://www.babylonia-ti.ch/webquesten.htm
[4] Rivisto e adattato dal lavoro di Scott Shelton riportato in http://www.creative-learner.com/

2. Ogni gruppo, formato idealmente da quattro persone, deve assegnare a ciascun membro uno dei seguenti ruoli, basandosi anche sulle caratteristiche personali di ognuno.
a. L'efficiente. Colui che considera il tempo un fattore fondamentale che troppo spesso, nelle classi del giorno d'oggi, viene sprecato in attività prive di un obiettivo ben preciso, in cui gli studenti non sanno esattamente cosa fare. Per lui, una buona *webquest* è quella che permette di imparare di più nel minor tempo. Gli piacciono due tipi di attività: quelle brevi, senza tante ambizioni, che insegnano poche cose ma bene, e quelle più a lungo termine spezzettate però in segmenti brevi per coprire meglio l'argomento.
b. Il cooperativo. Secondo lui le migliori attività didattiche sono quelle in cui gli studenti imparano a lavorare insieme. Per lui, una buona *webquest* è quella che costringe a collaborare, a discutere e a trovare un accordo. Ritiene la *webquest* poco interessante se può essere svolta da uno studente da solo.
c. Il pensatore. Dal suo punto di vista la tecnologia trova una ragione all'interno della programmazione scolastica solo se serve a far ragionare gli studenti in quanto, secondo lui, al giorno d'oggi si pone troppa enfasi sui fatti e le nozioni, a discapito del pensiero critico e creativo. Una buona *webquest* deve richiedere di analizzare informazioni, sintetizzare prospettive differenti e prendere posizione riguardo i pregi e i difetti delle cose. Ritiene che la possibilità di esprimersi in maniera creativa sia un punto a favore dell'utilizzo delle tecnologie, se sfruttate in modo intelligente.
d. Il moderno. Ama Internet e in generale il cambiamento che le tecnologie hanno portato nella vita e nella scuola. Secondo lui una buona *webquest* è quella che fa l'uso migliore della tecnologia sul Web, sfruttando anche colori attraenti, immagini animate e molti *link* a siti interessanti. Se viene fatto un uso minimo della tecnologia, preferisce lavorare su una fotocopia.
3. Dopo aver assegnato i ruoli, individualmente esaminate i siti elencati di seguito e usate la stampa per annotare alcune idee e segnare le vostre opinioni in base al ruolo che vi è stato assegnato. Ogni sito dovrà essere visionato molto rapidamente, non più di 7 minuti. Tenete d'occhio l'orologio perché è facile "sforare" e, in questo modo, si perde il senso dell'attività che è quello di formarsi un'idea generale, non dettagliata, della *webquest*.
4. Analizzerete le seguenti *webquest*, i cui *link* sono riportati nel sottoparagrafo 2.4 Risorse.

GLI AMBIENTI NATURALI
ALPHABET FLASHCARDS
LA STORIA DELLA SCRITTURA
CARO DIARIO...
LA FIABA
PINOCCHIO

5. Quando tutti i membri del gruppo hanno visionato tutte le *webquest* proposte (quindi dopo 5 x 7 = 35 minuti) è il momento di riunirsi e cercare di rispondere alle domande del compito (cfr. 2.2). Un modo di procedere potrebbe essere quello di fare un giro di votazioni e sentire per ciascuno quali sono i due siti migliori e quali i due peggiori dal loro punto di vista. Fate attenzione ad ogni prospettiva, anche se all'inizio pensate di non essere d'accordo.

6. Probabilmente non ci sarà un accordo unanime, quindi il passaggio successivo è quello di discutere e di stilare una graduatoria che metta tutti d'accordo, ovviamente intesa a vantaggio dell'apprendimento dello studente.
7. Un membro del gruppo dovrà registrare le opinioni del gruppo, magari aprendo un file di testo sul computer e annotando le considerazioni.
8. Alla fine, il documento dovrà contenere solo le risposte alle domande e le motivazioni condivise da tutto il gruppo.

2.4 Risorse
Ecco i *link* dei siti da analizzare. Sono tutte *webquest* ideate per studenti della scuola primaria.

Gli ambienti naturali
http://quarini.scuole.piemonte.it/webquest/natelem/index.htm
Alphabet Flashcards
http://utenti.lycos.it/maestramaria/wq/index.htm
La storia della scrittura
http://www.bibliolab.it/storia_scrittura/La%20storia%20della%20scrittura%203.htm
Caro diario...
http://www.bibliolab.it/WebQuest%20

DIARIO_new/index.htm
La fiaba
http://www.bibliolab.it/webquest_fiaba/index.htm
Pinocchio
http://romanistik.eduhi.at/alt/WebQuestPin.ppt

2.5 Valutazione
Ogni *webquest* prevede una valutazione finale da parte dell'insegnante, i cui termini vanno chiariti in maniera preventiva allo studente. In questa *webquest* verranno valutati i seguenti elementi:

1. il grado di collaborazione in termini di
a. cooperazione
b. assunzione di responsabilità
c. risoluzione del conflitto
2. la capacità di persuadere in termini di
a. qualità degli argomenti
b. capacità di interessare gli altri
c. organizzazione e sequenzialità
3. la capacità di giudicare in termini di
a. adeguatezza degli elementi considerati
b. articolazione dei criteri di classificazione

Ognuno di questi elementi verrà valutato con un punteggio da 1 a 3, intendendo 1 = scarso, 2 = sufficiente e 3 = buono. La media dei punteggi darà la valutazione complessiva.

2.6 Conclusione
Questa attività vi fornirà una maggiore quantità di idee da sviluppare quando comincerete a lavorare con le *webquest*.
La migliore *webquest* deve ancora essere scritta... e sarà la vostra!

3. *WEBQUEST*: ALCUNI PUNTI NODALI
Se avete svolto la *webquest* proposta nel paragrafo precedente avete già acquisito una certa dimestichezza con questa modalità operativa e siete pronti per alcune riflessioni e approfondimenti che diano maggiore spessore a quello che, altrimenti, può sembrare niente più che un altro "contenitore" con cui confezionare le attività da proporre in classe.

3.1 I compiti
La definizione dei compiti e dei ruoli nelle *webquest* è uno degli elementi fondamentali per la loro riuscita.
Il compito fornisce uno scopo e incanala le energie degli studenti; inoltre rende tangibili gli obiettivi didattici dell'insegnante.
A partire dall'esperienza degli insegnanti che hanno adottato e adattato il modello della *webquest* alle loro necessità e situazioni, Dodge (2002) ha classificato i compiti, anche se non in modo rigoroso e definitivo, in dodici categorie e in una tassonomia che ha chiamato *taskonomy*.
È probabile che il compito assegnato in una *webquest* combini elementi di due o più delle categorie di seguito riportate con il loro nome originale in inglese[5].

questo compito permette di lavorare sul ruolo delle opinioni nell'interpretazione di un fatto

Retelling Tasks
Sono compiti che chiedono agli studenti di riferire quello che hanno appreso attraverso la ricerca in Internet. In sostanza non vi è molta differenza rispetto alle attività tradizionali di studio, ma potrebbe trattarsi del primo semplice compito per familiarizzare con il metodo della *webquest* e prepararsi per una presentazione di fronte ai compagni. Ma si può definire *webquest* un'attività che consiste semplicemente nel riferire delle informazioni? La risposta non è così semplice e dipende dal grado di inferenza nella rielaborazione delle informazioni richiesto allo studente. Spesso un compito di questo genere viene utilizzato in abbinamento ad un altro compito per sviluppare una comprensione più approfondita di un argomento.

Compilation Tasks
Si tratta di prelevare informazioni da fonti differenti e raccoglierle in uno schema comune. Il risultato può essere un documento da pubblicare in Internet o un cartellone, un disegno, ecc. Esempi di questo tipo di compito possono essere una raccolta di ricette di cucina, una mostra di quadri, le etichette descrittive di un'area dello zoo, ecc.
Questo tipo di compito permette agli studenti di familiarizzare con i contenuti e acquisire abilità di selezione, organizzazione, collegamento e parafrasi delle informazioni raccolte. Affinché si possa realmente parlare di *compilation task* è necessario che vi sia una certa trasformazione nella forma e nella presentazione dei dati raccolti.
È importante chiedere agli studenti non solo di selezionare materiale ma di enunciare anche i criteri che hanno adottato per la selezione.

Mystery Tasks
Un argomento presentato sotto forma di *puzzle* o di giallo è spesso più attraente per i nostri studenti, non solo per i più piccoli. Gli argomenti storici si prestano bene a questa tipologia di compito.

Journalistic Tasks
Se l'argomento che vogliamo affrontare tramite la *webquest* si basa su un avvenimento specifico possiamo far lavorare i nostri studenti come se fossero dei giornalisti. Questo significa raccogliere i fatti e farne un resoconto secondo i tratti caratteristici della notizia giornalistica. Nella valutazione di questo compito l'accuratezza riceverà un punteggio molto alto a discapito della creatività. Ovviamente il resoconto potrà essere steso sotto forma di articolo di giornale, cronaca radiofonica, servizio televisivo, documentario, ecc.
Questo tipo di compito permette di lavorare anche sul ruolo che giocano le opinioni nell'interpretazione di un fatto e sul peso delle percezioni personali nella lettura dei fatti.

Design Tasks
Con il termine *design* ci si riferisce a un piano o a un protocollo per svolgere qualcosa; nell'ambito di una

[5] Un'accattivante presentazione di questi *task* per immagini è reperibile all'indirizzo http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/tasksimap/.

webquest questo significa che chiediamo agli studenti di creare un prodotto o un piano d'azione che raggiunge un obiettivo predeterminato e funziona solo a determinate condizioni. Esempi classici sono le consegne che chiedono di creare un itinerario di viaggio che soddisfa delle esigenze particolari, oppure di cercare un posto di lavoro per un candidato specifico, ecc.
Affinché questo tipo di compito abbia successo bisogna creare dei vincoli che siano quanto più realistici possibile.

Creative Product Tasks
Una *webquest* "creativa" conduce alla creazione di un qualche prodotto in un formato prestabilito (ad esempio un disegno, una rappresentazione, uno schizzo, un poster, un gioco, una pagina di diario, una canzone, ecc.) ma senza le costrizioni del compito precedente *(design task)*. La valutazione di questo tipo di compito premierà la creatività e l'espressività e il rispetto dei criteri specifici del genere scelto.

Consensus Building Tasks
Alcuni argomenti si prestano bene alla dinamica della controversia[6], permettendo agli studenti di far pratica con la necessità di discutere e di prendere atto delle differenti posizioni degli altri. Il valore fondamentale di questo tipo di compito consiste nell'esporre, valutare e accomodare (laddove possibile) differenti punti di vista. Gli argomenti storici (lontani e vicini) si prestano bene a questo tipo di lavoro.

Persuasion Tasks
Questo tipo di compito va oltre il semplice resoconto e richiede agli studenti di sviluppare un'argomentazione convincente a partire da quello che hanno appreso attraverso la ricerca. Possono essere previste presentazioni di fronte ad un consiglio decisionale, stesura di lettere, articoli di giornale, produzione di poster o filmati da diffondere tramite Internet, ecc.
Questo compito è spesso combinato con il precedente *(consensus building)* ma non vanno confusi i due obiettivi: convincere gli altri nel *persuasion task*, raggiungere una posizione condivisa nel *consensus building task*.

Self-Knowledge Tasks
A volte lo scoop di una *webquest* può essere quello di conoscere meglio se stessi, comprensione da sviluppare attraverso l'esplorazione guidata di risorse *on-line* e *off-line*. Un ambito di grande interesse per gli studenti potrebbe essere quello di sapere cosa faranno da grandi.

Analytical Tasks
In questo tipo di compito lo studente deve osservare in maniera dettagliata alcune cose e trovare somiglianze e differenze, relazioni di causa-effetto, collegamenti di varia natura. Spesso viene anche richiesto di discutere i significati e le relazioni, ragionando sulle conseguenze che queste possono avere. Si prestano bene a questo tipo di compito speculazioni sulla comparazione di dati statistici fra due paesi, due persone, due categorie, ecc.

saper valutare qualcosa significa possedere un buon livello di comprensione della cosa

Judgments Tasks
Saper valutare qualcosa significa innanzitutto possedere un buon livello di comprensione e di conoscenza della cosa in questione e poi saper applicare alcuni criteri per giudicarla e attribuirle un valore. Questo tipo di compito sottopone all'attenzione dello studente numerosi "oggetti" e gli chiede di valutarli e classificarli e di compiere quindi una scelta informata.
La *webquest* svolta nel paragrafo 2 di questo articolo rientra in questa categoria di compito.
Ovviamente, perché questo tipo di *webquest* funzioni bisogna fornire allo studente alcuni criteri di valutazione oppure aiutarlo a crearne alcuni.

Scientific Tasks
La scienza e la tecnologia permeano la nostra società ed è necessario che i bambini del giorno d'oggi comprendano il metodo scientifico e sappiano applicarlo alla comprensione della realtà circostante. Un compito di natura scientifica prevede che si formulino ipotesi a partire da materiale informativo raccolto *on-line* o *off-line*, si verifichino le ipotesi attraverso ulteriori risorse o test, si determini quali ipotesi sono corrette e si descrivano i risultati e le implicazioni che ne derivano, attraverso il formato di una relazione scientifica.

3.2 La valutazione
La *webquest* è a tutti gli effetti un'attività didattica e come tale presuppone una valutazione da parte dell'insegnante che l'ha creata e proposta ai propri studenti. La complessità del compito, però, richiede che l'insegnante enunci con chiarezza, a se stesso e ai destinatari, i criteri che intende seguire per l'assegnazione della valutazione finale. Questi criteri devono essere trasparenti e far parte della struttura stessa della *webquest* in quanto deve essere possibile per gli studenti compiere anche una qualche sorta di autovalutazione del lavoro svolto, che differisce ampiamente dalle tradizionali consegne scolastiche.
Bernie Dodge ha elaborato una griglia abbastanza completa e complessa per la valutazione dei risultati ottenuti, tradotta in italiano da Maria Gragnaniello e consultabile all'indirizzo http://www.bibliolab.it/webquest_task/WebQuest%20Rubric.htm
Ovviamente, lavorando con bambini e ragazzi, rimane l'importanza della (auto)valutazione ma è necessario adottare dei criteri che siano comprensibili e utilizzabili anche da loro. Ogni *webquest* richiede di adattare la griglia di valutazione al compito specifico. Buoni esempi di griglie di valutazione per un pubblico giovane si possono trovare nelle seguenti *webquest*:

[6] Con il termine "controversia" ci si riferisce anche ad una tecnica specifica della metodologia del *cooperative learning* che può offrire interessanti spunti per la creazione di una *webquest*. Rimandiamo a questo sito http://www.gred.it/seminari/materiali/lucidi_comoglio.pdf per una presentazione della struttura.

Una giornata a Roma
http://www.bibliolab.it/webquest_roma/valutazione.htm
Caro diario: una *webquest* di italiano
http://www.bibliolab.it/WebQuest%20DIARIO_new/index.htm
Le proprietà nascoste delle figure equicomposte
http://www.bibliolab.it/webquest_geometria/valutazione.htm
La fiaba
http://www.bibliolab.it/webquest_fiaba/index.htm

3.3 *Webquest* e apprendimento linguistico

Nell'introduzione a questo articolo abbiamo precisato che la *webquest* non nasce in maniera specifica per l'apprendimento linguistico, ma può essere uno strumento molto efficace, ovviamente con i dovuti accorgimenti. Questo tipo di *webquest* si definiscono *languagequest*.

Se i destinatari dell'attività sono bambini, probabilmente non sarà possibile svolgere l'intera attività in lingua straniera, ma si potranno sfruttare delle risorse che lo siano o si potrà richiedere la creazione di prodotti finali che necessitino dell'impiego di alcune parole o espressioni straniere. Man mano che aumentano l'età e il livello di padronanza linguistica dei fruitori della *webquest* sarà possibile incrementare la quantità di lingua straniera adottata, sia come *input* (consegne dell'insegnante e risorse da consultare) che come *output* (elaborato finale).

Oltre alle precisazioni delineate nei sottoparagrafi precedenti, le *languagequest* richiedono alcuni accorgimenti specifici che elenchiamo brevemente di seguito[7]:

1. il compito deve incoraggiare l'uso della LS;
2. il materiale impiegato deve essere originale, i compiti devono essere il più possibile funzionali e realistici;
3. il compito deve essere centrato sullo studente e quindi essere accattivante e collegato alla realtà dello studente;
4. gli studenti devono poter lavorare sul compito in modo flessibile, sia in termini di prodotti *(open tasks)*, che di procedure (più o meno guidate dall'insegnante), che di modi di collaborazione;
5. il compito deve incoraggiare gli studenti a scambiarsi informazioni ed esperienze, preferibilmente in LS;
6. il prodotto richiesto dal compito non può essere ottenuto senza che vi sia stata comunicazione significativa fra i membri del gruppo.

Infine, da non sottovalutare un limite insito nell'impiego della tecnologia a scuola: nelle attività linguistiche sarebbe estremamente utile poter utilizzare filmati e audio *on-line*, ma non tutte le scuole possono accedervi (problemi di restrizione di navigazione) o dispongono di collegamenti ad Internet sufficientemente rapidi; è bene verificare questo fattore prima di progettare qualsiasi *languagequest*.

3.4 La creazione

Per creare una *webquest* si può utilizzare anche un semplice documento di testo in cui delineare agli studenti il percorso da seguire. Logicamente, però, trattandosi di un'attività legata al computer e a Internet, questa soluzione risulterebbe un po'... fuori luogo!

Un buon compromesso fra tecnologia e semplicità è la strutturazione della *webquest* attraverso la creazione di una presentazione con programmi analoghi a Power Point® di Microsoft Office®. Queste presentazioni possono poi essere anche messe a disposizione *on-line* nei computer del laboratorio della scuola o nel sito stesso della scuola. Trovate alcuni consigli in tal senso all'indirizzo
http://www.microsoft.com/education/DesignWebQuest.mspx

Esistono in Internet anche molte applicazioni che permettono di creare in modo semplice e veloce *webquest* accattivanti e accessibili agli studenti dai loro computer semplicemente digitando un indirizzo Internet. Normalmente queste applicazioni sviluppano due percorsi, il percorso insegnante (cioè quello di creazione e modifica della *webquest*) e il percorso studente (cioè quello di fruizione).

Queste applicazioni sono di due tipi:
1. *software* specifici e gratuiti per la creazione di *webquest* da installare sul proprio computer; un programma di questo genere è scaricabile dal sito http://www2.csduroy.qc.ca/mission/depart.html (in francese, menu *outils*);
2. siti che generano le *webquest* direttamente *on-line*:

---

7 Per approfondimenti su questo argomento è possibile consultare il documento redatto da Marianne Driessen all'indirizzo http://www.ecml.at/projects/voll/our_resources/graz_2002/pthinking/marianewebquest/index.htm

a. "The Teacher Webquest Template" http://teacherweb.com/AK/Appleton/WebQuest/ ha un'interfaccia molto intuitiva e permette anche di assegnare compiti differenti agli studenti *(roles)*;
b. "Aula Tecnológica Siglo XXI" www.aula21.net permette di creare cacce al tesoro (delle *webquest* meno sofisticate) e vere e proprie *webquest*. Il risultato è abbastanza semplice ma molto lineare e immediato;
c. "Webquest Design Patterns" http://webquest.sdsu.edu/designpatterns/all.htm permette di creare *webquest* a partire da modelli già esistenti, cosa estremamente utile, dal momento che *on-line* esistono già moltissime risorse sfruttabili mediante qualche modifica (per capire come, visitate il sito http://webquest.sdsu.edu/adapting/index.html);
d. "Modello creazione webquest" http://share.dschola.it/rivoli1/modellowebquest/default.aspx è in italiano e permette di creare *webquest*, tabula automaticamente i risultati della valutazione e dell'autovalutazione, fornisce *link* utili per ciascuna fase. Ci pare adatta a chi è già un po' abile con le interfacce digitali perché si rischia di perdersi fra le varie schermate.

BIBLIOGRAFIA[8]

- DODGE B. (1997), "Some Thougths About WebQuests", in Internet http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- DODGE B. (2002), "WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks", in Internet http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html, ultimo aggiornamento 17/05/2002.
- GUASTAVIGNA M., "Webquest, una buona prospettiva", in Internet http://www.noiosito.it/wqins.html
- KOENRAAD T.L.M., WESTHOFF G.J. (2003), "Can you tell a LanguageQuest when you see one? Design criteria for TalenQuests", Convegno Eurocall (2003), University of Limerick, Irlanda; in Internet http://www.feo.hvu.nl/koen2/Home/talenquest/TQEurocall.pdf
- STOKS G. (2002), "WebQuest: task-based learning in a digital environment", in *Babylonia*, vol.1, n.1, http://www.babylonia-ti.ch/introen1.htm

SITOGRAFIA

- A Webquest about Webquests: http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest-es.html
- De Webquest: http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest-es.html
- Bibliolab-Risorse sui Webquest: http://www.bibliolab.it/webquest.htm
- Un sito per spiegare il webquest: http://www.webquest.it
- Una selezione di webquest: http://www.babylonia-ti.ch/webquestit.htm

[8] La bibliografia e la sitografia relative alla *webquest* sono in realtà molto ampie. Ci siamo limitati ad elencare alcuni dei principali di riferimento, dai quali è possibile accedere ad innumerevoli risorse, sia in termini di approfondimenti teorici che di supporti pratici che di materiali pronti all'uso.

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>

GIOCHI DIDATTICI ELI

Per la scuola secondaria • Livello A2-B1 • Disponibili in 5 lingue

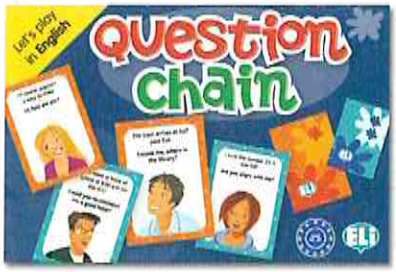
Novità 2009/10

Un gioco che permette di compiere un 'viaggio' nel paese della lingua di studio, attraverso domande di storia, geografia, civiltà, grammatica, lessico ed espressioni idiomatiche.

La scatola contiene: un tabellone, un dado colorato, un dado normale, due mazzi di 66 carte, una guida.

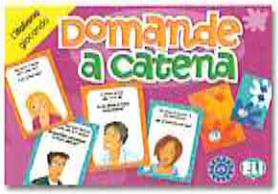
Un gioco del domino che facilita l'apprendimento, il rinforzo e l'uso corretto di forme verbali, tematizzando un aspetto del tempo libero: la festa in giardino.

La scatola contiene: 48 tessere, una guida.



Un gioco che stimola a concatenare correttamente una serie di domande e risposte.

La scatola contiene: 1 mazzo di 66 carte del livello linguistico A2, 1 mazzo di 66 carte del livello linguistico B1, una guida.



ELI Edizioni
www.elionline.com

L'Italiano all'opera

Irene Dei
Docente di Italiano in Irlanda

Ricordiamo tutti quale era il gesto più romantico che Richard Gere faceva a Julia Roberts in *Pretty women*, la famosa commedia romantica della fine del XX secolo. Fasciata in un vestito rosso mozzafiato e ingioiellata a dovere, la metteva su un *jet* privato e la portava all'Opera (a vedere - raffinatezza dello sceneggiatore - *La Traviata*).
È questa dunque la fascinazione che nell'immaginario collettivo suscita l'Opera, specialmente quella italiana. L'Opera all'estero viene associata immediatamente a quella caratteristica "tutta italiana" di esprimere in maniera fortissima i sentimenti e le passioni che esplodono in potenti DO di petto.
Ma che senso può avere oggi l'espressione di queste passioni, in una società che sembra andare sempre più verso il cinismo e l'individualismo?
Il Melodramma nasce verso la fine del cinquecento come specchio di una società colta ed elitaria (la corte del Principe) ma già pochi decenni più tardi la troviamo a disposizione del pubblico pagante al teatro San Cassiano di Venezia (1637). Se il pubblico paga, è lui a dettare le regole dei successi o dei clamorosi fiaschi. Dalle stanze dell'Accademia invece arrivano le riforme che contribuiscono tuttavia a un continuo rinnovamento dei generi e dei gusti.
L'Opera, fin dall'inizio, riflette questo aspetto duale di intrattenimento per pochi e per molti e oscilla sempre tra gusto popolare e riforma intellettuale che vuole ripulirla, ingentilirla, aristocratizzarla. Persino oggi la polemica fra quei musicologi che auspicano un'esecuzione il più fedele possibile al testo autoriale e quelli che invece strizzano l'occhio alla prassi esecutiva di gusto otto-novecentesco, è asprissima.
Dai grandi teatri e dalle grandi Opera House si diffondono le novità e le nuove mode in fatto di Melodramma. Nel 1995, per esempio, il Met (Metropolitan Opera House) di New York introdusse la sottotitolatura degli spettacoli mediante l'uso di maxi-schermi presenti in sala. Da allora l'uso di questo mezzo, che rende più accessibile al grande pubblico la comprensione della trama in tempo reale, si sta diffondendo a macchia d'olio. La qualità degli spettacoli nei grandi teatri, dalla scelta dei cantanti, all'orchestra, all'allestimento, alle campagne pubblicitarie, sono di una qualità a volte straordinaria. Ma non sempre i teatri possono permettersi tanto sfarzo. I costi di rappresentazione e allestimento di questo genere infatti, sono tra i più alti in campo teatrale. La maggior parte delle Opera House presenti in più di 60 Paesi in tutto il mondo, devono contenere le spese e realizzare messe in scena più sostenibili. In quei casi tanta della qualità dello spettacolo dipende dalla preparazione dei cantanti. Proprio sul tema della loro preparazione dal punto di vista linguistico, occorre riconoscere che essa a volte viene un po' messa da parte rispetto a quella musicale, decisamente prevalente.

Opera in Irlanda

In Irlanda, dove vivo e lavoro da quattro anni, mi capita spesso di ascoltare una stazione radio che si chiama LYRIC FM, dove persone da tutto il paese, chiamano per richiedere questa o quell'Aria dedicandola ai propri parenti e amici. Insieme all'Opera, vengono richiesti brani di Cole Porter, George Gershwin ecc.
Il fascino esercitato dalla melodia, dai suoni di parole anche sconosciuti, quindi, sta nella loro potenza evocativa, nella loro capacità di farci, nonostante tutto, sognare.
L'Irlanda, tuttavia, non ha alle spalle una grande tradizione operistica. Esistono tre Opera House, a Cork, a Wexford e a Belfast.
A Dublino non esiste una Opera House ma c'è un'associazione, Opera Ireland, che si occupa di organizzare eventi teatrali legati al mondo dell'Opera messi in scena al Gaiety Theatre di Dublino. Opera Ireland nasce nel 1986 dalle ceneri della Dublin Grand Opera Society, fondata nel 1941. Nella scorsa stagione teatrale ha messo in scena opere come *Turandot*, *Don Pasquale*, *Così fan tutte*, *Dead man walking* e *Madama Butterfly*.
Sul loro sito web ho trovato molto interessante, alla voce *'About us'*, nel *link 'New to opera'*, un'intera pagina che si rivolge alle persone che non sanno bene come sia l'Opera e come ci si debba "comportare" in una serata a teatro! "*Opera has something for everyone*, l'Opera dà qualcosa a tutti"[1], si legge nel sito.
Agli italiani, abituati alle fastose produzioni dei grandi teatri e alla sacralità del teatro d'Opera in Italia, questa spiegazione può sembrare

[1] Dal sito di Opera Ireland http://www.operaireland.ie/

persino un po' naïf, ma io credo che oggi la bellezza dell'Opera e la sua accessibilità al pubblico vadano curate in ogni modo possibile, per non correre il rischio che essa invecchi e muoia. Diventa allora importantissimo trovare il modo per farla apprezzare alle nuove generazioni.
Per quello che riguarda l'educazione dei giovani cantanti, questi ultimi vengono preparati nelle facoltà vocali di alcuni College e alla Royal Irish Academy of Music, dove ho lavorato in prima persona. In generale quello educativo è un ambiente molto ristretto e i giovani cantanti devono molto presto cominciare a frequentare, per la loro preparazione, altri paesi, specialmente l'Inghilterra ma anche l'Italia.
Alla UCD (University College of Dublin), grazie al lavoro della Professoressa Deirdre O'Grady, recentemente nominata Cavaliere della Repubblica Italiana, gli studenti del Dipartimento di Italianistica studiano Drammaturgia Musicale e Storia dell'Opera. Lo scopo dei corsi è quello di chiarire l'importanza dell'evoluzione dei libretti d'Opera come testi che stanno a metà tra la letteratura e l'evento teatrale, come specchio dei gusti della società.
Si tratta di un contesto di studi di Letteratura comparata in cui i libretti de *Le nozze di Figaro*, *Norma*, *Rigoletto* e *Otello*, vengono messi a confronto con i testi originali di Beaumarchais, Soumet, Hugo e Shakespeare. Gli studenti vengono quindi a contatto con l'aspetto interdisciplinare dell'Opera e la loro curiosità viene stimolata ad usare gli strumenti di lettura acquisiti per gustare l'Opera dal vivo, sulla scena.

Il corso di italiano

La mia esperienza di insegnante presso la RIAM, Royal Irish Academy of Music, è iniziata nell'ottobre del 2005 da insegnante dell'Istituto di Cultura di Dublino.
Gli studenti erano giovani di 18-20 anni che venivano educati in un ambiente non molto ricco di riferimenti culturali. Lo studio delle lingue, fondamentale per la carriera degli aspiranti cantanti, era ed è decisamente sottovalutato.
Nel 2005, appunto, partì un progetto che prevedeva che gli istituti come l'Istituto Italiano di Cultura, Goethe Institut, Alliance Française, fornissero gratuitamente all'Accademia dei corsi di lingua. Le ore però erano pochissime (24 in un Anno Accademico).
Gli studenti, nella maggior parte dei casi, erano principianti assoluti.
La situazione per me si presentava complessa e si poteva riassumere in una semplice domanda: quale italiano? Era chiaro che avremmo avuto il tempo appena sufficiente per programmare un'acquisizione minima delle basi di lingua italiana. Nello stesso tempo, l'italiano con il quale gli studenti si sarebbero effettivamente confrontati era quello dei libretti d'opera. Durante la primissima lezione, ricordo, chiedendo agli studenti una lista delle parole italiane che conoscevano già, uscirono fuori termini come 'augelletto', 'alfine', 'babbino' ecc. Quale italiano insegnare, dunque?
In quella situazione intuii che la chiave andava trovata non nel significato della lingua ma in quella parte che la legava più intimamente alla musica: il ritmo, l'accento, l'intonazione, la pronuncia.
Per l'insegnamento dell'italiano, mancano testi che facciano riferimento alla fonetica e soprattutto che propongano una rosa di attività ben spendibili in classe. Mancano anche testi che possano servire per l'insegnamento dell'italiano ai cantanti d'Opera. L'ottimo testo pubblicato da Guerra (Geri, 2004), per esempio, è pensato per allievi che abbiano già una buona conoscenza dell'italiano, condizione che molto spesso non si verifica.
Cominciai quindi a programmare delle lezioni volte a spiegare il sistema sillabico e quello metrico attraverso attività didattiche che portassero gli studenti alla scoperta dell'intimo legame fra lingua e musica.
Tra tentativi e sperimentazioni, nel gennaio del 2006 incontrai Francesco Turrisi, musicista eclettico, pianista jazz e studioso di musica antica. Durante i suoi studi presso il Royal Conservatory di Hague, in Olanda, aveva avuto occasione di lavorare con Jill Feldman, cantante, dalla quale aveva appreso le tecniche per il *vocal coaching* degli studenti di canto d'Opera italiana.
Francesco si stava trasferendo a Dublino e decidemmo di lavorare insieme al progetto dell'Opera, io come insegnante di Italiano e Drammaturgia Musicale e lui come *language coach* ed insegnante di Storia del Melodramma.
Preparammo un progetto per l'Anno Accademico alla RIAM che prevedeva che le 24 ore a nostra disposizione fossero divise in quattro moduli da sei ore ciascuno:
1 ora di italiano standard
1 ora di fonetica dell'italiano
1 ora di Storia dell'Opera italiana
1 ora di Drammaturgia Musicale (lettura dei libretti)
2 ore di *Master Class, language coaching*
La struttura del modulo era pensata intorno all'ora di Storia dell'Opera. Se in un modulo, per esempio, si affrontava l'Opera buffa, il lavoro di analisi dei libretti e lettura dei testi sarebbe stato fatto su libretti di Opera buffa.
La *Master Class* finale di due ore era pensata come momento esclusivamente pratico. I cantanti cantavano delle arie o dei recitativi e la lezione si svolgeva nel teatro dell'Accademia con un pianista a nostra disposizione.
Per quello che riguarda la lezione di italiano standard, visto che il tempo a disposizione era pochissimo, decisi di utilizzare delle attività didattiche basate sul *Total Physical Response*.
I cantanti infatti, giovani e già abituati alla performance, risposero in maniera entusiastica.
Per l'ora di fonetica (le ore in totale erano quattro), preparavo attività ludiche che ogni volta affrontavano un aspetto della pronuncia italiana particolarmente ostico per gli

anglofoni (vocali, consonanti doppie ecc.). Se devo fare un consuntivo di quella esperienza, devo dire che fummo tutti abbastanza soddisfatti.
Mancava però, nella stessa Accademia, una struttura organizzativa adeguata e il nostro progetto non fu sostenuto abbastanza dagli altri insegnanti.
Gli studenti, poi, non dovendo essere da noi valutati, frequentavano il corso in maniera piuttosto irregolare.
In seguito il corso d'italiano alla RIAM è continuato ma abbiamo deciso di togliere la parte di Storia dell'Opera per focalizzarci di più sugli aspetti pratici, la lettura dei libretti, il *language coaching*, la fonetica.

La percezione della lingua italiana negli studenti

Continua ancora a sorprendermi l'ambiente dell'Accademia di Musica. Ricordo molto bene un mio alunno vestito secondo i canoni della moda *dark* (trucco in faccia, smalto nero sulle unghie, maglietta con teschietti, braccialetti di cuoio con le borchie) che si esercitava in vocalizzi da perfetto tenore. È un' immagine che non scorderò mai e mi chiedo spesso che cosa porti questi ragazzi ad appassionarsi tanto alla musica classica. Mi chiedo anche che percezione possano avere della lingua italiana quando la studiano, la ascoltano, la cantano.
Con molti studenti, anche quelli che si sono diplomati, sono rimasta in contatto. Così, dovendo scrivere questo articolo, ho deciso di porre la domanda a due di loro.
Máire Flavin ha appena finito la stagione del Glyndebourne Festival Opera in Inghilterra e comincerà a studiare presso la Guildhall School of Music di Londra a settembre.
Secondo lei l'italiano è importantissimo per chi studia l'Opera non solo perché la maggior parte dei più noti compositori erano italiani o usavano l'italiano per i libretti, ma anche perché il sistema vocalico italiano è il più utile e 'salutare' per una produzione vocale gradevole ed efficiente. Effettivamente, secondo Máire, lo studio delle lingue è importantissimo e, nonostante i cantanti debbano studiare il francese, il tedesco ecc., l'italiano sembra la lingua più affascinante da cui partire.
Gina Condell ha studiato canto con Veronica Dunne e Jeannie Reddin e si è laureata in italiano presso la UCD, University College of Dublin. Canta in italiano, tedesco, francese, inglese, latino e irlandese, tuttavia secondo lei, l'italiano è la lingua che esprime meglio la passione e il sentimento.
La ragione, secondo lei, sta sempre nel sistema vocalico italiano. Spesso per lavorare sulle vocali, le sue insegnanti la facevano cantare eliminando tutte le consonanti e usando solo le vocali. Sembra proprio questo, dunque, il segreto che rende la lingua italiana così importante per imparare le tecniche del canto. La ragione non va solo cercata nel ricchissimo *repertoir* italiano, ma anche nella lingua stessa. Le vocali in italiano sono pronunciate tanto in avanti che sembrano stamparsi in faccia, ricche e piene. Per capire quello di cui sto parlando, basta pensare alla pronuncia nasale delle vocali in francese. Insomma, per semplificare, per parlare e per cantare, in qualsiasi lingua, si producono delle emissioni sonore che incontrano degli ostacoli fisici (i denti, la lingua ecc.). C'è una differenza nel luogo fisico della produzione dei suoni, a seconda se si parli o si canti. Nell'italiano, questa differenza di luogo nella pronuncia delle vocali tra parlato e cantato è ridotta rispetto ad altre lingue, per questo i cantanti stranieri che vengono formati in Italia si trovano spesso avvantaggiati rispetto agli altri ed ecco spiegato inoltre perché si dice degli italiani che abbiano una predisposizione naturale al canto.

Conclusioni

All'estero, il successo dell'Opera sembra rinnovarsi sempre e in molti casi l'italiano dell'Opera è il primo e l'unico approccio della gente alla nostra lingua.
L'Opera avrebbe un potenziale enorme nella promozione della lingua e cultura italiana, anche se molto spesso gli insegnanti che, come me, si trovano a operare all'estero, sono lasciati senza mezzi e sono dotati solo della propria buona volontà. Spesso, quindi, gli insegnanti, i *language coach* e gli autori dei testi sono stranieri.
Ho cominciato a insegnare italiano ai cantanti d'Opera per caso e ho scoperto un mondo ricchissimo di potenzialità e fascino che sembra ancora tutto da reinventare. Vorrei ricordare una cosa interessante che dice Vincenzo Cerami (1996): "(...) una lingua serve a 'comunicare' e un linguaggio serve a 'esprimere'. Qual è la differenza? Comunicare significa trasmettere *informazioni*, esprimere significa trasmettere *emozioni*. (...) Evocare vuol dire quindi restituire la parvenza di verità della nostra fantasia all'interno di un preciso linguaggio, cioè di peculiari convenzioni. E per far questo è necessario conoscere a fondo il sistema dei segni con il quale dobbiamo lavorare".
L'obiettivo per noi è allora quello di portare la gente a teatro a scoprire l'aspetto evocativo dell'italiano attraverso il linguaggio del Melodramma per avvicinarla alla nostra lingua. Per far questo dobbiamo però scommettere su questo settore, formare gli insegnanti perché essi ne conoscano il sistema dei segni e li possano trasmettere con tutto il loro entusiasmo. E allora che aspettiamo?
... ALL'OPERA!

BIBLIOGRAFIA

- CERAMI V. (1996), *Consigli a un giovane scrittore*, Einaudi, Torino.
- GERI P. (2004), *Manuale d'italiano per cantanti d'opera*, Guerra Edizioni, Perugia.

SITOGRAFIA

- http://www.operaireland.ie/
- http://www.francescoturrisi.com/

L'uso delle canzoni dialettali nella classe di lingue L2 e LS

Luca Di Dio
Università di Venezia

«Se anche solo cinquant'anni fa il problema era quello di diffondere quanto più possibile l'uso dell'italiano in tutti gli strati della popolazione, oggi la situazione si è in gran parte rovesciata» (Santipolo 2002: 53).
Una sentenza autorevole e al tempo stesso provocatoria come questa spinge ogni insegnante di italiano a rivedere il secolare assunto per cui, dalla classe, occorre bandire la varietà linguistica per proporre un modello assolutamente univoco e unitario della lingua del "dolce sì".
Si pone, cioè, in una sorta di "nemesi scolastica", la necessità di rovesciare il percorso iniziato da Dante oltre 700 anni fa nel suo "De vulgari eloquentia" alla ricerca di una lingua che rappresentasse i tanti "volgari" in cui era (e in certo senso è ancora) divisa l'Italia: partire dunque dall'italiano standard per proporre – con modalità e tempistiche adeguate – una seria riflessione sulla diffusione, l'uso, la funzione dei dialetti (o quanto meno delle varietà regionali) in tutto il territorio nazionale e oltre (cfr. Marcato 2002: 193-198).
Necessità che ha riscontri teorico-scientifici con l'accresciuta attenzione nei confronti della sociolinguistica avvenuta negli ultimi decenni (cfr. Balboni 2002) e indubbi vantaggi pratici: in non poche regioni italiane, in una classe di italiano L2 in cui si prestasse attenzione esclusiva alla varietà di lingua standard, ad esempio, non sarebbe improbabile generare situazioni di contrasto tra il modello proposto e la realtà con cui gli studenti si confrontano quotidianamente fuori della scuola, con conseguente demotivazione nei confronti di un apprendimento formale che non favorisce realmente l'interazione.
Più in generale «la consapevolezza della variazione [linguistica] (Variation Awareness) come la presa di coscienza dell'esistenza delle diverse varietà (diafasiche, diamesiche, diatoniche e diastratiche) di una data lingua e la capacità, seppur parziale di reimpiegarle» costituisce «una delle componenti fondamentali dell'acquisizione di una lingua diversa dalla propria L1, sia essa formale o informale» (Santipolo 2002: 190).

proporre una seria riflessione sulla diffusione, l'uso e la funzione dei dialetti

Il fascino del dialetto rinasce...
Varietà linguistiche che, lungi dal mettere in discussione il primato ormai acquisito dell'italiano standard ad ogni livello della comunicazione, tornano in primo piano con un rinnovato vigore a livello regionale e non solo. Fenomeni come Camilleri per la letteratura o Gigi d'Alessio per la canzone sono solo la punta di un iceberg che ci parla di una rinnovata attenzione per l'identità regionale/territoriale, per la «riscoperta delle proprie tradizioni, della propria storia e delle proprie peculiarità».
Se Santipolo (In.It n.13 2004) parte da una descrizione esaustiva della situazione in Veneto e allarga il discorso alle altre regioni (con un riferimento a Sicilia e Sardegna), l'esperienza delle "mie" Marche non si discosta da un quadro di valorizzazione del dialetto che dalle ricerche universitarie [http://reti.unimc.it/dialetto/] passa alle rubriche dialettali della stampa locale, alle compagnie di teatro dialettale che riempiono letteralmente le piazze nelle calde serate estive. E confluisce infine nel calderone di Internet in cui si trova una gettonatissima raccolta di barzellette in dialetto maceratese [http://www.landoedino.it/barzellette.htm] il cui successo principale – e interesse in chiave didattica – sta nella possibilità di 'ascoltare' la storia umoristica raccontata con tutta la sua carica di ironia, che proviene spesso più dalla cadenza che dalla storiella in sé e quindi con una marcia in più rispetto alla lettura che genera sempre un filtro di comprensione e la

diminuzione dell'impatto. Ma si trova anche un particolarissimo "wiki-portale" in dialetto ascolano.
È un fatto dunque che la semidialettofonia, primaria o di ritorno ovvero secondaria, interna o esterna che sia, (vengono delineate così le differenti, parziali, competenze acquisite in dialetto da autoctoni non dialettofoni – primaria – o immigrati da altre regioni – secondaria interna – o dall'estero – esterna –; cfr. Santipolo 2004: 21) poggia su un crescente prestigio riconosciuto a chi possiede una conoscenza, quantomeno passiva, di determinate espressioni dialettali o gergali (ma qui, pur trattandosi di due mondi che spesso si intrecciano, il discorso si amplierebbe a dismisura; si veda Marcato 2002).

... anche attraverso Internet

Il secondo fatto risiede nel vedere abbattuta, in questo revival della varietà linguistica, la doppia differenza diastratica che tradizionalmente attribuiva l'uso del dialetto alle classi sociali medio-basse e con scarsa istruzione rispetto alla "borghesia scolarizzata", ovvero alla popolazione più anziana rispetto alle giovani generazioni. È sufficiente navigare un po' in Internet per rendersi conto dell'enorme quantità di pagine web in cui, se non nella totalità del testo (esistono portali in cui si può scegliere la versione in italiano, inglese... e dialetto), parole ed espressioni dialettali affiorano con una certa frequenza.
Con una differenziazione:
a. da un lato il ricorso al dialetto è una scelta precisa, e, di conseguenza, ci si trova davanti anche ad una 'attenzione filologica' nel rendere la grafia più o meno alta (cfr. il caso di wiki-liva, ma anche www.dialettando.com, www.dialettiitaliani.com, e decine di altri siti);
b. dall'altro si tratta di «strumenti in cui la lingua è usata più liberamente e con poco monitoraggio, come la posta elettronica, le chatrooms e le webcam» (Santipolo 2002: 196).
Quale che sia l'origine, comunque, sarà sempre più facile che uno studente, immigrato in Italia o residente all'estero, possa imbattersi, navigando nella rete, in espressioni ben lontane dall'italiano standard cui lo riconduce lo studio in contesto formale.

Il dialetto nelle canzoni

Particolare interesse, proprio grazie al veicolo Internet, hanno registrato negli ultimi decenni i gruppi che propongono un repertorio dialettale. Il genere non è sicuramente nuovo se solo si pensa da un lato alla tradizione di canto popolare regionale (napoletano in primis, ma non solo) e dall'altro alla tradizione letteraria, ambedue confluite in esperienze di grandi cantautori quali Fabrizio De André o Pino Daniele. E neppure Sanremo ne è stato esente. Chi non ricorda il successo di "Spunta la luna dal monte" presentata sul palco dell'Ariston nel 1991 da Pierangelo Bertoli e dai Tazenda? Il gruppo sardo di "rock etnico", come fu definito, dopo il trionfo ha venduto 200 mila copie dell'album "Murales", ha realizzato un tour con i Simple Minds e ha vinto il Cantagiro. Il tutto cantando canzoni incomprensibili ai più. Eppure, ancora una volta, questi esempi non sono che la punta dello stesso iceberg che si chiama "rivalutazione del dialetto" e che nel successo di tanti gruppi dà la conferma di un fenomeno che non ha nulla a che vedere con le raccolte di racconti dialettali (anch'esse importanti e significative nell'ottica globale del discorso) che le Amministrazioni Comunali stampano per il 'consumo interno' dei propri residenti. Il veicolo forte della musica e le possibilità offerte da Internet, infatti, hanno permesso a questi gruppi di crearsi un consenso anche sovraterritoriale di indubbio significato. Dai veneziani Pitura Freska (anche loro a Sanremo nel 1997 con "Papa Nero"), ai maceratesi Vincisgrassi, dai Modena City Ramblers ai piemontesi Mau Mau, dalla tradizione napoletana che oltre ai classici propone i più moderni Almamegretta, alla Sicilia di BriganTony, tutti ben presenti su Internet insieme a decine di altri gruppi più o meno duraturi, più o meno legati al genere "demenziale" e più o meno di successo.
Affidare però di primo acchito gli studenti al mare magnum e confuso del web per un confronto sulle varietà linguistiche (regionali o dialettali), sembra un rischio fin troppo azzardato per qualunque docente pur esperto.
Se, infatti, almeno nelle classi L2, la posizione riguardo alla trattazione delle varietà linguistiche e dei dialetti in aula è passata da un 'prudentissimo' lavoro di messa a conoscenza, ad una apertura minima verso la competenza («L'importanza del dialetto è tale che anche gli immigrati [...] sentono la necessità di acquisirne una certa competenza» Santipolo 2004: 21).
Va precisato che l'autore, presentando il caso Veneto, non fa distinzione – in questa palesata necessità – tra immigrati da altre regioni italiane o dall'estero. Apprendere almeno i rudimenti della comunicazione in dialetto risponde alla «pressione esercitata dal gruppo di pari dal quale si aspiri essere accettati»), è altrettanto vero che proporre input anche parzialmente dialettali senza la dovuta gradualità comporta rischi di demotivazione e/o di mancata acquisizione a tutti noti.
Per quanto strettamente collegati tra loro con diversi livelli di gradualità, infatti, l'italiano standard in quanto lingua e le varietà dialettali presentano spesso differenze notevoli tanto da poter affermare con Marcato (2002: 20) che:
a. Il dialetto è «un sistema linguistico autonomo rispetto alla lingua nazionale»;
b. «I dialetti italiani hanno, dunque, una loro grammatica e un loro vocabolario; sono, spesso, assai differenziati tra loro tanto da non essere reciprocamente intelligibili».
Come si può pensare dunque, nella difficoltà palese a tutti i docenti nell'insegnare l'italiano standard, di inserire nel curricolo persino il dialetto?

Un'esperienza didattica riuscita
Da questi presupposti ecco nascere "L'Italia dei dialetti", una lezione-concerto che ha riscosso discreto successo in questi anni come modalità piacevole di introdurre contemporaneamente stralci di conoscenza e stralci di competenza che possono poi essere approfonditi a piacimento a seconda delle possibilità, dei diversi pubblici e dei diversi *curricola* che ogni insegnante di italiano ha come proprio riferimento.
Il materiale usato si limita ad un computer con Power Point, un videoproiettore, fotocopie con i testi di alcune canzoni, una chitarra... e un po' di istrionismo (necessario ad ogni insegnante); la durata si aggira sempre attorno a 1 h e 30 min., e i destinatari sono stati i più vari, dai membri adulti della Società Dante Alighieri e delle associazioni italiane all'estero, agli immigrati adulti dei corsi serali; dai giovani universitari *Erasmus* ai figli di immigrati inseriti nelle scuole italiane in progetti di sostegno linguistico.
La motivazione pragmatica per sviluppare questo percorso è nata dall'impatto (linguisticamente traumatico) che alcuni studenti LS hanno avuto visitando il mercato settimanale di alcuni paesini dell'entroterra marchigiano; quella propriamente didattica ha ampliato, funzionalmente, tale impatto presentando la difficoltà nel reperire l'italiano standard (quello dei loro libri per intenderci) in qualsiasi luogo d'Italia. Perfino a Firenze... *vorrei una Hoha Hola halda hon la hannuccia hortha!!!*
Lo stereotipo è necessario ad introdurre il discorso dell'italiano "filiazione diretta del fiorentino", non per negarne l'assunto, ma per valorizzarne il senso rimettendolo nella giusta prospettiva storica. «Anche l'italiano è in origine un dialetto, ovvero [...] il toscano di tipo fiorentino della tradizione scritta trecentesca che a partire dal Cinquecento viene scelto come modello per la lingua italiana» (Marcato 2002: 20).
Ecco pronto così lo spunto per presentare – in poco più di dieci slides e poco meno di mezz'ora – una breve storia della lingua italiana che va da una cartina della penisola con la distribuzione delle popolazioni autoctone pre-romane, alla medesima cartina con le isoglosse che presentano la delimitazione delle macroaree dialettali.

> "L'Italia dei dialetti", una lezione-concerto che ha riscosso successo

Il tutto illustrando nel modo più semplice possibile e con poche tappe cronologiche quei fenomeni che i grandi linguisti, per ovvie ragioni, presentano pressappoco così: «Quali fattori portarono a differenziarsi in direzioni diverse gli idiomi neolatini, e, nell'ambito italiano, i vari dialetti? [...] Dopo la conquista [romana], le popolazioni alloglotte, quantunque, s'intende, in tempi e circostanze assai diverse, passano attraverso fasi successive di assimilazioni: l'apprendimento del latino, il bilinguismo, l'abbandono della lingua natia. [...] Importa molto, per giudicare della maniera in cui il sostrato può aver agito, rendersi conto del modo della conquista e della colonizzazione» (Migliorini 1991: 19 e ss.) e via dicendo.
Si tratta cioè di riportare a poche tappe-slides quei passaggi storici fondamentali che hanno portato alla nascita della lingua italiana che ora loro studiano:
1. popolazioni pre-romane e loro idiomi (con ovvio sfuggente riferimento agli Etruschi, per alcuni linguisti, inventori della *Hoha Hola* non come bevanda, ma nella gorgia o aspirazione delle occlusive sorde intervocaliche... più semplicemente davanti a "c" velare o dura; o anche ai Galli e alla loro espansione fino alle coste marchigiane dell'Adriatico con la fondazione di Seni*gallia*);
2. nascita di Roma e latinizzazione attraverso le progressive conquiste italiane ed europee;
3. caduta dell'impero occidentale e conseguente scomparsa del latino... anzi, non scompare il latino, ma riaffiorano le lingue di sostrato con una sostanziale omogeneità morfo-sintattica (caratteristica neolatina) e più o meno profonde differenze lessicali e fonetiche (caratteristica delle varietà dialettali);
4. nascita delle lingue nazionali europee (con breve rimando alle opere di Dante, Petrarca e Boccaccio e al loro successo);
5. il '500 e la questione della lingua con il modello arcaizzante proposto dal Bembo;
6. l'accademia della Crusca, il primo vocabolario (1612) e l'affermarsi definitivo del modello fiorentino;
7. l'esperienza dei "Promessi Sposi" del Manzoni e la sua scelta di "risciacquare i panni in Arno";
8. l'unità d'Italia e la nascita dell'obbligo scolastico (1877 – legge Coppino);
9. 1954 – nascita della televisione «che si divulga fulmineamente anche negli strati più popolari: negli anni di entusiasmo per la novità (1955-57) le vie delle nostre città restavano quasi deserte all'ora delle più fortunate trasmissioni» (Migliorini-Baldelli 1994: 318).
Esaurito il breve percorso storico seguito dalla "lingua ufficiale" e che ne ha originato la sua 'unicità' scritta, si presenta il persistere nel tempo delle altre lingue, i dialetti, e dell'esistenza – ancora oggi – delle tante 'varietà' di parlato nei diversi livelli delle realizzazioni «le quali si dispongono gradualmente da quella più vicina allo standard a quella più vicina al dialetto» (Marcato 2002: 92).
Un esempio molto dettagliato di area abruzzese (se pur con grafia semplificata) è riportato da Telmon 1993:

1. *ho mangiato troppo ora sono sazio e devo prendere...*
2. *ho mangiato troppo adesso sono abboffato e devo pigliare...*

3. *sono mangiato troppo mo sso' abbottato e ho da pigliare...*
4. *sso' magnato troppo mo sso' abbottato e tengo a piglià...*
5. *sto magnato troppo mo sto abbottato e tengo a piglià...*
6. *sto magnate troppe mo sto abbottate e teng a piglià...*
7. *sto magnète troppe mo sto abbottate e teng a piglià...*
8. *stènghë magnètë tròppë mo stènghë abbottètë e teng a piglià...*

Un altro, più schematico ma altrettanto efficace, è in Dardano-Trifone 1988: 31.

1. ITALIANO COMUNE
Un uomo aveva due figli. Un giorno il più giovane disse al padre...

2. ITALIANO REGIONALE (VENETO)
Un uomo aveva due fil'i. Un giorno il più pic(c)olo ha det(t)o al suo papà...

3. DIALETTO REGIONALE (VENETO)
'N omo el aveva do fiói. Un dì (ʒórno) él più ʒóven ghe a dito al só papà...

4. DIALETTO (Provincia di Belluno)
An òm l a(v)éa dói fiói. An dit el pi δóven el ghe a dit a só pare...

Si giunge così al momento della produzione, o meglio della "riproduzione" nell'unico modo nel quale, trattandosi di "tante lingue diverse" - con testi oggettivamente difficili da seguire nella pluralità e diversità fonetica, lessicale, e finanche morfosintattica - è possibile coinvolgere proficuamente gli studenti: cantare! Infatti «chi ascolta una canzone prova delle reazioni emotive e personali. In classe si crea un clima disteso che rompe gli schemi didattici tradizionali e crea aspettativa negli studenti, generando curiosità ed aumentando il grado di attenzione» (Martini, 2006: 203). Ma persino a livello neuro e psico-linguistico «il tremendo potere della canzone di "incollarsi", di fissarsi nella mente, *to stick in one's mind*», è ormai dato per assodato.
«A tutti è capitato - prima o poi - di sentir "risuonare" nella testa una musichetta, un ritornello, ascoltati magari in macchina, a casa, al ristorante, poco o molto tempo prima. Essi ci martellano al punto che ne siamo quasi "perseguitati" e li ripetiamo in continuazione, mentalmente o canticchiandoli: dagli studiosi tale manifestazione è stata definita *song-stuck-in-my-head-phenomenon* e viene posta in relazione, pur con opportune distanze, con la ripetizione verbale involontaria (e interiore) nota anche come *Din in the head* studiata da Krashen: il Din (foni, parole, frasi di una L2/LS che risuonano internamente) è per Krashen il risultato di una stimolazione del Language Acquisition Device, quando è sottoposto all'input comprensibile. Ebbene, Murphey ipotizza che anche la canzone possa agire come un attivatore del LAD» (Pasqui 2003).
Per cui usare il mezzo della canzone dialettale diventa pratico e funzionale alla pari di un gioco, in quanto si tratta non tanto di attivare specifiche conoscenze linguistiche, quanto di far sperimentare la ricchezza del panorama dialettale italiano cogliendone alcune peculiarità fonetiche, mostrandone la produttività lessicale e soprattutto la ricchezza culturale.

usare il mezzo della canzone dialettale diventa pratico e funzionale alla pari di un gioco

La proposta è dunque quella di un percorso regionale che dalla Lombardia di *La bella la va al fosso* porta all'Abruzzo di *Vola vola*, dal sentimento di *'O surdato 'nnammurato* passa alla baldoria di *La socetà de' magnaccio'*, dalle sonorità slave di *Ai preàt le biele stele* si trasmigra nelle armonie arabeggianti di *A crozza*...
Il repertorio (per cui cfr. Baviera 2000), può ampliarsi o restringersi, soffermarsi su alcune regioni e alcuni dialetti piuttosto che su altri in base alle necessità. L'importante è che le canzoni (il cui testo è sempre accompagnato dalla traduzione) siano precedute da una breve introduzione che ne spieghi il senso, insieme ad alcune semplici notazioni fonetiche (non rendendo molto spesso la grafia dell'italiano standard la ricchezza dei suoni presenti nelle varietà dialettali) che aiutano la lettura del testo e l'ascolto e... dall'immancabile invito a partecipare al canto.
Dire che il gradimento è assicurato è superfluo per i tanti motivi espressi a più riprese e con una varietà incredibile di esempi sul proficuo uso della musica e delle canzoni nella glottodidattica.

Alternative e possibili ampliamenti
E per l'insegnante che non sa suonare la chitarra o non possiede una bella voce? Niente paura, in quanto la risorsa Internet in questo caso si presenta ben più utile di quanto si possa pensare. Una volta individuate le canzoni più adatte, infatti, basta semplicemente servirsi di un motore di ricerca per reperire la versione più confacente: midi, mp3, wav e perfino karaoke. Anche youtube è una fucina di esempi di canzoni dialettali, in cui è possibile trovare *'O surdato 'nnammurato* cantata da Andrea Bocelli o da un ragazzo qualunque (per l'utilità del videoclip in classe cfr. Musumeci 2006). Va sottolineato, inoltre, il fatto che le canzoni popolari, proprio per la loro natura, sono quasi sempre esenti da diritti d'autore e dunque è praticamente nullo il rischio di infrangere la legge con download o versioni pirata (per un approfondimento sul problema della legalità e dei diritti d'autore cfr. Pasqui 2004).
Un lavoro così introdotto, infine, si presta agli innumerevoli ampliamenti tipici dei lavori di didattizzazione delle canzoni; le tecniche da adottare possono essere le più varie: dai classici v/f alle griglie, alla ripetizione di espressioni dialettali, alla traduzione e via dicendo (cfr. Balboni 1998); gli spunti sono infiniti. Qui se ne danno solo alcuni cenni:

a. approfondimento 'monografico': la canzone napoletana (ma non solo) offre la possibilità di aprire dei percorsi in molteplici direzioni, dalla nascita della canzone italiana: «Napoli, la canzone napoletana. Ancora all'indomani della seconda guerra mondiale la canzone italiana, forse l'Italia stessa, erano conosciute nel mondo grazie a queste composizioni» (Borgna 1997: 10) alla politica: «su http://www.scudit.net/mdcannapoli.htm si ha una bella retrospettiva sulla storia della canzone napoletana e un ironico commento alle canzoni di Apicella-Berlusconi [...] e il CD del nostro Presidente del Consiglio pubblicato nel 2003» (Pasqui 2004: 4);
b. approfondimento letterario: (per cui cfr. anche Balboni 2002: 141 e ss.) la canzone dialettale si affianca con spontaneità a composizioni della ricchissima tradizione letteraria dialettale dell'Italia. Per cui è più facile proporre la lettura di un sonetto di Giuseppe Gioacchino Belli riprendendo l'ascolto de *La socetà de' magnaccio*';
c. approfondimento lessicale: il lavoro lessicale è tra i più proficui anche a livelli non troppo alti. Si può chiedere di fare la traduzione in italiano standard di un testo o di alcune parole, ovvero, riportare su una griglia le varie forme dell'articolo determinativo maschile, o le forme geosinonimiche di alcuni termini;
d. approfondimento fonetico: anch'esso molto interessante se trasformato in un piccolo laboratorio dove la riproduzione di suoni dialettali è occasione di approfondimento dei suoni standard della lingua italiana;
e. approfondimento interculturale: forse il più ricco anche se adatto per lo più a livelli medio-alti, permette di proporre analisi comparative tra le esperienze linguistiche degli emigrati italiani, ad esempio attraverso la pronuncia di parole come *rock and roll, baseball, whisky*, in *Tu vuo' fa l'americano* di Renato Carosone (ma per approfondimenti cfr. Marcato 2002: 114 e ss.) con quelle degli immigrati in Italia; ovvero l'uso dei dialettalismi nel gergo giovanile con adattamenti grafici per cui gli "schei" (soldi in Veneto) diventano "skei".
Da ultimo appare inevitabile un riferimento alle competenze dell'insegnante tenendo presente, in una chiusura ciclica, quanto detto in Santipolo (2002: 194-195). Se è vero infatti che, quale che sia la formazione e per quanto approfondita sia la conoscenza della lingua italiana, ogni docente «conserva nel parlato (quindi a livello fonetico) tratti che potremmo definire non completamente standard e legati per lo più alla sua provenienza geografica», tale connotazione, lungi dall'essere un ostacolo, può rappresentare invece un ottimo spunto per rendere coscienti i propri studenti che non si trovano davanti "al" modello di lingua italiana, ma ad "una" varietà di questa. «L'insegnante madrelingua d'italiano dovrà quindi essere in possesso d'una buona formazione sociolinguistica che gli consenta di presentare testi in tutte le sue varietà maggiori»... magari usando qualche bella canzone dialettale.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet Università, Torino.
- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino.
- BAVIERA T. (a c. di) (2000), *Un popolo e i suoi canti. Raccolta di canti popolari italiani*, Studio Editoriale Fiorentino, Firenze.
- BORGNA G. (1997), *Cento anni di canzoni italiane*, Allemandi & C., Roma.
- CARDONA M. (2003), *Accrescere la competenza lessicale attraverso l'uso della canzone*, Bollettino Itals, settembre 2003.
- COSTAMAGNA L. (1990), *Cantare l'italiano*, Guerra, Perugia.
- DARDANO M., TRIFONE P. (1988), *Grammatica italiana*, Zanichelli, Bologna.
- FERENCICH R. (2003), *Alcuni spunti sull'uso della musica*, Bollettino Itals, settembre 2003.
- MARCATO C. (2002), *Dialetto, dialetti e italiano*, Il Mulino, Bologna.
- MARTINI M. (2006), *La canzone nell'aula di spagnolo come lingua straniera*, in SERRAGIOTTO G. (a c. di) *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La serenissima, Vicenza, pp. 201-215.
- MIGLIORINI B. (1991), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- MIGLIORINI B., BALDELLI I. (1994), *Breve storia della lingua italiana*, Sansoni per la scuola, Firenze.
- MUSUMECI G. (2007), *Ramazzotti in classe*, ILSA (Edilingua), n.5, 2007.
- PASQUI R. (2003), *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Bollettino Itals, settembre 2003.
- PASQUI R. (2004), *Risorse tecnologiche per l'insegnamento/apprendimento di una L2/LS attraverso le canzoni: suggerimenti per l'italiano*, Bollettino Itals, settembre 2004.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet Libreria, Torino.
- SANTIPOLO M. (2004), *Quando l'Italiano non basta: immigrati e dialetto*, In.It. (Guerra ed.) n.13, pp. 20-23.
- SANTIPOLO M. (2008), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Laboratorio Itals Ca' Foscari, Venezia, rielaborazioni a cura di Sandra Gracci.
- TELMON T. (1993), *Varietà regionali*, in SOBRERO, *Introduzione agli usi dell'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 93-149.

W. A. Mozart, *Die Entführung aus dem Serail*

Barbara Gramegna
I.C. Bolzano V Gries 1 - Scuola Secondaria di Primo grado - Bolzano

Esperienza di utilizzo di più linguaggi all'interno di lezioni in tedesco L2 per alunni di una classe seconda di Scuola Secondaria di primo grado, con messa in scena finale.
Kreative Arbeit mit klassischer Musik und szenischer Interpretation; Unterrichtsbeispiel zu Musik und Theater im Deutsch als Zweitsprache.

Premessa

Il lavoro vuole andare a supportare due idee di fondo: la prima – come in questi ultimi anni dimostrano Patel (2008) e Wong (2007) – è che, se rilevanti sono le connessioni fra abilità musicali e abilità linguistiche, diventa di comune interesse poterne vedere anche le relazioni cognitive;
la seconda è di come la musica, in particolare quest'opera di Mozart, possa creare un presupposto favorevole all'apprendimento e, quindi, accrescere la motivazione.
La motivazione è un concetto prevalentemente psicologico, ed è proprio questa disposizione volontaria, attenta e coinvolta alla percezione del *pitch*, ovvero alla frequenza fondamentale percepita di un suono (il nostro orecchio non reagisce infatti solo in termini fisici-acustici ma anche in termini psicologici, vedi l'audiopsicofonologia di Alfred Tomatis) che deve determinare la scelta del docente di utilizzare un'opera piuttosto che un'altra, un brano musicale piuttosto che un altro, e il suo abbinamento eventualmente anche con la rappresentazione scenica, affinché l'approccio sia per l'alunno globalizzante (fisico, cognitivo, psicologico) e quindi massimamente motivante.
Sia la musica che la lingua si basano inoltre su sistemi sintattici e sono abilità che contraddistinguono l'essere umano. Sia musica che lingua parlata si basano su una struttura ritmica e melodica. Per più di mezzo secolo infatti linguisti e musicologi hanno suggerito che la prosodia di una lingua si riflette anche sul ritmo e sulle melodie della musica strumentale della cultura di cui essa è espressione.
Per questa ragione si è scelta un'opera musicata e scritta da due autori germanofoni e nella fattispecie da Mozart e Bretzer che, come si desume dal testo "Il teatro di Mozart" di Edwart J. Dent, erano seriamente interessati anche all'aspetto linguistico:
"In un'Opera la poesia deve essere figlia obbediente della musica. Perché le Opere comiche italiane, a dispetto della miserabile insignificanza dei loro libretti, hanno successo ovunque, persino a Parigi, come io stesso ho constatato? Perché la musica vi prevale completamente, e la gente dimentica tutto il resto. Così, un'Opera otterrà un successo ancor maggiore se il soggetto è stato bene elaborato, e le parole sono state scritte solo in funzione della musica, senza la presenza di termini o di intere strofe che distruggano completamente l'idea del compositore solo per salvare una miserabile rima."
Un'altra lettera mostra in che modo egli prenda a modificare il testo per adattarlo al suo pensiero.
"In origine l'Opera aveva inizio con un monologo di Belmonte, e io chiesi al signor Stephanie di aggiungere una breve Arietta e, ancora, di sostituire le due chiacchierate dopo l'Aria di Osmino con un duetto."
Stephanie dovette trovare in Mozart un vero e proprio supplizio:
il compositore gli chiedeva continuamente di apportare varianti al libretto, o addirittura di poterlo egli stesso modificare, quando ritenesse il linguaggio di Stephanie inadatto a una efficace resa musicale.
Il risultato fu un'Opera che appare come una successione di brani dall'originalità magistrale, ma priva, nel suo insieme, di unità di stile.

Philosophisch-theoretisches Vorwort

Die Musik ist, außer der Sprache, das einzige Medium, das sich ans Ohr wendet, Musik und Sprache sind dem Menschen vorbehalten und machen uns einzigartig.
Im Unterschied aber zur Sprache wendet sich die Musik direkt an unsere Sinne an, die Musik bringt nämlich beständig das Unmittelbare in seiner Unmittelbarkeit zum Ausdruck.
Das Unmittelbare ist nämlich das Unbestimmbare; darum kann die Sprache es nicht in sich aufnehmen.
Die Sprache wendet sich hingegen also an unsere vernünftige Seite an.
Trotz vieler Unterschiede zwischen Sprache und Musik sind die

Ähnlichkeiten erheblich viele und bedeutungsvoll:

1. Sprache und Musik verwenden dasselbe Rohmaterial, nämlich Laute bzw. Frequenzen, die in einem Spektrum angeordnet sind und kombiniert und variiert werden können.
2. Bei Musik und Sprache werden Ereignisse sequentiell angeordnet und horizontal organisiert.
3. Akustisch-prosodische Einheiten der Sprache und akustisch-melodische Konturen vermitteln Informationen betreffend der Gliederung und Phrasierung einer sprachlichen bzw. musikalischen Äußerung, und spielen eine wichtige Rolle bei der Verarbeitung und dem Verständnis.
4. Beide Systeme generieren starke Erwartungen. Daraus kann man schließen, daß ein großer Einfluss von top-down Prozessen vorhanden ist.
5. Die Diskursstruktur der Sprache und die hierarchische Organisation und Gliederung musikalischer Stücke weisen Ähnlichkeiten auf. Charakteristische Figuren bzw. Themen können erkannt werden, Bezug auf sie genommen werden und neue Motive können vorgestellt werden ähnlich dem sprachlichen Diskurs.
6. Die Prosodie der Sprache ist ähnlich der Melodie und Rhythmik der Musik.
7. Sowohl in der Sprache als auch in der Musik spielt die Artikulation eine wichtige Rolle und vermittelt oft die konnotative Bedeutung einer Äußerung.
8. Beide Bereiche besitzen Regelsysteme und Anleitungen für die Produktion und Anordnung von Äußerungen und haben komplexe Zeichensysteme zur graphischen Darstellung entwickelt, nämlich die Buchstaben- und die Notenschrift.
9. Sowohl Sprache als auch Musik können starke Emotionen vermitteln.
10. Am augenscheinlichsten ist jedoch die Ähnlichkeit in der Komplexität der Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Produktionsprozesse.

Wenn man diese Aspekte in Betracht nimmt, fällt es auch leichter zu verstehen, wieviele Anregungen ein Unterricht mit Musik anbieten kann.

Das Werk
Komisches Singspiel in 3 Akten
Libretto: Christoph Friedrich Bretzner (1748-1807)
Sprache: Deutsch
Ort: Landgut des Bassa in der Türkei
Zeit: Mitte des 16. Jahrhunderts

Personen
Selim: Bassa
Belmonte: Konstanzes Verlobter
Konstanze: eine junge Spanierin von Stand
Blonde: Konstanzes Zofe
Pedrillo: Diener des Belmonte und Aufseher über die Gärten des Bassa
Osmin: Aufseher über das Landhaus des Bassa (Bass)
Weitere: Chor der Türken

Handlung
Konstanze, eine junge Spanierin von Stand, ihre englische Zofe Blonde und deren Freund, der Diener Pedrillo, sind von Seeräubern überfallen und auf einen Sklavenmarkt gebracht worden. Dort hatten sie Glück im Unglück: Bassa Selim, ein gebürtiger Spanier vornehmer Abkunft, einst Christ und jetzt Mohammedaner, kaufte sie alle und sorgte dafür, daß sie in seinem am Meer gelegenen Palast unter halbwegs erträglichen Bedingunge leben konnten. Belmonte, Konstanzes Verlobter, hat nach Monaten qualvoller Ungewißheit einen Brief seines Dietsers Pedrillo erhalten und kennt nun endlich Schicksal und Aufenthaltsort der Vermißten. Er rüstet ein Schiff und segelt hinüber zu der von Pedrillo bezeichneten Küste, entschlossen, die Entführten ein weitered Mal zu entführen Die „Entführung aus dem Serail" ist ein Singspiel, das Singspiel ist ein kleines Schauspiel mit eingestreuten Gesängen und Instrumentalsätzen. Das hat ideale Basis zu den obengenannten theoretischen Prinzipien angeboten. Es entspricht auch den üblichen schulischen Ansprüchen, wie zum Beispiel alle Leute einzubeziehen, der Chor bietet nämlich die Möglichkeit auch den schüchternsten Schülern eine Rolle zu geben.
Die Oper besteht aus drei Akten und sie wurde zum ersten Mal am 16. Juli 1782 in Wien aufgeführt.

DIDAKTISCHE ASPEKTE

Vorbereitungsphase
Die Schüler wurden zuerst beauftragt, etwas über diese Oper auszusuchen (Protagonisten, Handlung, Spielort, Komponist), die Informationen wurden dann in Plenum diskutiert.
Es wurde so die erste Spracharbeit eingeleitet: Schlüsselwörter an die Tafel geschrieben.
Um die zukünftigen Spieler in die Situation der Handlung zu versetzen, wurde eine Inszenierung der Oper in Video angeschaut, die verschiedenen Phasen kommentiert, die lustigsten und langweiligsten Stellen betont.
Die Schüler sollten sich die Wörter anmerken, die sie erkennen konnten.
Danach wurden sie gefragt, Meinungen zur musikalischen Gattung und zur Geschichte zu äußern.
Es wurde über die Geschichte und die Personen diskutiert. Es wurden ihnen danach Photokopien zur Handlung ausgeteilt, sodaß sie die Hauptinformationen ergänzen und bereichern konnten.
Es wurde verlangt, dass jeder Schüler die Handlung mündlich nacherzählen konnte.
Da diese Geschichte in der Art der „1000 und eine Nächte" konzipiert ist, wurde sie von den Kindern leicht verstanden und schnell gemerkt.
Auch die interkulturelle Thematik wurde den Schülern sofort deutlich: Europa gegenüber Türkei, Christentum gegenüber Islamismus.

Aufwärmphase
Um die Schüler auf ein gleich hohes Energiepotential zu bringen und sie in die Prosodie der Lieder dann besser einschlüpfen zu können hat der Theaterpädagoge Rhythmusspiele vorgeschlagen. Alles sollte nach einem gewissen Takt gemacht werden, zu den Bewegungen (klatschen,

stampfen, usw.) wurden dann Wörter aus der Oper gesprochen, am Anfang Namen, dann ganze Sätze.
Die Basis war ein gemeinsamer Grundschritt.
Um die Schüler in die Situation der Handlung und einer gewissen Stimmung zu versetzen, wurden dann die Schüler in Europäer und Osmanen unterteilt, sie sollten zuerst nur mit Lauten, Geräuschen und Musik einige Bilder herstellen, zum Beispiel:
- Konstanze, Blonde und Pedrillo werden von Bassa Selim gekauft (Sklavenmarkt)
- Belmonte schleicht sich heimlich in Konstanes Zimmer (im Palast)
- Pedrillo versucht Osmin zum Weintrinken zu überreden

Rollenspiele
Danach wurden ähnliche Szenen mit Sprache ergänzt. Die Schüler sollten sich in verschiedene Rollen versetzen, Mädchen in Männerrollen, Jungen in Mädchenrrollen.
Die Dialoge wurden nach dem bekannten Wortschatz von den Schülern selber entworfen.

Schreibarbeit
Aus den entworfenen Dialogen sind dann die Schüler zu einem möglichen schriftlichen Text gekommen.
Es wurde ihnen dann den Originaltext gegeben und sie haben sich dann damit auseinandergesetzt. Sie haben zum Beispiel dem Theaterpädagogen zur Schaffung eines Erzähler gefördert, das auch, um eine leichtere Verständnis des Publikums (größteils aus Eltern bestehend) zu ermöglichen.
Die Lehrerin hat die ganzen schriftlichen Arbeiten gesammelt, ausgewählt und geordnet.
Von einem dreiaktigen Text ist man zu einem einaktigen in 19 Bildern gekommen. Der Clou der Aufführung wurde um die zwei Chormomente inzentriert, wo eine zahlreiche Schülergruppe mitgewirkt hat. Nur der Chor hat gesungen.

Inszenierung
Vom Januar bis Mai haben sich die Schüler zweistündig in der Woche, unter der Leitung eines Theaterpädagogen, mit Gestik, Mimik, Stimme, Aussprache, Vorspielen befasst. Die Spracharbeit und das wiederholte Zuhören der Oper wurde im Laufe mancher dazu gedachter Deutschstunden unterstützt.
Die Inszenierung erfolgte dann in einem Stadttheater an einem Abend am Ende des Schuljahres innerhalb des jährlichen Programms „Das Theater der Schule", Initiative, die jedes Jahr von der Gemeinde Bozen finanziert wird.

Conclusioni
Rispetto alla premessa, ovvero relativamente all'aspetto cognitivo, non è stato possibile verificare scientificamente la correlazione fra ascolto musicale, introiezione del ritmo e della melodia e suo influsso sulla riproduzione fonetica, sulla migliore comprensione semantica o su un migliore apprendimento lessicale, ma è stata evidente la familiarità e l'agevolezza con cui l'attività è stata realizzata, a differenza per esempio di attività di classe mancanti della componente musicale.
Rispetto all'accrescimento motivazionale, il lavoro ha visto il coinvolgimento entusiastico di tutti gli alunni, la loro agevole capacità di memorizzazione, la gioia nell'affrontare l'esecuzione dei brani cantati e la disinvoltura mostrata nel cimentarsi con un'opera comunque non pensata per gli adolescenti, ma sicuramente a loro adatta e appositamente scelta fra quelle mozartiane per le seguenti semplici considerazioni.
L'adolescente vive, per sua natura, una stagione della vita caratterizzata da malinconia, aspirazione al piacere, desiderio, ricerca di sé, senza conoscere ancora (in condizioni normali) il disgusto provocato dall'eccesso o dalla violenza. Mozart si contraddistingue per realizzare, proprio in quest'opera, un'unità drammatica nella simmetrica opposizione di personaggi che, in effetti, rappresentano gli aspetti dell'animo giovanile: la tenerezza lieve e sospirosa, la comicità farsesca. Sono proprio allegrezza e tenera malinconia a fare la poesia. Questo è quello di cui, seppur inconsapevolmente, hanno bisogno gli alunni per apprendere, che si faccia leva sulla loro fondamentale umana caratteristica giovanile: la rincorsa al piacere ingenuo.

BIBLIOGRAFIA

- DENT E.J., *Il teatro di Mozart* (ed. originale: *Mozart's operas*, Oxford University Press, London 1913), a cura di Paolo Isotta, trad. di Luigi Ferrari, Rusconi, Milano 1979, pp. 61-104.
- MILA M. (1945), *Wolfgang Amadeus Mozart*, Torino; integrato dai *Saggi mozartiani* (1945), Milano; (1985), Studio Tesi, Pordenone.
- PATEL A.D. (2008), *Music, Language, and the Brain*, Oxford University Press, NY.
- PATEL A.D. (in press), "A neurobiological strategy for exploring links between emotion recognition in music and speech", in *Behavioral and Brain Sciences.*
- PATEL A.D. (in press), "Music and the brain: Three links to language", in *The Oxford Handbook of Music Psychology*, S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), Oxford University Press, Oxford.
- PATEL A.D. & Iversen J.R. (2007), "The linguistic benefits of musical abilities" in *Trends in Cognitive Sciences*, 11:369-372.
- TOMATIS A. (1996), *L'orecchio e il linguaggio*, Ibis, Como-Pavia.
- TOMATIS A. (1993), *L'orecchio e la voce*, Baldini & Castoldi, Milano.
- WONG P.C.M., SKOE E., RUSSO N.M., DEES T. & KRAUS N. (2007), "Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns", in *Nature Neuroscience 10*, 420-422.

La competenza comunicativa interculturale

Tiberio Snaidero
Licei Herwegh e Schiller - Berlino

Obiettivi interculturali nei curricoli scolastici in Europa

Nei programmi scolastici d'insegnamento delle lingue straniere in Europa sono esplicitamente previsti obiettivi di competenza interculturale. A partire dal 2001, da quando cioè il Consiglio d'Europa raccomandò l'uso del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001) redatto nel '96, essi sono entrati a fare parte della politica educativa degli stati dell'Unione Europea e sia prima che dopo quella raccomandazione, la dimensione interculturale è rintracciabile in documenti ufficiali di politica o di programmazione didattiche.

In Francia, tra gli obiettivi dell'apprendimento delle lingue straniere figurano anche obiettivi di inclusione sociale nella società multiculturale attraverso la conoscenza e il rispetto di valori e modi di vita altri, e viene sottolineato il valore del confronto interculturale tra il proprio paese e quello (quelli) nel quale si parla la lingua oggetto di studio: *"Il s'agit, au niveau du collège, de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles, c'est-à-dire de les amener à prendre conscience à la fois des similitudes et des différences qui peuvent exister entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue dans les usages sociaux, les coutumes, les mentalités, les institutions."* (Ministère de L'Éducation Nationale 1999: 90)

Finalità simili si propone l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole inglesi. Uno degli obiettivi delle *Modern Foreign Languages* è proprio l'*Intercultural understanding*: *"Learning a new language provides unique opportunities for pupils to explore national identities and become aware of both similarities and contrasts between the cultures of different countries, including their own"* (The National Curriculum for England 2007: 166). Anche in questo caso, la metodologia suggerita è quella contrastiva: *"The study of languages should include [...] comparing pupils' own experiences and perspectives with those of people in countries and communities where the target language is spoken"* (The National Curriculum for England 2007: 168).

Nei curricoli tedeschi, che a causa dell'autonomia regionale nel settore dell'istruzione sono diversi in ognuno dei sedici *Länder* che costituiscono la Repubblica Federale, è consueto trovare nei programmi d'insegnamento delle lingue straniere indicazioni che prescrivono esplicitamente il perseguimento di competenze di comunicazione interculturale.

Nei licei *(Gymnasien)* del *Nordrhein-Westfalen* l'agire interculturale è la finalità principale dell'insegnamento di una lingua straniera come l'Italiano: *"Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit impliziert [...] die Verfügbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien, mit denen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für kommunikatives Handeln über die Grenzen der eigenen kulturellen Einbindung hinweg übernehmen können. Sie lernen also im Fremdsprachenunterricht [...] Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Eigenen" und dem „Fremden" für Verstehensprozesse und eigenes Sprachhandeln zu veranschlagen [...]"* (Ministerium 2001: 7).

Se ci spostiamo nel *Land* di Berlino e leggiamo quanto viene prescritto per l'insegnamento del Francese nella scuola primaria *(Grundkurs)*, troviamo conferma della centralità degli obiettivi di tipo interculturale nella didattica: *"Die Schülerinnen und Schüler [...] sind in der Lage, bei offensichtlichen Verstößen gegen die soziokulturelle Norm des Partners sowie Missverständnissen umzuformulieren und eine angemessene Formulierung zu finden; erkennen und kennen exemplarische kulturspezifische Verhaltensmuster, stereotype Bilder und Vorurteile und vermeiden negative Effekte"* (Senatsverwaltung 2006: 18).

In Italia, tra le *Finalità dell'insegnamento della Lingua straniera* dei *Piani di studio della Scuola secondaria superiore* proposti dalla Commissione Brocca per il Biennio, già nel 1989 trovavano posto "la formazione umana, sociale e culturale mediante il contatto con altre realtà, in una educazione interculturale che porti a ridefinire i

propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé" e "l'ampliamento della riflessione sulla propria lingua e sulla propria cultura, attraverso l'analisi comparativa con altre lingue e culture" (Brocca 1991: 102).
Nelle recenti *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* viene dichiarato già nelle prime righe del paragrafo sulle Lingue Comunitarie che l'"apprendimento di almeno due lingue europee, oltre alla lingua materna, permette all'alunno di acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale e di esercitare la cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale" (Ministero della Pubblica Istruzione 2007: 58).

Modelli di competenza comunicativa interculturale

Nei programmi nazionali presi in considerazione non viene però spiegato, o viene spiegato approssimativamente, quali strategie si debbano adottare per portare a buon fine il compito di sviluppare saperi e abilità propri di una competenza comunicativa interculturale, né se o come le prestazioni degli studenti debbano essere verificate e valutate. Nemmeno in quella sorta di curricolo sovranazionale che è il *Common European Framework of Reference (CEFR)* si prendono in considerazione le modalità di verifica e valutazione dei compiti assegnati per sviluppare la competenza interculturale. Di queste vengono dal *CEFR* considerate rilevanti le seguenti dimensioni: conoscenza (*sociocultural knowledge*, Cap. 5.1.1.2), consapevolezza (*intercultural awareness*, Cap. 5.1.1.3), abilità (*intercultural skills and know-how*, Cap. 5.1.2.2), competenze (*sociolinguistic competences*, Cap. 5.2; *pragmatic competences*, Cap. 5.2.3).
L'anno successivo alla redazione del *CEFR* fu data alle stampe una monografia di uno dei suoi compilatori, l'inglese Michael Byram: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Byram 1997), opera che per la prima volta organizza in un modello esauriente gli obiettivi di quella che il suo autore chiama *Intercultural Communicative Competence (ICC)*, che risulta dall'insieme di quattro diverse competenze: *linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence, intercultural competence*. Quest'ultima è a sua volta costituita da cinque fattori, o per meglio dire da cinque saperi: *Attitudes (savoir être), Skills of interpreting and relating (savoir comprendre), Knowledge (savoirs), Skills of discovery and/or interaction (savoir apprendre/faire), Education: Critical cultural awareness (savoir s'engager)*.

saper interagire con un ambiente sconosciuto e adottare il comportamento più opportuno

L'atteggiamento di curiosità e di apertura verso altre culture accompagnato dalla sospensione del pregiudizio favorevole alla propria *(Attitudes)* rappresenta una sorta di viatico agli altri quattro fattori, e si configura dunque come un prerequisito o un modo di essere *(savoir être)* propedeutico alla competenza comunicativa interculturale.
A tale atteggiamento deve affiancarsi la conoscenza *(Knowledge)*: dei gruppi, dei prodotti e delle pratiche sociali del proprio paese e di quello dell'interlocutore. Sono questi specifici saperi *(savoirs)* di storia, di geografia, di sociologia che rendono chiaro come i modi di organizzazione ed interazione sociali siano molteplici e non automaticamente riconducibili al proprio modello.
L'atteggiamento di apertura e curiosità insieme alla conoscenza delle coordinate sociali e geopolitiche di una cultura altra costituiscono la base su cui diventa possibile costruire una competenza comunicativa interculturale in senso proprio. Questa si raggiunge: affinando l'abilità di "leggere" *(savoir comprendre)* l'etnocentrismo presente nei documenti (giornali, libri, brochures, trasmissioni televisive...) e imparando a metterlo in relazione con i malintesi che nascono tra persone appartenenti a culture diverse *(Skills of interpreting and relating)*; apprendendo l'abilità "etnografica" di interagire velocemente con un ambiente sconosciuto *(Skills of discovery and interaction)* e di adottare il comportamento più opportuno rispetto al sistema di valori ed alle strutture gerarchiche che sottostanno a tale ambiente *(savoir apprendre/faire)*; infine sviluppando l'abilità di valutare criticamente e sulla base di criteri espliciti prospettive, pratiche e prodotti sia dei propri che di altri paesi e culture *(Critical cultural awareness)*, imparando ad agire come cittadini interculturali *(savoir s'engager)*.
Il modello di Byram resta tuttora il riferimento principale della ricerca sulla didattica interculturale delle lingue, ma non è l'unico modello. Una breve panoramica sulla ricerca contemporanea nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle competenze comunicative interculturali non può ignorare la scuola tedesca (Altmayer, Caspari, Knapp-Potthoff) né il lavoro di Geneviève Zarate, responsabile con Byram delle sezioni del *CEFR* dedicate a tali competenze, ma non può neppure non far menzione di un libro seminale per l'attuale didattica delle lingue moderne: *Context and Culture in Language Teaching*, dell'americana Claire Kramsch (1993).
Kramsch propone di sviluppare un approccio all'insegnamento della linguacultura *(Linguaculture)* a tutti i livelli e in tutti gli aspetti di un corso di studi. La visione del mondo deve essere scoperta all'interno della lingua (straniera) stessa e nell'interazione

Studienfächer wie Soziologie, Politikwissenschaft oder Geschichte eher zufällig erworbenen Kenntnisse angewiesen und sind ansonsten zum Dilettieren gezwungen" (Altmayer 2004: 15).
La competenza interculturale viene nella monografia di Altmayer chiamata "capacità di comunicazione interculturale" *(interkulturelle Kommunikationsfähigkeit)* e risulta, come già in Knapp-Potthoff, dall'insieme di una serie di 'sottocompetenze', fra cui: *"[...] Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination, Toleranz, Rollendistanz, Flexibilität oder Ambiguitätstoleranz [...], spezifisches Wissen über die fremde und die eigene 'Kultur', [...] strategische Kompetenzen"* (Altmayer 2004: 37).
Sviluppare una siffatta capacità nell'apprendente significa aiutarlo ad entrare in relazione con gli appartenenti alla cultura oggetto di studio mettendogli a disposizione una varietà di testi e più in generale di "offerte comunicative" *(Kommunikationsangeboten)*.
L'obiettivo è metterlo in grado di identificare i modelli culturali che i testi presuppongono e danno per scontati. Per raggiungere questo obiettivo Altmayer propone di organizzare il lavoro di interpretazione dei testi in modo da creare una 'galleria di cartelloni' *(Plakatserie)* su temi esemplari – ad esempio: *Ausländer in Deutschland* – che facilitino l'indagine del fenomeno dell'integrazione degli immigrati attraverso una serie di "modelli interpretativi" *(Deutungsmuster)* incentrati su tre nozioni: *Ausländer, Deutsch, Integration.*

Conclusioni (e prospettive)
Abbiamo visto come la Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) sia un obiettivo esplicitamente indicato nei curricoli di lingue straniere in Europa e un tema di ricerca diffusamente indagato dagli studiosi di Didattica delle lingue (straniere).
L'analisi degli obiettivi elencati nei curricoli ha messo in evidenza un certo grado di vaghezza nella definizione degli approdi concreti dell'azione didattica, e sia i compilatori dei programmi che gli studiosi fanno fatica ad individuare con nettezza i modi più adatti per sviluppare e valutare l'apprendimento delle abilità proprie della CCI.

l'analisi dei curricoli ha messo in evidenza un certo grado di vaghezza

Il punto fermo da cui i responsabili della redazione dei curricoli di lingue straniere in Europa devono partire resta il Quadro Comune Europeo di Riferimento, le cui pur stringate indicazioni in merito alla CCI dicono comunque una parola chiara ed autorevole sugli obiettivi da perseguire, anche se la tradizionale dicotomia tra cultura propria e cultura straniera che è alla sua base andrebbe opportunamente aggiornata alla luce di fenomeni come il plurilinguismo e la contemporanea appartenenza a più di una cultura, che riguardano un numero sempre maggiore di "migranti" e cittadini europei (Hu 2008: 22).
Dal punto di vista scientifico il riferimento è invece senz'altro Byram, il cui lavoro è indirizzato a rendere operative *(to operationalize)* e a verificare nella pratica didattica gli approdi della ricerca.
Tradurre le indicazioni in operazioni, sperimentare compiti e verifiche per i numerosi obiettivi in cui si declinano le varie componenti della CCI, questo è ciò che possono fare gli insegnanti che desiderano percorrere la strada indicata dal Quadro e dalla ricerca di Byram.
È quanto fa in Germania Jan-Oliver Eberhardt (Eberhardt 2008) il quale, consapevole della mancanza di studi che provino empiricamente l'adeguatezza degli obiettivi educativi interculturali previsti per gli studenti di lingue straniere delle scuole medie, seleziona degli obiettivi del modello di Byram, individua compiti adeguati (scelta e commento di immagini e di *critical incidents*), li assegna alla propria classe di Francese (una seconda superiore di Amburgo), raccoglie i dati e li sottopone ad un'analisi qualitativa.
È quanto hanno fatto in Italia Annamaria Curci e Carmen Dell'Ascenza (Curci, Dell'Ascenza 2006) le quali, nell'ottica dell'elaborazione di un curricolo plurilingue, hanno riletto il V capitolo del Quadro traducendo tutti i punti di ogni paragrafo in operazioni didattiche, individuando metodi e compiti per sviluppare le diverse componenti di una personalità interculturale.
È quanto si propongono progetti binazionali come quello promosso da un partenariato di istituzioni tedesche e italiane, guidato dal *Goethe Institut* di Roma e denominato *Gemellaggi letterari*, che attraverso la scrittura creativa in lingua straniera ed incontri virtuali e reali sviluppano le competenze comunicative interculturali di classi di studenti italiani e tedeschi, chiamati a realizzare prodotti in comune; o multinazionali, come i tanti *Comenius* che favoriscono la mobilità, il plurilinguismo e l'educazione alla cittadinanza europea.
È insomma quanto viene auspicato dallo stesso attuale Commissario europeo per il Multilinguismo (Orban 2009) quando, negli incontri organizzati dalle università, parla dell'*European dream* di una popolazione in grado di muoversi disinvoltamente nel nostro continente grazie alle competenze comunicative plurilingui ed interculturali acquisite a scuola.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ALTMAYER C. (2004), *Kultur als Hypertext*, Iudicium, München.
- BAUSCH K. R., CHRIST H., KRUMM H. J. (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- BYRAM M., ZARATE G. (2001), *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Council of Europe, Strasbourg.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CASPARI D., SCHINSCHKE A. (2007), "Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule", in BREDELLA L., CHRIST H., *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- CERINI G. (s.i.d.), "Saperi, curricolo, competenze. Fonti, indicazioni normative, materiali", in CERINI G. (a cura di), *Riforme on line*. Online at http://edscuola.it/archivio/riformeonline/saperi.html; accessed 6.12.2008.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CURCI A., DELL'ASCENZA C. (2006), *Per una didattica del plurilinguismo. Dal Capitolo 5 del Quadro Comune Europeo di Riferimento: le competenze di chi apprende e usa la lingua*. Documento PDF online at: www.lend.it/down.asp?ID=237; accessed 2.2.2009.
- EBERHARDT J.-O. (2008), "Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10", in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 19, Heft 2, Schneider, Baltmannsweiler, pp. 273-296.
- HU A. (2008), "Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens", in FREDERKING V. (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- KNAPP-POTTHOFF A. (1997), "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel", in KNAPP POTTHOFF A., LIEDKE M. (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfäghigkeit*, Iudicium, München.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford/New York.
- LORENZETTI A. (2008), "L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana. Un'analisi dei documenti normativi", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XLVI n. 1-3, pp. 52-55.
- STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1991) 56, Le Monnier, Firenze.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (1999), *Enseigner au College*. Réédition septembre 1999, documento pdf online at http://www.cndp.fr/archivage/valid/15379/15379-7422-7331.pdf; accessed 27.11.2008.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG; WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2001), *Richtlinien und Lehr pläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Italienisch*, Düsseldorf.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il curricolo*, Roma.
- ORBAN L. (2009), "Multilingualism – can we overcome the gap between principle and reality?", Conferenza e dibattito, Freie Universität, Berlin. Ascoltato il 13.2.2009.
- *The National Curriculum for England: Modern Foreign Languages*. Online at http://curriculum.qca.org.uk/uploads/QCA-07-3340-p_MFL_KS3_tcm8-405.pdf?return=/key-stages-3-and-4/subjects/modern-foreign-languages/index.aspx%3Freturn%3D/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx Accessed 27.11.2008.
- QUARTAPELLE F., "Le lingue straniere nelle indicazioni ministeriali", in *Lingue straniere a scuola*. Dossier di Treccani.it. Online at http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2008/lingue_straniere/quartapelle.html ; accessed 29.11.2008.
- RISAGER K. (2007), *Language and Culture Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon Buffalo Toronto.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG; JUGEND UND SPORT (2006), *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Grundschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Französisch 1., 2., 3. Fremdsprache, Jahrgangstufe 3 – 10*, Berlin. Documento PDF online at www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenlehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf.
- SNAIDERO T. (2008), "La dimensione interculturale nella didattica dell'italiano in Germania", in *itals. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, a. VI, n. 18, pp. 81-100.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari di Venezia

La formazione dell'Unione Europea (d'ora in avanti UE) sta conducendo ad una progressiva convergenza delle politiche educative e sociali degli Stati Membri grazie da un lato all'intensa opera di diffusione e condivisione delle pratiche formative locali e dall'altro allo sforzo di pervenire ad un nucleo comune di principi condivisi. Con questo obiettivo nell'ultimo decennio sono stati pubblicati documenti ufficiali quali comunicazioni, risoluzioni, piani d'azione e report informativi.
Tra le aree di maggior interesse dell'UE vi sono da un lato il plurilinguismo e il multiculturalismo, che rappresentano i principi fondanti della cittadinanza europea, e dall'altro le pari opportunità, con particolare attenzione alle persone con disabilità[1].
La Commissione Europea (CE), attraverso due documenti ufficiali (1994, 2005), ha tentato di costruire un ponte tra queste due aree, nella convinzione che il plurilinguismo rappresenti un valore per tutti i cittadini, e che di conseguenza l'apprendimento delle lingue straniere costituisca un'opportunità anche per gli studenti con qualche forma di deficit.
Questo saggio offre alcune riflessioni sulle politiche educative dell'UE in materia di plurilinguismo e disabilità. Traendo informazioni da svariati documenti europei, nella prima parte di questo contributo si porranno in evidenza gli elementi che contraddistinguono le politiche educative dei singoli Stati Membri al riguardo, mentre nella seconda parte si enucleeranno i principi di riferimento per un'educazione plurilingue accessibile anche agli allievi disabili.

1. LE POLITICHE EDUCATIVE DEI SINGOLI STATI MEMBRI

Da un'analisi trasversale delle politiche educative intraprese dai singoli Stati Membri in materia di disabilità e difficoltà di apprendimento (CE, 2005) emerge l'esistenza di numerosi elementi di disomogeneità che influiscono sulle scelte pedagogiche e didattiche locali. Poiché ogni paese detiene l'autonomia decisionale sul piano educativo, per poter individuare un nucleo condiviso di principi-cardine alla base delle politiche educative dell'UE, non è possibile eludere alcuni dati di fatto, di seguito discussi.

1.1. Definizioni di disabilità e difficoltà di apprendimento

L'articolo 1 della convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007) definisce la disabilità come una o più menomazioni durature che investono le dimensioni fisica, mentale, intellettuale o sensoriale e, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la partecipazione del soggetto alla vita sociale. In questa nozione di "disabilità", condivisa e sottoscritta da tutti gli Stati Parti dell'ONU, rientrano dunque deficit tendenzialmente permanenti come molte forme di ritardo mentale, handicap fisico, ecc. La disabilità così intesa non include invece le difficoltà di apprendimento, in molti casi transitorie, che molti allievi riscontrano in certi momenti del percorso scolastico, e che, attraverso un intervento educativo mirato, possono essere superate in parte o del tutto. Tra le difficoltà di apprendimento più note vi sono la dislessia, la discalculia, i disturbi non-verbali dell'apprendimento.
Se da un lato gli Stati Membri dell'UE, ratificando la convenzione ONU[2] riconoscono una definizione generale

[1] Utilizziamo per il momento la definizione ingenua di "disabilità" intesa come una o più difficoltà di varia natura (fisica, psicologica, intellettuale, sociale). Rimandiamo al secondo paragrafo per una revisione critica della terminologia.
[2] Secondo i dati riportati dal Disability High Level Group europeo (2008), nel febbraio del 2008 la Comunità Europea e 26 Stati Membri avevano già ratificato la convenzione, mentre i rimanenti paesi avevano dichiarato che avrebbero proceduto alla ratifica entro l'anno corrente.

di disabilità, dall'altro non si è ancora pervenuti a definizioni universalmente condivise circa le difficoltà di apprendimento. Ad esempio in Italia si è soliti distinguere tra dislessia, disgrafia e disortografia, separando così difficoltà nel processo di lettura, nelle abilità motorie connesse alla scrittura, e nella sillabazione (Cornoldi, 1999). Al contrario nel Regno Unito si assume come punto di riferimento la definizione della BDA (British Dyslexia Association), secondo la quale la dislessia rappresenta un deficit costitutivo di origine neurologica che colpisce lettura, spelling e scrittura, con ripercussioni anche sulla comunicazione orale, il calcolo, l'abilità di prendere appunti e le strategie di organizzazione (BDA, 1998).
Una mancata condivisione delle definizioni dei singoli disturbi conduce pertanto ad interventi di pedagogia speciale molto diversi da stato a stato, la qual cosa rende difficile l'individuazione a livello europeo di pratiche educative condivise specifiche per ciascuna difficoltà di apprendimento.

1.2. Sistemi educativi e incidenza della disabilità nella popolazione scolastica

Uno degli aspetti di disomogeneità più evidenti tra gli Stati Membri dell'UE consiste nella percentuale di studenti certificati rispetto alla popolazione scolastica complessiva. Se da un lato il documento della CE del 2005 riporta un'incidenza media del 5% sull'intera popolazione scolastica europea, dall'altro l'analisi dei dati locali evidenzia situazioni molto diverse. Prendendo in esame i dati riportati dal rapporto annuale dell'European Agency for Development in Special Needs Education emerge, ad esempio, che Finlandia, Islanda ed Estonia sono tra i paesi con una maggiore incidenza di studenti certificati. Il caso della Finlandia è emblematico: l'8% della popolazione scolastica è costituito da studenti con disabilità o difficoltà di apprendimento gravi, mentre vi è un altro 23% che manifesta difficoltà più lievi[3]. Al contrario vi sono paesi con tassi di incidenza piuttosto bassi, tra i quali figurano la Svezia (1,6%), la Grecia (1,9%) e l'Italia (2,3%).
Una variazione così notevole tra i singoli Stati Membri trova spiegazione nei differenti sistemi di riconoscimento e certificazione delle difficoltà di apprendimento che ciascun paese ha adottato.
Di conseguenza, anche le situazioni di apprendimento ed i percorsi educativi risultano diversificati. In generale, i paesi europei si sono orientati verso uno dei seguenti sistemi scolastici:

a. *educazione inclusiva*, che prevede l'accesso al sistema scolastico principale da parte della quasi totalità degli studenti certificati; tra i paesi che hanno adottato questa linea di intervento vi sono Grecia, Islanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Spagna[4];
b. *educazione differenziata*, che prevede un sistema educativo distinto per gli studenti disabili, come accade ad esempio nelle Sonderschülen tedesche e nel sistema educativo belga;
c. *educazione integrata*, che prevede la coesistenza tra educazione inclusiva e differenziata, la cui scelta dipende in gran parte dalla gravità delle singole situazioni e dalla volontà delle famiglie; i paesi che perseguono questa linea d'intervento sono una quindicina (tra gli altri, Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Polonia, Regno Unito, Slovenia).

A livello europeo negli ultimi anni si sta registrano una progressiva tendenza all'educazione inclusiva (CE, 2005), anche da parte di nazioni che prevedono un sistema educativo integrato. Ad eccezione di paesi più resistenti all'integrazione, quali il Belgio e la Germania (che registrano solo il 10% circa di studenti certificati integrati nelle classi comuni), molti altri Stati Membri stanno percorrendo la strada dell'inclusione. Così ad esempio, in Finlandia e nella Repubblica Ceca la metà degli allievi certificati sono già stati inseriti nelle classi comuni attraverso un programma individualizzato, mentre l'Estonia ha già adottato queste misure per due terzi degli alunni certificati.

2. EDUCAZIONE PLURILINGUE E BISOGNI SPECIALI: PRINCIPI-CARDINE DELLA POLITICA EUROPEA

Gli elementi di divergenza discussi nel paragrafo precedente non hanno impedito all'UE l'identificazione di alcuni principi di riferimento a cui le politiche educative dei singoli Stati Membri devono ispirarsi nella realizzazione di percorsi educativi locali. Nei paragrafi seguenti si esamineranno questi principi in rapporto all'insegnamento delle lingue straniere a studenti disabili o con difficoltà di apprendimento, proponendo alcuni spunti di riflessione teorico-metodologici.

2.1. Destigmatizzazione

Nell'affrontare il tema dell'insegnamento delle lingue a studenti con qualche forma di deficit è necessario partire da un'attenta revisione delle terminologie comunemente utilizzate per riferirsi a questi allievi. Le espressioni "disabilità" e "difficoltà" (accanto ad altre, come "handicap", "disordine", "disturbo"), che finora abbiamo utilizzato per garantire la comprensibilità di questo saggio, sono esempi di una terminologia deprivativa, che non rappresenta un buon punto di partenza glottodidattico. Poiché l'insegnamento delle lingue a questi studenti non ha pretese riabilitative,

[3] Tassi di incidenza piuttosto elevati si registrano anche in Estonia (19%) e Repubblica Ceca (8,6%).
[4] In realtà in molti paesi che adottano una prospettiva inclusiva è prevista all'interno del sistema scolastico principale la formazione di classi separate (temporanee o permanenti) per studenti certificati. È il caso della Svezia, che ricorre alle scuole speciali in casi molto rari, inserendo la quasi totalità degli studenti con disabilità e difficoltà gravi in classi separate all'interno del sistema scolastico principale.

una terminologia che si focalizza su ciò che l'allievo non è in grado di fare risulta fuorviante.
Nei documenti dell'UE compare l'espressione "bisogni educativi speciali" (d'ora in avanti BES), che a nostro avviso risulterebbe più adeguata al contesto educativo a cui ci riferiamo. L'espressione si compone infatti di tre termini particolarmente pregnanti sul piano glottodidattico:

a. *bisogni:* secondo le linee-guida dell'UNESCO (1994), ogni studente ha caratteristiche, interessi, abilità e bisogni di apprendimento che lo rendono unico. La disabilità e le difficoltà di apprendimento sono solo alcune tra le possibili origini di tali bisogni, accanto ad esempio allo svantaggio sociale, l'appartenenza a minoranze culturali, ecc. La nozione di bisogno, inoltre, non va intesa necessariamente in senso negativo, in quanto anche gli studenti particolarmente talentuosi e brillanti manifestano bisogni specifici;
b. *educativi:* i bisogni degli studenti BES a cui la scuola può rispondere sono principalmente di natura educativa. Questa affermazione, che di primo acchito può suonare banale, risulta invece di estrema importanza, se si considerano alcuni approcci psico-medici diffusisi qualche decennio fa nella scuola. Gli orientamenti della pedagogia speciale più recenti, pur non rinnegando l'importanza di una diagnosi accurata del deficit, prediligono un approccio multidisciplinare che fa leva in primo luogo sulle abilità dello studente BES, anziché sulle sue difficoltà. Questo orientamento è ancor più essenziale se si adotta una prospettiva glottodidattica, che non prevede finalità riabilitative;
c. *speciali:* questo aggettivo è di estrema importanza sul piano politico, in quanto porta con sé una connotazione prevalentemente

positiva: nel linguaggio comune, infatti, se si considera una persona "speciale" il focus è sulle sue abilità o qualità, non sulle sue incapacità. Come sottolineano i documenti europei, il termine "speciale" utilizzato in questo contesto non ignora la patologia, ma la considera indicatore di partenza per un percorso educativo individualizzato, anziché una chiave risolutiva del "problema" (CE, 2005).

2.2. Pari opportunità

Il valore aggiunto che la conoscenza delle lingue straniere comporta nella società contemporanea viene ribadito piuttosto spesso da esponenti del mondo della politica e dell'educazione. Molto più raramente, tuttavia, ci si sofferma a riflettere sul contributo che l'apprendimento, anche solo parziale, di una lingua straniera può offrire agli studenti BES.
La prospettiva delle pari opportunità glottodidattiche all'atto pratico si scontra con una serie di difficoltà (ad esempio, la preparazione del docente, le priorità educative per alcuni profili socio-cognitivi di studenti BES) che influiscono sulle decisioni operative relative al piano personalizzato.
Ciò nonostante, in linea di principio l'apprendimento delle lingue straniere costituisce per gli studenti BES un diritto educativo che può sortire effetti positivi a livello:

a. *personale:* intraprendendo lo studio di una nuova lingua a partire da un livello iniziale pari a quello dei compagni, lo studente BES è incentivato ad accrescere la propria autostima; ciò vale soprattutto ai livelli iniziali e a condizione che l'insegnante adotti strategie che favoriscano il successo scolastico (cfr. 2.4). Alcuni studi hanno infatti recentemente dimostrato che molti studenti BES manifestano un iniziale atteggiamento di positività e curiosità verso le lingue straniere; comportamenti ansiosi, insicurezza e perdita dell'autostima non congeniti sono spesso una conseguenza, anziché una causa, del fallimento scolastico, provocato dall'inadeguatezza delle metodologie adottate piuttosto che da un'inettitudine alle lingue straniere da parte dello studente BES (Arnold e Brown, 1999; Piechurska-Kuciel, in Kormos e Kontra, 2008);
b. *strumentale:* i documenti dell'UE, così come la convenzione ONU, ribadiscono la necessità di eliminare qualsiasi forma di barriera che impedisca il pieno inserimento dei disabili nel mondo del lavoro.
È un dato di fatto, tuttavia, che la

conoscenza delle lingue straniere costituisce oggi un elemento imprescindibile per la qualificazione professionale; ne consegue che a tutt'oggi molte persone disabili non possono accedere a posizioni lavorative di alto livello anche a causa di un profilo formativo inadeguato. In questo senso, dunque, una qualche forma di conoscenza di una lingua straniera può contribuire ad un futuro miglioramento del profilo professionale degli studenti BES.

2.3. Inclusione

L'UE promuove la nozione-chiave di "inclusione" intesa come imperativo sociale per la cittadinanza europea, la quale si fonda sul riconoscimento, la valorizzazione e la promozione delle differenze come diritto civile (Priestley e Rablee, 2002). L'inclusione rappresenta dunque lo sfondo integratore di tutta la politica sociale, educativa e linguistica europea.
Sul piano glottodidattico, adottare un approccio inclusivo nell'insegnamento linguistico rivolto a studenti BES significa promuovere un'integrazione dal punto di vista:

a. *dello studente:* secondo le stime della CE (1994, 2005), circa il 50% degli studenti BES sono inseriti nei corsi curricolari di lingua straniera. L'inclusione non può tuttavia ridursi alla sola presenza di allievi BES nella classe di lingua, ma deve tradursi in una politica educativa tesa a massimizzare la partecipazione attiva di tutti gli studenti alle attività didattiche, a prescindere dall'etnia di appartenenza, dal retroterra linguistico e culturale, dal contesto socio-economico di provenienza, dall'orientamento sessuale, dal credo religioso, dalle abilità sociali e cognitive;
b. *dell'insegnante:* nonostante si registri ancora una carenza di proposte formative istituzionali, si stanno diffondendo in Europa movimenti locali di insegnanti che promuovono iniziative di auto-formazione in servizio, realizzati attraverso la condivisione di competenze tra insegnanti di sostegno e di lingua[5] (Stevens e Marsh, 2005). L'integrazione professionale, intesa come sinergia all'interno del corpo docente, potrebbe rappresentare un valido strumento in fase di analisi dei bisogni, programmazione e, possibilmente, realizzazione glottodidattica. La questione della formazione del docente di lingue per studenti BES apre tuttavia interrogativi di estrema rilevanza (ad esempio, qual è il profilo professionale del docente di lingue per studenti BES? Quale peso assumono le competenze linguistica, glottodidattica e psicopedagogica del docente? Come si traduce operativamente la sinergia tra insegnanti?);
c. *delle metodologie:* sebbene il processo di inclusione educativa in Italia sia in corso dagli anni Settanta, il ruolo delle lingue straniere nel percorso scolastico degli studenti BES appare ancora marginale. Anche sul piano scientifico si riscontra un'esiguità gli studi italiani di glottodidattica per studenti BES sul fronte sia della ricerca teorica sia della sperimentazione. Riprendendo la posizione della CE, potremmo parlare di "paradosso glottodidattico": da decenni la didattica delle lingue ha posto come paradigmi teorico-metodologici le nozioni di "flessibilità", "adattabilità", "valorizzazione degli stili d'apprendimento", "differenziazione". Tuttavia quando ci si riferisce a studenti BES queste nozioni faticano ad essere applicate. È pur vero che alcuni profili di studenti BES sono complessi sul piano psico-medico e richiedono perciò interventi mirati. Ma in fondo l'adattamento glottodidattico sulla base del profilo e dei bisogni degli allievi rappresenta il compito di ogni insegnante di lingue. Il problema, perciò, non è tanto *se* i principi sopra menzionati possano applicarsi o meno al contesto BES, quanto piuttosto *come* essi si possano concretizzare in situazioni d'apprendimento specifiche che richiedono molteplici conoscenze e competenze da parte del docente di lingua.

2.4. Successo scolastico

Il processo di inclusione non può limitarsi alla partecipazione dell'allievo BES nella classe di lingua, ma deve rendere possibile il successo scolastico. Da un'attenta disamina delle esperienze locali documentate dalla CE (per una sintesi critica Stevens e Marsh, 2005) emerge che il successo dell'allievo BES nell'apprendimento della lingua straniera può essere garantito da un piano educativo personalizzato inteso come risultato di decisioni glottodidattiche consapevoli a livello di:
a. *scelta della lingua:* pur riconoscendo la priorità strumentale dell'inglese, l'UE, valorizzando il plurilinguismo, non ostacola la scelta di lingue diverse, la quale può risultare spesso più produttiva in termini di apprendimento. Si pensi ad esempio alle difficoltà nello studio dell'inglese che possono incontrare gli studenti che manifestano forme di dislessia, la quale può colpire il processamento fonologico e visivo, nonché la memoria di lavoro (Cornoldi, 1999). Per uno studente dislessico può essere dunque più proficuo lo studio di lingue più regolari nella relazione fonetica/ortografia, quali ad esempio, lo spagnolo e l'italiano;
b. *definizione del sillabo:* a seconda del profilo dello studente BES l'insegnante può optare per uno sviluppo parziale della competenza comunicativa, facendo leva sulle abilità residue dell'allievo (ad esempio, per gli studenti sordi può essere produttivo concentrarsi sulle abilità scritte, mentre per gli studenti con deficit auditivo parziale e post-linguale[6]

[5] Citiamo tra gli altri il progetto scozzese "Working Together", e il progetto finlandese "Special Educational Needs in Foreign Language Classrooms", ampiamente documentati nelle pubblicazioni della CE.
[6] Si definiscono post-linguali la sordità o il deficit uditivo che si manifestano successivamente all'acquisizione del linguaggio orale (Quigley e Kretschmer, 1982).

possono essere proposte anche attività orali). Nel caso in cui la scelta ricada su una lingua diversa dall'inglese, inoltre, a fronte di limitati progressi sul piano strettamente linguistico, il curricolo personalizzato può puntare maggiormente sull'approfondimento della dimensione culturale ed interculturale;

c. *tempi di introduzione della lingua straniera:* nel caso degli studenti BES, il paradigma "quanto prima tanto meglio" non è necessariamente la soluzione più appropriata in tutti i contesti. In alcuni paesi, ad esempio, è stata sperimentata con successo l'opzione della "progressione laterale", secondo la quale la lingua straniera viene introdotta nel curriculum come rinforzo all'educazione linguistica nel momento in cui si constata che l'apprendimento della lingua materna inizia a fossilizzarsi (CE, 2005);

d. *modalità di verifica:* anche questo aspetto va adattato al profilo dello studente BES in modo che il deficit non rappresenti una barriera al successo scolastico. Ad esempio, studenti con difficoltà nella memoria di lavoro dovrebbero essere valutati frequentemente e su piccole porzioni del sillabo, in modo che emerga effettivamente il loro impegno e studio. Possono essere inoltre di estrema utilità anche le indicazioni dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe), che propone la possibilità di applicare importanti adattamenti riguardanti sia la gestione della verifica (tempo extra, pause controllate, supporto di un "amanuense" nella compilazione della prova scritta) sia il formato grafico (ingrandimento ed adattamento grafico della prova per studenti ipovedenti, uso di materiale scritto in versione Braille o audio in versione "lettura delle labbra", utilizzo di dvd con sottotitoli per non vedenti, ecc.).

3. Conclusioni

In questo contributo abbiamo approfondito la prospettiva dell'UE sul tema dell'insegnamento linguistico rivolto a studenti BES. Sebbene allo stato attuale l'Italia sembri assegnare un valore ancora marginale alla questione, nella nostra discussione abbiamo cercato di porre in evidenza le ragioni politiche, sociali ed educative che renderebbero l'apprendimento delle lingue vantaggioso per gli studenti BES. Questa area d'indagine rappresenta dunque una delle nuove sfide della moderna glottodidattica, la quale dovrebbe pervenire all'elaborazione di proposte metodologiche capaci di realizzare operativamente le indicazioni provenienti dall'UE nella scuola.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ARNOLD J., BROWN H.D. (1999), "A Map of the Terrain", in Arnold J. (a cura di), *Affect in Language Learning*, CUP, Cambridge.
- COMMISSIONE EUROPEA (1994), *The European Dimension and Teaching Modern Languages to Pupils with Special Needs*, http://ec.europa.eu
- COMMISSIONE EUROPEA (2005), *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, http://ec.europa.eu
- CORNOLDI C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- DISABILITY HIGH LEVEL GROUP (2008), *Report on Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disability*, http://ec.europa.eu/social
- EURYDICE (2002), *Key Data on Education in Europe*, www.eurydice.org
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2008), *Special Needs Education Country Data*, www.european-agency.org
- ONU (2007), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (versione italiana), www.alihandicap.org
- PIECHURSKA-KUCIEL E. (2008), "Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia", in Kormos J. e Kontra H. (a cura di), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol.
- PRIESTLEY M., RABLEE P. (2002), "Hopes and Fears: Stakeholder Views on the Transfer of Special School Resources", in *International Journal of Inclusive Education*, 6, 4.
- QUIGLEY S.P., KRETSCHMER R.E. (1982), *The Education od Deaf Children: Issues, Theories and Practice*, University Park Press, Baltimora.
- STEVENS A., MARSH D. (2005), "Foreign Language Teaching Within Special Needs Education: Learning from Europe-Wide Experience", in *Support for Learning*, 20, 3.
- THE BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION (1998), *The British Dyslexia Association Handbook*, BDA, Reading.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement. A Framework for Action*, www.unesco.org

ALTE ed EALTA: le associazione europee per il testing linguistico

Alberta Novello
Università Ca' Foscari, Venezia

In relazione al campo della valutazione e del testing linguistico non si può escludere di citare due associazioni che costituiscono un punto di riferimento basilare per la realtà europea: l'ALTE *(Association of Language Testers in Europe)* e l' EALTA *(European Association for Language Testesting and Assessment)*.
Entrambe condividono lo scopo di promuovere i principi fondamentali e le metodologie del testing linguistico, attraverso la diffusione delle buone pratiche legate allo sviluppo e alla costruzione del momento valutativo.
ALTE ed EALTA seguono i principi delineati dal Consiglio d'Europa in merito all'apprendimento linguistico e ne sviluppano (anche in collaborazione con gli stessi rappresentanti della *Language Policy Division*) le indicazioni legate al testing e alla valutazione.
Le due associazioni sono costituite da gruppi/istituzioni/enti/scuole/università/esperti che si occupano di valutazione linguistica e che sono interessati a momenti di scambio relativi al tema; entrambe, difatti, organizzano annualmente corsi e conferenze in diverse città europee, nonché momenti di incontro e consulenza con esperti.

ALTE

L'ALTE *(Association of Language Testers in Europe)* è un'associazione di istituzioni europee che si occupa principalmente della produzione e comparazione di certificazioni linguistiche.
È nata da un'idea, nel 1989, delle università di Cambridge e Salamanca e nel 1991 si è costituita ufficialmente come un EEIG *(European Economic Interest Grouping)*, di cui oggi fanno parte più di 30 membri, rappresentanti 26 lingue europee.
I principali obiettivi dell' ALTE riguardano:

- assicurare qualità ed equità negli esami di certificazione proposti dai suoi membri;
- stabilire livelli comuni di competenza linguistica, in modo da promuovere il riconoscimento transnazionale delle certificazioni europee;
- stabilire norme comuni per le fasi relative al testing linguistico, vale a dire: progettazione e sviluppo di un test, elaborazione e preparazione degli *item*, somministrazione, correzione, attribuzione dei punteggi, espressione dei risultati, analisi degli *item* e resoconto complessivo sull'andamento del test stesso;
- collaborare a progetti comuni basati sullo scambio di idee e competenze;
- proporre formazione sul testing e la valutazione linguistica;
- aumentare la consapevolezza dell'importanza della pratica valutativa attraverso convegni e incontri.

Relativamente ad uno dei suoi obiettivi primari l' ALTE ha cercato, fin dalla sua fondazione, di equiparare i vari livelli degli esami di lingua europei in maniera tale da riconoscerne la spendibilità. A tal fine i suoi membri hanno stabilito degli standard di competenza linguistica necessari ad abbinare ogni esame ad un livello riconosciuto in tutta Europa.
Sono state, perciò, elaborate delle descrizioni dettagliate di tutti gli esami di certificazione degli enti partecipanti, per poi rapportarle ai descrittori di competenza definiti dall'ALTE; è stato predisposto, infatti, un quadro di riferimento per la descrizione delle competenze riferite ad ogni livello (il quale fa riferimento alla scala di competenza linguistica del Quadro comune europeo di riferimento del Consiglio d'Europa).
Agli standard ALTE delineati sono state, quindi, affiancate le certificazioni europee rilasciate dagli enti membri, con il risultato di un comune riconoscimento del livello di competenza linguistica testata da ognuna (vedi tabella n. 2).

I livelli dell'ALTE sono sei e corrispondono ai seguenti livelli del Quadro comune europeo di riferimento:

Livelli ALTE	Livelli Quadro comune europeo di riferimento
ALTE Breakthrough	A1
ALTE 1	A2
ALTE 2	B1
ALTE 3	B2
ALTE 4	C1
ALTE 5	C2

Tabella n. 1: Livelli ALTE e Consiglio d'Europa.

	ALTE Break-through	ALTE 1	ALTE 2	ALTE 3	ALTE 4	ALTE 5
Tedesco (Goethe Institut)	Start Deutsch 1	Start Deutsch 2	Zertifikat Deutsch (ZD)	-	Zentrale Mittelstufen-prüfung (ZMP)	Zentrale Oberstufen-prüfung (ZOP)
Inglese (Cambridge University)	-	Key English Test (KET)	Preliminary English Test (PET)	First Certificate in English (FCE)	Certificate in Advanced English (CAE)	Certificate of Proficiency in English (CPE)
Spagnolo (Instituto Cervantes)	-	-	Diploma de Español (Nivel Inicial)	Diploma de Español (Nivel Intermedio)	-	Diploma de Español (Nivel Superior)
Italiano (CVCL Perugia)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI Impatto)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI 1)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI 2)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI 3)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI 4)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI 5)
Francese (CIEP)	-	Certificat d'Études de Français Pratique 1 (CEFP1)	Certificat d'Études de Français Pratique 2 (CEFP2)	Diplôme de Langue Française (DL)	Diplôme Supérieur d'Études Françaises Modernes (DS)	Diplôme de Hautes Études Françaises (DHEF)

Tabella n. 2: Adattamento dal Quadro di riferimento ALTE.

I descrittori di competenza delineati dall'ALTE hanno, quindi, lo scopo di definire che cosa un parlante non nativo sappia fare con la lingua, a un determinato livello. Essi comprendono circa 400 indicatori, divisi in più di 50 scale, relative alle macro-aree: studio, lavoro, turismo e relazioni sociali. Ogni area è divisa in sottocategorie, descritte attraverso le abilità primarie di ascolto, parlato, lettura, scrittura.
I descrittori di capacità dell'ALTE sono inoltre riportati tra le Appendici del Quadro comune europeo di riferimento come modello di descrizione della competenza linguistica.
Segue, come esempio, la tavola globale sulle abilità.

	Listening / Speaking	Reading	Writing
Level 5 (C2)	Can advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	Can understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	Can write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
Level 4 (C1)	Can contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	Can read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for the information or to understand non-standard correspondence.	Can prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
Level 3 (B2)	Can follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairy wide range of topics.	Can scan text for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	Can make notes while someone is talking or write a letter including non-standard request.
Level 2 (B1)	Can express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	Can understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	Can write letters or make notes on familiar or predictable matters.
Level 1 (A2)	Can express simple opinions or requirements in a familiar context.	Can understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	Can complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
Breakthrough Level (A1)	Can understand basic instruction or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	Can understand basic notices, instructions or information.	Can complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

Tabella n. 3: ***Overall general ability,*** **ALTE.**

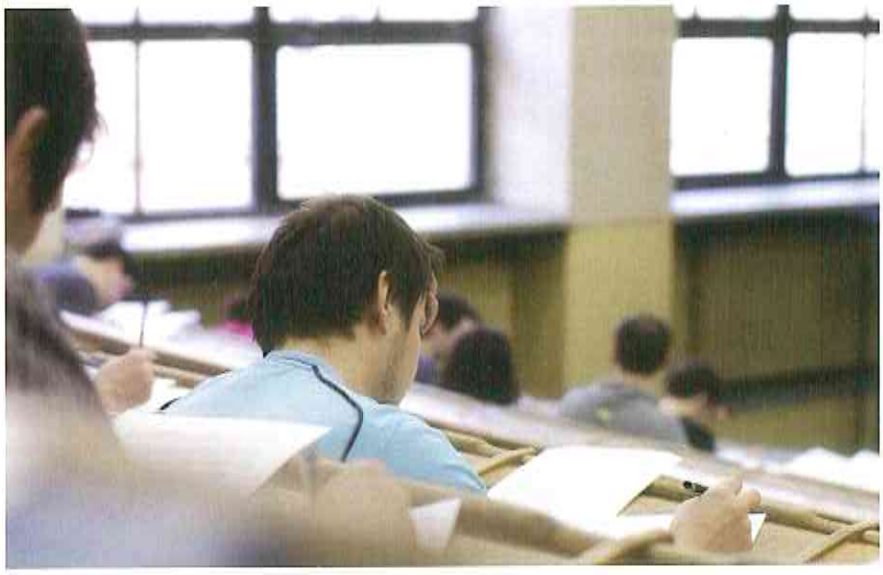
Tale produzione di un importante numero di tavole dettagliate, riguardanti la descrizione di abilità divise per contesti e livelli, si rivela fondamentale in un altro degli obiettivi primari dell'ALTE, quello riguardante la costruzione di test.
I descrittori delineati sono infatti utili per la costruzione di prove e *item*, in quanto chiariscono e sviluppano il significato di competenza comunicativa presentato nelle tavole del Quadro comune europeo di riferimento; tali specificazioni costituiscono una base indispensabile per la pianificazione e lo sviluppo del momento valutativo.
Per un lavoro di collaborazione basato su un piano condivisibile i membri dell'ALTE hanno realizzato, poi, un codice comune a cui fare riferimento, così da allineare maggiormente la propria attività a quella di tutti i partecipanti; è nato, infatti, nel 1994 il Codice Professionale ALTE, un codice di comportamento per la definizione degli standard da adottare e rispettare nella preparazione degli esami di certificazione. Tale codice si focalizza su quattro aree specifiche:

- elaborazione degli esami;
- interpretazione dei risultati;
- ricerca di equità e correttezza;
- comunicazione di informazioni ai candidati.

Esso, inoltre, è diviso in due parti, la prima riguardante le responsabilità dei membri dell' ALTE, la seconda relativa alle responsabilità degli utilizzatori degli esami e dei loro risultati.
Per quanto riguarda la prima parte,

essa indica, tra le altre cose, come i membri si debbano impegnare a:
- definire ciò che ogni esame valuta e quali sono i suoi obiettivi;
- descrivere la popolazione per la quale l'esame risulta appropriato;
- descrivere il processo di sviluppo dell'esame;
- spiegare come sono stati selezionati contenuti e abilità da sottoporre a verifica;
- fornire agli studenti esempi rappresentativi o copie complete dei compiti degli esami, delle istruzioni, dei fogli delle risposte, nonché *report* sui risultati;
- descrivere le procedure messe in atto per assicurare che ogni esame risulti adeguato per gruppi di candidati, diversi per razza, etnia o *background* linguistico;
- identificare e pubblicare le condizioni e le competenze necessarie alla somministrazione di ogni esame;
- descrivere le procedure utilizzate per stabilire soglie di sufficienza e/o gradi;
- fornire informazioni ad utilizzatori e candidati, che siano d'aiuto nel decidere se sottoporsi o meno ad un particolare esame e a quale livello;
- fornire ai candidati le informazioni necessarie per familiarizzare con l'esame, i tipi e i formati dei compiti, le rubriche ed altre istruzioni, nonché le strategie adeguate per affrontare l'esame.

Attraverso queste regole gli Enti certificatori assicurano il più possibile trasparenza nel conoscere e comprendere il processo di costruzione della propria certificazione e aumentano il grado di sintonia con le attività degli altri membri.
Per quanto riguarda le aree specifiche sopraindicate, esse rappresentano delle linee guida fondamentali per chi è impegnato nella costruzione di test e indicano, in maniera precisa, quali sono i punti da prendere in considerazione dalla pianificazione, alla costruzione vera e propria delle prove e, infine, al calcolo del punteggio



e comunicazione dei risultati.
Grazie anche alla messa in comune di tali norme di elaborazione, somministrazione e valutazione degli esami di certificazione, i membri dell'ALTE si impegnano a fornire un'affidabile qualità nel loro lavoro.
La cooperazione tra le diverse istituzioni (uno degli obiettivi dell'ALTE), si verifica anche attraverso il rispetto di questo codice e con il confronto delle modalità della sua messa in atto.
I membri dell'ALTE, sono inoltre impegnati nella collaborazione a progetti comuni, i quali riguardano la preparazione di strumenti per l'analisi del contenuto degli esami *(Content Analysis Checklist)*, la creazione di materiali per formare gli elaboratori di *item (Item Writer Guidelines)*, la pubblicazione di un glossario per la definizione dei termini utilizzati maggiormente nel testing linguistico (*Multilingual Glossary of Language Testing Terms, Studies in Language Testing*, UCLES), l'elaborazione di un portfolio linguistico in collaborazione con l'EAQUALS *(European Association for Quality Language Services)*, la condivisione di linee guida per la costruzione di test per scopi specifici e per giovani apprendenti.

EALTA

L'*EALTA* è un'associazione finanziata dalla Comunità Europea che persegue lo scopo di diffondere e condividere i principi teorici e metodologici del testing e della valutazione linguistica.
Gli obiettivi principali dell'*EALTA* riguardano:
- a condivisione di esperienze e competenze relative al testing e alla valutazione linguistica;
- la diffusione di una maggiore consapevolezza relativa agli argomenti sopracitati;
- il riconoscimento del testing linguistico e della valutazione come disciplina;
- il miglioramento delle pratiche valutative in tutta Europa;
- la formazione sull'argomento;
- la consulenza con esperti;
- la collaborazione con addetti del settore.

Tra le attività proposte dall' EALTA troviamo:
- una conferenza annuale;
- corsi a distanza e in presenza;
- gestione di un registro di esperti disponibili per consultazioni e formazione;
- consulenza a istituzioni, agenzie, organismi governativi e non governativi internazionali sullo sviluppo, la validazione, l'equivalenza di test linguistici e sul riconoscimento e l'utilizzo dei risultati e dei prodotti di procedure di verifica.

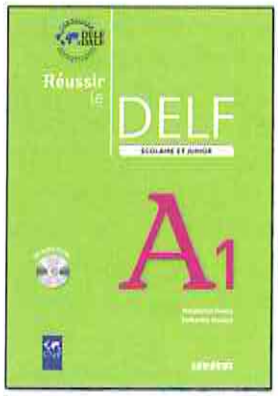
L'EALTA si caratterizza dal perseguimento di iniziative a carattere internazionale basate sulla convinzione che un lavoro cooperativo possa apportare considerevoli vantaggi

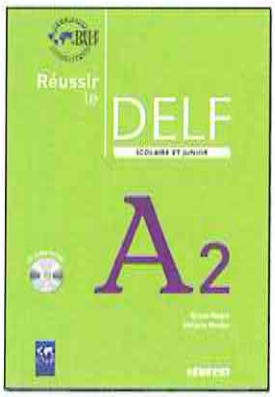
alla qualità in campo del testing linguistico.
Dal 2006 l'EALTA ha adottato delle linee guida relative alle buone pratiche nel testing e nella valutazione linguistica, le quali sono destinate principalmente a chi si occupa di:
- formazione dei docenti nell'ambito del testing e della valutazione linguistica;
- valutazione degli apprendimenti;
- sviluppo e costruzione di test.

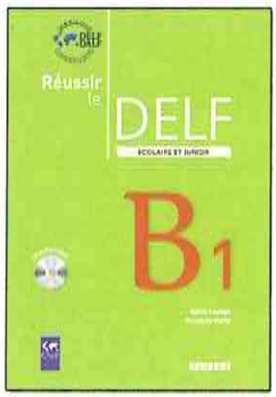
Ognuno di questi destinatari è chiamato a seguire, secondo le linee guida, i principi riguardanti: il rispetto dei candidati; la responsabilità; l'imparzialità; l'affidabilità; la validità e la collaborazione tra gli attori coinvolti.
Relativamente alla formazione dei docenti, le linee guida invitano ad una riflessione sulle conoscenze relative alla valutazione e sulle pratiche legate al testing.
In particolar modo, nelle questioni legate a quest'ultimo aspetto, i membri dell'EALTA si focalizzano sugli scopi, le procedure e le conseguenze della valutazione.
Per quanto riguarda l'ultimo punto e cioè lo sviluppo di test, le linee guida suggeriscono di pianificare e analizzare i seguenti aspetti:
- scopi e specifiche dei test;
- progettazione del test e stesura degli *item*;
- controllo della qualità e analisi del test;
- somministrazione, revisione, analisi delle ricadute del test;
- correlazione con il Quadro comune europeo di riferimento.

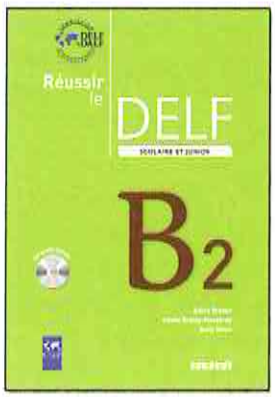
BIBLIOGRAFIA

- ALTE, www.alte.org
- ALTE (1998), *Handbook of Language Examinations and Examination Systems*, Ucles, Cambridge.
- ALTE, *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Ucles/Cambridge University Press, Cambridge.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Milano.
- EALTA, www.ealta.eu.org
- GREGO BOLLI G., SPITI M.G. (2000), *La verifica delle competenze linguistiche, Misurare e valutare nella certificazione Celi*, Guerra Edizioni, Perugia.
- JONES, N. (2002), "Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference", in: *Council of Europe (Eds).Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference*, Cambridge University Press: 167-183, Cambridge.









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

Ospitare un assistente Comenius

Eva Baraldi
Insegnante di francese presso l'ITC "Luosi" Mirandola

Sono insegnante di francese presso l'Istituto tecnico commerciale "Giuseppe Luosi" di Mirandola.
Lo scorso anno scolastico, ho deciso di inoltrare domanda per avere un assistente Comenius, senza credere veramente che sarebbe stata accolta.
A giugno, invece, ricevo una telefonata dal Ministero, che mi propone la candidatura di un assistente belga.
Ho incontrato Mattias, il nostro assistente, durante l'estate e subito mi è parso evidente che la sua presenza nella nostra scuola sarebbe stata significativa. Purtroppo però, all'inizio di settembre Mattias ha accettato una supplenza annuale presso un liceo privato internazionale e la sua candidatura in un primo momento decade. Siccome si è comunque dimostrato disponibile per un incarico part-time, decidiamo di tentare l'opzione per sole sei ore, considerando anche il fatto che a quel momento non sarebbe stato possibile avere un'altra candidatura.
Non so come, ma la domanda viene accolta, per cui ad ottobre Mattias comincia la sua attività per sei ore settimanali.
In qualità di insegnante di contatto ho curato il suo piano orario e seguito le sue attività. All'inizio abbiamo lavorato in compresenza ed io mi sono occupata di stabilire quali attività e come realizzarle, ben presto però Mattias ha iniziato a lavorare autonomamente e a proporre nuovi percorsi e modalità di lavoro.

Perché ho deciso di chiedere un assistente Comenius?
Avevo già lavorato in precedenza con futuri insegnanti. Diversi anni prima avevo svolto attività di tutoraggio: prima con una neolaureata belga che faceva il suo stage in Italia e poi con una laureanda italiana che stava scrivendo la sua tesi sulla motivazione iniziale nell'apprendimento della lingua straniera. In entrambi i casi mi era piaciuta l'idea di confrontarmi con giovani insegnanti, animati da entusiasmo, freschi di studio e nuove conoscenze. Ed infatti il confronto si era rivelato proficuo: io avevo imparato qualche nuova modalità di approccio e i futuri insegnanti avevano appreso come gestire la classe e il lavoro scolastico.
Mi aspettavo altrettanto dalla collaborazione con l'assistente: migliorare la mia offerta didattica e quindi anche le competenze degli alunni.

La risposta ha superato le mie aspettative.
Questo grazie anche all'assistente che si è dimostrato subito molto disponibile, duttile e preparato e che si è fatto apprezzare da studenti e docenti.
La presenza di Mattias in classe ha dato un senso all'utilizzo della lingua. Poiché non parlava italiano, siamo stati costretti a parlare in francese per comprenderci. Per tutti la lingua era un mezzo di comunicazione e non una finzione come accade di solito durante la lezione.
Le modalità di lavoro poi sono state estremamente coinvolgenti, gli alunni sono sempre stati invitati ad operare, ad essere protagonisti. Ciò si è realizzato attraverso molteplici e varie attività come la produzione di un breve fumetto, o la drammatizzazione di un momento storico, o semplicemente un'attività di ricerca nel laboratorio multimediale o il gioco come attività didattica. Non sono mancati i momenti di verifica, spesso orale, attraverso la conversazione o il dibattito, dove gli alunni hanno potuto reimpiegare in modo personale quanto appreso.
Nella scuola abbiamo potuto avvalerci delle competenze di Mattias, laureato in storia e con un'ottima conoscenza anche dell'inglese, anche per alcune attività CLIL di storia, sia in inglese che in francese.
Gli alunni hanno apprezzato le sue lezioni, le sue proposte di lavoro, i suoi consigli, hanno ascoltato con attenzione i suoi racconti sul Belgio, si sono confrontati con lui in merito alla musica, allo sport, al modo di vita, tanto che l'appuntamento del sabato con Mattia era atteso con ansia.
La presenza dell'assistente ha arricchito tutta la scuola, ci ha permesso di conoscere un po' meglio un paese come il Belgio, poco noto a molti insegnanti e studenti.
Ha permesso ai nostri alunni, che vivono in una cittadina di provincia, di aprire i loro orizzonti ad un'altra realtà, di confrontarsi con un altro sistema e con un'altra lingua.