# La lingua che resta

Apprendimento linguistico con cinema, musica e dialogo — perché il legame emotivo fissa la memoria

---

Dirk Streifler

1ª edizione · Berlino, 15 ottobre 2026

Traduzione dall'originale tedesco; in caso di dubbio fa fede la versione tedesca.

*La lingua non si acquisisce ripetendo regole, ma attraverso input comprensibile, ancorato, vissuto in comunità — il film lo fornisce, la canzone lo ancora, la comunità lo rende possibile; e ciò che resta una scommessa è nominato qui, con un piano di misurazione.*

# Sintesi

Questo libro fonda il concetto pedagogico di Pontivo, una piattaforma per l'acquisizione delle lingue con film, canto e comunità. Il suo punto di partenza: nonostante uno sforzo enorme, l'insegnamento centrato sulle regole produce con affidabilità conoscenza sulla lingua, ma troppo raramente padronanza in essa. Da quattro decenni la ricerca nomina le condizioni in cui le persone acquisiscono davvero le lingue: grandi quantità di input comprensibile a bassa ansia.

Da queste condizioni il libro sviluppa la griglia «Comprensibile? Ancorato? Legato?» e la percorre lungo la piattaforma — film con doppia traccia di sottotitoli, canzone come forma di memoria, coro e aula come spazi che abbassano la paura. Nella canzone di casa tradotta confluiscono tutti i fili; il capitolo finale nomina limiti e lista di misurazione. Sempre separati: princìpi documentati e scommesse di progetto non misurate. Verificabile invece che affermato.

L'idea è nata dall'emergenza dei rifugiati; è costruita per chiunque abbia bisogno di una nuova lingua per appartenere — la professionista internazionale e la sua famiglia come la classe plurilingue della scuola ordinaria. E mira oltre il lessico: dove un gruppo traduce insieme nella lingua comune le canzoni dei suoi membri e le canta, l'integrazione diventa per la prima volta udibile in entrambe le direzioni. Ciò che regge, questo libro lo documenta; ciò che resta una scommessa, lo nomina — e invita pedagogia, media e arte a fare insieme la prova.

# Indice


Sintesi ... 1
Parte I — Il problema ... 4
Capitolo 1 · Seicento ore — e nemmeno una parola ... 5
1.1 Due scene ... 5
1.2 Che cosa dicono i numeri ... 5
1.3 Sapere una lingua, sapere di una lingua ... 6
1.4 Perché non è colpa degli insegnanti ... 7
1.5 Che cosa sostiene questo libro — e che cosa no ... 7
1.6 Il percorso di questo libro ... 8
Capitolo 2 · Le condizioni dell'acquisizione ... 9
2.1 Che cosa riceve un bambino ... 9
2.2 Prima condizione: input comprensibile ... 9
2.3 La prova sul campo: il diluvio di libri delle Figi ... 10
2.4 Seconda condizione: un filtro basso ... 11
2.5 La terza domanda: che cosa resta? ... 11
2.6 Il richiamo: perché le persone tornano ... 12
2.7 Dal principio alla costruzione ... 13
Parte II — L'input: vedere, sentire, leggere ... 14
Capitolo 3 · Vedere, sentire, leggere: il film a doppia codifica ... 15
3.1 Un esperimento naturale europeo ... 15
3.2 Due canali sono più di uno ... 15
3.3 La terza traccia: sottotitoli nella lingua obiettivo ... 16
3.4 La questione della ridondanza — discussa onestamente ... 17
3.5 Due lingue insieme: la scommessa bilingue ... 17
3.6 Che cosa il film ancora non sa fare ... 18
Capitolo 4 · La parola nel momento del bisogno ... 19
4.1 Il punto in cui ci si blocca ... 19
4.2 L'apprendimento incidentale è reale — ed è lento ... 19
4.3 Che cosa cambia la glossa ... 20
4.4 Il clic — e che cosa in esso è scommessa ... 20
4.5 Capito non è ancora ritenuto ... 21
Parte III — La melodia ... 22
Capitolo 5 · Perché la canzone resta in testa ... 23
5.1 La memoria che nessuno ha ordinato ... 23
5.2 Che cosa dice il laboratorio: la melodia scompone il flusso ... 23
5.3 Onestamente: quando la canzone non aiuta ... 24
5.4 Dal laboratorio al canzoniere ... 25
Parte IV — La comunità ... 26

Capitolo 6 · Il coro: l'appartenenza abbassa la soglia ..... 27
6.1 Novanta minuti ..... 27
6.2 Che cosa fa alle persone il cantare insieme ..... 27
6.3 La voce protetta ..... 28
6.4 Per chi deve arrivare ..... 29
6.5 Dal risultato alla costruzione ..... 30
Capitolo 7 · L'aula: attenzione condivisa, lingua madre legittimata ..... 31
7.1 Il divieto ..... 31
7.2 L'impalcatura ..... 31
7.3 La lingua madre come impalcatura ..... 32
7.4 L'aula costruita ..... 33
7.5 Che cosa manca ancora all'aula ..... 34
Parte V — La prova ..... 35
Capitolo 8 · Coro One Sky: la canzone di casa, cantata nella nuova lingua ..... 36
8.1 L'esercizio ..... 36
8.2 Cinque meccanismi ..... 36
8.3 Il racconto: perché il tutto ha bisogno di una storia ..... 38
8.4 La regola di cautela — e l'unica grande scommessa ..... 39
Parte VI — Gli scenari e la strada aperta ..... 40
Capitolo 9 · Tre aule e un'agenda onesta ..... 41
9.1 Tre aule ..... 41
9.2 Amal, un anno dopo — un'ipotesi ..... 41
9.3 Che cosa l'approccio non sa fare ..... 42
9.4 Il paradosso dei diritti e la donazione di canzoni ..... 42
9.5 La lista di misurazione ..... 43
9.6 L'albero genealogico ..... 44
Registro delle fonti ..... 46
Abbreviazioni ..... 50
Glossario ..... 51
Sul concetto & sul team ..... 53

# Parte I — Il problema

*„... a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing), in 30 hours, French in 30 days, and German in 30 years."*

— Mark Twain, A Tramp Abroad, App. D (1880)

# Capitolo 1 · Seicento ore — e nemmeno una parola

## 1.1 Due scene

Amal ha trentaquattro anni, è arrivata in Germania dalla Siria tre anni fa. Ha fatto ciò che le è stato chiesto, e anche di più: ha frequentato il corso di integrazione generale — seicento ore di corso di lingua più cento ore di orientamento civico —, ha riempito quaderni di vocaboli, compilato schede, provato test di simulazione. Alla fine ha superato il "Deutsch-Test für Zuwanderer" con il risultato B1. Con questo appartiene alla metà migliore del suo corso. Il certificato è a casa, in una busta di plastica trasparente.

Alla cassa del supermercato la cassiera chiede, veloce e di sfuggita: „Sammeln Se Punkte?" — raccoglie punti? Amal non capisce le parole. Non capisce nemmeno che era una domanda. Sente la fila dietro di sé, l'attesa, gli sguardi. Sorride, annuisce, paga e dice — niente. Sulla via di casa si traduce da sola la frase che non ha detto. A casa saprebbe spiegare senza errori quando in tedesco si usa il dativo.

La seconda scena si svolge mille chilometri più a sud, in una classe di scuola superiore a Bologna. Qui l'inglese è in orario dalla scuola primaria; la maggior parte delle persone in quest'aula ha più di dieci anni di lezioni alle spalle — programmi di grammatica, test di vocaboli, compiti in classe. L'insegnante avvia un documentario in inglese originale. Dopo due minuti qualcuno alza la mano e chiede se non ci sia anche la versione italiana. Non è una provocazione. È un'informazione onesta: il suono non li raggiunge.

Entrambe le scene sono inventate. I numeri che stanno dietro di esse no.

## 1.2 Che cosa dicono i numeri

Il corso di integrazione tedesco non è un'offerta secondaria, ma lo strumento centrale della politica linguistica del Paese: settecento ore di lezione, regolate per legge, con l'obiettivo dichiarato di portare i partecipanti al livello B1 nel test finale.[1] Nel 2024, tra chi ha sostenuto il test finale dopo un corso di integrazione generale, il 58,6 per cento ha raggiunto quel B1; il 31,8 per cento si è fermato all'A2, il 9,6 per cento sotto.[2] Questo numero va letto due volte. Conta solo chi è arrivato fino al test — e anche tra costoro, quattro su dieci mancano l'obiettivo del corso.

E il numero dice una seconda cosa, più sommessa. Perché il B1 non è un livello alto. La scala di riferimento europea lo descrive come livello soglia: chi ha il B1 sa esprimersi su argomenti familiari con frasi semplici e coerenti e capisce i punti essenziali quando si usa una lingua standard

---

[1] § 10 cpv. 1 primo periodo del regolamento tedesco sui corsi di integrazione (IntV): «Der Integrationskurs umfasst 700 Unterrichtsstunden» — il corso di integrazione comprende 700 ore di lezione (gesetze-im-internet.de/intv/__10.html, consultato il 24-07-2026); di queste, 600 ore spettano al corso di lingua, § 11 cpv. 1 primo periodo IntV (gesetze-im-internet.de/intv/__11.html). L'obiettivo B1 del corso è formulato espressamente dall'Ufficio federale per la migrazione e i rifugiati (BAMF) nella sua statistica ufficiale: l'obiettivo è «che i partecipanti raggiungano nel test finale DTZ il livello B1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)» (rapporto sulla statistica dei corsi di integrazione 2024, note alle tabelle DTZ, p. 17 ss.; trad. nostra).

[2] BAMF, *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024*, p. 19 (tabella «Sprachniveau ‚Deutsch-Test für Zuwanderer' im Jahr 2024 nach Kursarten und Ergebnis»): corsi di integrazione generali — 160.804 partecipanti (58,6 %) con B1, 87.449 (31,8 %) con A2, 26.314 (9,6 %) sotto l'A2, su 274.567 partecipanti al DTZ in totale (PDF, consultato il 24-07-2026; riferimenti verificati sul testo integrale del PDF). Due avvertenze di lettura: per ogni persona si conta il risultato più alto (nota 1 alla tabella); e le quote si riferiscono ai soli partecipanti al test — chi abbandona il corso o non si presenta al test non compare in questa percentuale.

chiara.[3] La cassiera non usa una lingua standard chiara. La vita quotidiana non lo fa quasi mai. Ciò significa: nemmeno *raggiungere* l'obiettivo del corso garantisce la lingua che serve alla cassa, dal medico, al colloquio con gli insegnanti. Amal non è il caso di fallimento del sistema. È il suo caso di successo.

La scena italiana ha la sua propria statistica. L'Italia testa a tappeto le classi terminali; nel 2025, in inglese, il 53,3 per cento degli studenti dell'ultimo anno ha raggiunto il livello previsto nella comprensione della lettura — nell'ascolto era il 43 per cento, e nel Sud del Paese ben meno di tre su dieci.[4] Più di un decennio di lezioni, e meno della metà capisce la lingua quando viene parlata. Si noti: *capisce*. Del parlare non si è ancora nemmeno parlato.

Due Paesi, due sistemi, due gruppi di apprendenti molto diversi — e lo stesso schema: lo sforzo è enorme, il raccolto in lingua viva no. Chi conoscesse solo una delle due scene potrebbe credere a peculiarità nazionali, alla qualità dei corsi, alla motivazione. Il raddoppio suggerisce un sospetto diverso: non sono i Paesi. È il modo in cui crediamo che le lingue entrino nella testa.

## 1.3 Sapere una lingua, sapere di una lingua

Il sospetto ha un nome classico. All'inizio degli anni Ottanta Stephen Krashen ha posto al centro della ricerca sull'acquisizione delle lingue la distinzione di cui si tratta qui: gli adulti dispongono di «due modi distinti e indipendenti di sviluppare competenza in una seconda lingua».[5] Una via è l'*apprendimento* — conoscenza consapevole sulla lingua: conoscere le regole, nominare le regole, saper parlare delle regole. L'altra è l'*acquisizione* — un processo inconsapevole, lo stesso con cui i bambini costruiscono la loro lingua madre: non ci si accorge che avviene, e il suo risultato non è conoscenza di regole ma senso della lingua. Una frase «suona giusta» o «suona sbagliata», senza che si sappia dire perché.

Questa distinzione spiega entrambe le scene in un colpo solo. Amal ha appreso ciò che il sistema dei corsi prometteva di insegnare: conoscenza sul tedesco. Il dativo che sa spiegare è conoscenza vera — ma del tipo sbagliato per il momento alla cassa. Lì non c'è tempo per applicare regole; lì la frase dovrebbe venire da sola, dal senso della lingua. E la classe di Bologna ha *appreso* inglese per undici anni *acquisendo* sorprendentemente poco inglese — perché la scuola le ha mostrato soprattutto frasi sulla lingua e troppo raramente la lingua stessa, in quantità tali che un senso potesse formarsi.

---

[3] Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2001), scala globale, livello B1 («soglia»); formulazione nel testo parafrasata dalla scala globale e dalla griglia di autovalutazione (edizione a stampa da verificare; griglia online: europass.europa.eu, consultato il 24-07-2026).

[4] INVALSI, presentazione dei risultati «L'inglese nella Prova INVALSI 2025 tra successi e fragilità» (invalsi.it, consultato il 24-07-2026): nell'ultimo anno delle superiori (grado 13) il 53,3 % raggiunge il livello previsto nel reading e il 43 % nel listening; al Sud («Sud» 28,6 %, «Isole» 27,3 %) la comprensione orale sta drammaticamente sotto il Nord-Est (oltre il 60 %). La base è il Rapporto Nazionale INVALSI 2025 (testo integrale da verificare). I livelli obiettivo della prova sono B2 (licei e istituti tecnici) e B1+ (istituti professionali).

[5] Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon 1982, qui citato dall'edizione internet autorizzata dall'autore (2009), p. 10: «adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language» — trad. nostra (PDF su sdkrashen.com, consultato il 24-07-2026; numeri di pagina secondo la paginazione dell'edizione internet, da verificare sulla prima edizione a stampa). Ivi anche la caratterizzazione dell'acquisizione come processo inconsapevole con un «senso» della correttezza (p. 10 s.).

Va detto: la netta separazione delle due vie è rimasta controversa nella ricerca — che l'appreso non possa mai diventare acquisito, come sosteneva Krashen, è messo in dubbio da molti.[6] Per questo libro la disputa conta meno di quanto sembri. Perché indiscusso è il fenomeno che la distinzione indica: conoscenza delle regole e padronanza fluente sono due cose diverse; la prima nasce dallo spiegare e dall'esercitare regole, la seconda dimostrabilmente non ne nasce in misura sufficiente. Quattro decenni di ricerca hanno cambiato poco di questo risultato di fondo.[7]

## 1.4 Perché non è colpa degli insegnanti

Sarebbe comodo diagnosticare qui un fallimento: corsi scadenti, insegnanti demotivati, studenti pigri. Questo libro non lo fa, e non per cortesia. Gli insegnanti dei corsi di integrazione e delle classi scolastiche lavorano in un sistema che detta loro le condizioni: c'è un curricolo che sfocia in esami, e gli esami interrogano di preferenza ciò che si lascia interrogare — conoscenza di regole, liste di parole, formati esercitati. Ci sono classi di venti e più persone, in cui il singolo apprendente arriva a pochi minuti di parola per ora di lezione. E c'è la paura: della figuraccia all'errore, dell'esame, del giudizio degli altri — una paura che accompagna ogni ora di lezione, proprio negli adulti che nel Paese di arrivo lottano per il proprio posto.

In queste condizioni l'insegnamento centrato sulle regole non è stupidità, ma un adattamento razionale: è pianificabile, verificabile, rendicontabile. Solo che produce ciò che verifica — e non ciò di cui Amal avrebbe avuto bisogno alla cassa. Chi vuole capire il sistema invece di accusarlo deve porre la domanda diversamente: non «chi sbaglia?», ma «in quali condizioni nasce davvero la lingua — e come si creano queste condizioni, anche fuori dall'aula, anche senza che qualcuno debba fallire per questo?».

## 1.5 Che cosa sostiene questo libro — e che cosa no

La tesi di questo libro si può dire in tre frasi. La lingua si acquisisce, non si impara a memoria: nasce da input *comprensibile* — da lingua che si capisce perché immagine, contesto e conoscenze pregresse aiutano a capirla. Resta, quando questo input viene *ancorato* — emotivamente, ritmicamente, melodicamente, come resta in testa una canzone che non si è mai cercato di ricordare. E si dispiega dove le persone sono *legate* — dove una comunità abbassa la paura e fa del parlare e del cantare qualcosa che si fa insieme invece che davanti agli altri. Comprensibile, ancorato, legato: a queste tre condizioni si misurerà tutto ciò che i capitoli seguenti propongono.

Pontivo — la piattaforma di cui questo libro fonda il concetto pedagogico — è il tentativo di dare a queste tre condizioni una forma costruita: film autentici con sottotitoli bilingui sincronizzati e una spiegazione a clic per il punto che non si è capito; un canzoniere per cantare insieme in

---

[6] La critica prende di mira la non falsificabilità della separazione rigida e la tesi aggiuntiva di Krashen secondo cui l'appreso non può mai trapassare nell'acquisito: McLaughlin, B., *Theories of Second-Language Learning*, Londra 1987, cap. 2 (da verificare sull'edizione a stampa); dalla prospettiva della teoria dell'acquisizione di abilità DeKeyser, R., Skill Acquisition Theory, in: VanPatten/Williams (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition*, 2ª ed., New York 2015, cap. 5 (da verificare sull'edizione a stampa). La versione più moderata, oggi ampiamente condivisa, distingue conoscenza implicita ed esplicita e ritiene il loro rapporto permeabile solo in parte (il «dibattito sull'interfaccia»): Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, 2ª ed., Oxford 2008, cap. 9 (da verificare sull'edizione a stampa).

[7] Panoramica della ricerca: Lightbown, P./Spada, N., *How Languages are Learned*, 4ª ed., Oxford 2013, spec. cap. 6 sui limiti dell'istruzione grammaticale esplicita (da verificare sull'edizione a stampa). Che l'istruzione esplicita abbia effetti misurabili, ma soprattutto confinati alla conoscenza esplicita, lo mostrano anche le meta-analisi di Norris/Ortega 2000 (*Language Learning* 50) — con la riserva, lì stessa nominata, che gli strumenti di misura interrogano prevalentemente conoscenza prossima alle regole (ivi, testo integrale da verificare).

gruppi; un'aula in cui un insegnante guida e tutti possono seguire; una storia che tiene insieme il tutto.[8]

Altrettanto importante è ciò che questo libro *non* sostiene. Non sostiene che Pontivo abbia dimostrato ciò che costruisce. I princìpi su cui la piattaforma poggia sono sostenuti da decenni di ricerca; ciò verrà documentato capitolo per capitolo, con i riferimenti. Ma la forma costruita concreta — questo player, questo canzoniere, questo fumetto, in questa combinazione — è una serie di scommesse di progetto non ancora misurate empiricamente. Il libro terrà le due dimensioni costantemente separate e nel capitolo finale stilerà una lista onesta di ciò che andrebbe misurato. Il metro a cui questa collana si è vincolata vale anche qui: verificabile invece che affermato — verso l'esterno come verso noi stessi.

## 1.6 Il percorso di questo libro

Il percorso è diviso in sei parti. La Parte I nomina il problema e nel capitolo 2 pone il fondamento: le condizioni in cui le persone acquisiscono davvero le lingue — lì le tre domande «Comprensibile? Ancorato? Legato?» riceveranno la loro base scientifica. La Parte II si volge all'input: al film con le sue due tracce di sottotitoli e alla domanda sul perché l'immagine in movimento con testo sia input comprensibile di rara densità — e su dove stiano i limiti di questa promessa. La Parte III appartiene alla melodia: al dato che la lingua cantata aderisce diversamente da quella parlata, e alle condizioni in cui ciò vale. La Parte IV entra nello spazio sociale: il coro, che dimostrabilmente lega più in fretta di quasi ogni altra attività comune, e l'aula, in cui la lingua madre da fattore di disturbo diventa impalcatura. La Parte V riunisce i tre fili in un unico esercizio: la canzone della patria che un gruppo traduce insieme nella nuova lingua e poi canta insieme — lì si vedrà perché questo formato discreto è il punto più denso dell'intero concetto, e quale ruolo vi gioca il racconto «Coro One Sky». La Parte VI, infine, torna da Amal e dalla classe di Bologna: descrive i tre scenari concreti di apprendimento per cui Pontivo è costruito, traccia i limiti dell'approccio — e fissa l'asticella a cui dovrà lasciarsi misurare.

All'inizio c'era una donna che ha pagato in silenzio benché possieda un certificato. Alla fine di questo libro dovrà essere comprensibile perché seicento ore di lezione non hanno potuto toglierle quel silenzio — e che cosa serve invece. Il prossimo capitolo comincia dove comincia ogni acquisizione linguistica: dalla domanda su che cosa accade in una testa quando una persona non impara una lingua, ma la riceve.

[8] Nota funzionale (descrizione di prodotto, non risultato di ricerca): le forme costruite descritte in questo libro sono — dove non espressamente contrassegnate come intenzione di costruzione — in esercizio sulla piattaforma (pontivo.de, aggiornato a 15 ottobre 2026). Dove un capitolo tratta una funzione costruita, una nota di questo tipo rinvia all'implementazione in esercizio.

# Capitolo 2 · Le condizioni dell'acquisizione

## 2.1 Che cosa riceve un bambino

Nessuno ha mai spiegato il dativo a un bambino di tre anni. Eppure un giorno lui sta in cucina e dice una frase con il dativo — non perché abbia applicato una regola, ma perché la frase per lui *suona giusta*. Il bambino non ha imparato la lingua come una materia scolastica. L'ha ricevuta: da migliaia di ore di lingua a lui rivolta, incastonata in situazioni che capiva — a tavola, mentre lo vestivano, quando gli leggevano, nella lite per l'ultimo orsetto gommoso. Prima è venuto il capire; la forma è venuta dopo, da sola.

Con questa osservazione bisogna essere cauti. Gli adulti non sono bambini grandi; hanno meno tempo, cervelli diversi, un'immagine di sé già formata e una prima lingua che parla sempre insieme.[9] Ma la ricerca sull'acquisizione linguistica degli ultimi quattro decenni ha mantenuto sorprendentemente stabile un'affermazione centrale: il meccanismo che costruisce la lingua nel bambino resta a disposizione anche dell'adulto — se gli si dà ciò che il bambino riceve. La domanda di questo capitolo non è dunque se gli adulti possano acquisire lingue, ma a quali condizioni. Due si lasciano nominare, documentare — e costruire.

## 2.2 Prima condizione: input comprensibile

La prima condizione è stata condensata da Stephen Krashen in una formula divenuta la sigla più nota della disciplina: *i + 1*. Se *i* è lo stato attuale di un apprendente, l'acquisizione avviene quando egli *capisce* lingua che sta un gradino sopra. La formulazione di Krashen è più precisa di quanto lasci intuire la sua forma popolare: una «condizione necessaria (ma non sufficiente)» per il passo da *i* a *i + 1* è «che l'apprendente capisca input che contiene *i + 1*, dove 'capire' significa che l'apprendente è concentrato sul significato e non sulla forma del messaggio».[10] In questa frase stanno due cose. Primo: non basta *sentire* la lingua; deve essere capita. Secondo: il capire riesce proprio non attraverso l'analisi della forma ma aggirandola — con l'aiuto di tutto ciò che oltre alla lingua è presente: la situazione, l'immagine, la conoscenza del mondo, il volto di chi parla. Proprio per questo si può capire lingua che ancora non si *sa*. E proprio in quel momento, dice l'ipotesi, cresce il sapere.

Ne segue un terzo punto, spesso trascurato, importante per tutto il seguito di questo libro: *i + 1* non va dosato. Krashen stesso ha sottolineato che l'input non deve essere tagliato sulla «prossima struttura» — se c'è abbastanza input comprensibile, *i + 1* vi è automaticamente contenuto.[11] Il programma che oggi «fa» il dativo e la settimana prossima il passato prossimo cerca di pilotare qualcosa che, con quantità sufficiente, si regola da sé. La conseguenza pratica è un rovesciamen-

---

[9] Il confronto con l'acquisizione della prima lingua è un'analogia con limiti chiari: gli apprendenti adulti differiscono per tempo disponibile, conoscenze pregresse, alfabetizzazione e influsso della prima lingua; livelli finali simili al madrelingua sono l'eccezione nell'acquisizione adulta. Krashen stesso rivendica solo che gli adulti possano continuare a usare *lo stesso meccanismo di acquisizione*, non che li porti ugualmente lontano: Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon 1982 (edizione internet 2009), p. 10 (PDF, consultato il 24-07-2026).

[10] Krashen 1982 (nota 1), p. 20 s.: «a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i + 1 is that the acquirer understand input that contains i + 1, where 'understand' means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message» (trad. nostra nel testo; numeri di pagina secondo l'edizione internet).

[11] Krashen 1982 (nota 1), p. 20 s.: l'input non deve mirare deliberatamente a *i + 1*; «if the acquirer understands the input, and there is enough of it, i + 1 will automatically be provided».

to della consueta logica della scarsità: l'obiettivo non è la *porzione giusta* di lingua, ma la *grande quantità* di lingua comprensibile.

Anche qui bisogna restare onesti: che l'input comprensibile sia *necessario* nessuno nella ricerca lo contesta; che sia *sufficiente*, eccome. La ricerca sull'interazione ha mostrato che è il negoziare il significato nella conversazione a rendere l'input davvero efficace, e la ricerca sull'output che il parlare e scrivere in proprio ha una funzione specifica insostituibile — chi capisce soltanto non deve mai *costruire* frasi.[12] Questo libro adotta perciò non la tesi massimale di Krashen ma il nucleo di consenso: senza input comprensibile massiccio non nasce lingua; tutto il resto vi si costruisce sopra. Che cosa ciò significhi per i limiti di una piattaforma che fornisce soprattutto input, il capitolo 9 lo metterà in conto apertamente.

## 2.3 La prova sul campo: il diluvio di libri delle Figi

Ipotesi di questa taglia hanno bisogno di una prova fuori dal seminario. Una delle più belle viene dal 1980/81, da scuole elementari rurali delle Figi, dove l'inglese era seconda lingua e l'insegnamento rigidamente strutturato. Warwick Elley e Francis Mangubhai dotarono classi di quarta e quinta di 250 attraenti libri di storie in inglese ciascuna — un «diluvio di libri» — e le fecero lavorare con i libri ogni giorno per venti-trenta minuti: metà con lettura condivisa ad alta voce, metà con lettura silenziosa a scelta. Le classi di controllo mantennero il consueto programma basato sulle strutture. Decisivo: le classi dei libri non ricevettero *nessun tempo di inglese aggiuntivo* — le stesse ore, solo riempite diversamente.[13]

Dopo otto mesi le classi dei libri della quarta avevano migliorato la comprensione della lettura di quindici mesi, le classi di controllo di sei e mezzo; nell'ascolto e nei test sulle strutture lo stesso schema. Nel secondo anno il vantaggio si estese alla scrittura e ad altre materie; su sette diversi test linguistici le grandezze d'effetto stavano tra 0,76 e 1,18 — nella ricerca educativa sono valori grandi. Bambini che semplicemente ricevevano in quantità storie comprensibili e interessanti superarono bambini istruiti sistematicamente, anche e proprio in ciò che gli altri avevano sistematicamente esercitato: la grammatica.[14]

Una cautela è d'obbligo: le Figi furono un diluvio di *libri*, con bambini, in aula. Che il risultato si trasferisca ad adulti davanti a uno schermo non è con ciò dimostrato — ciò che regge è il principio: input ricco, comprensibile, significativo batte l'istruzione centrata sulla forma, senza che nessuno debba investire più tempo. Se il film possa svolgere questo ruolo per gli adulti, e a quali condizioni, è la domanda della Parte II — e ha una ricerca tutta sua.

---

[12] Sull'ipotesi dell'interazione Long, M., The role of the linguistic environment in second language acquisition, in: Ritchie/Bhatia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego 1996, pp. 413–468 (da verificare sull'edizione a stampa); sull'ipotesi dell'output Swain, M., Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in: Gass/Madden (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley 1985, pp. 235–253 (da verificare sull'edizione a stampa). Sulla critica generale all'architettura teorica di Krashen già capitolo 1, nota 6.

[13] Elley, W./Mangubhai, F., The impact of reading on second language learning, *Reading Research Quarterly* 19 (1983) 53–67 (testo integrale da verificare); disegno e risultati qui riportati secondo l'esposizione dettagliata degli autori stessi: Elley, W./Cutting, B./Mangubhai, F./Hugo, C., *Lifting Literacy Levels with Story Books*, 1996, ERIC ED416441, p. 4 s. (testo integrale, consultato il 24-07-2026; ivi espressamente: «no extra time was spent on English by the Book Flood Groups»).

[14] Elley/Cutting/Mangubhai/Hugo (nota 5), p. 5: quarta — 15 mesi di progresso in lettura (entrambi i gruppi dei libri) contro 6,5 mesi (controllo) dopo otto mesi; quinta — 15 e 9 contro meno di 3 mesi; nel secondo anno «highly significant differences» su tutti e sette i test linguistici, grandezze d'effetto 0,76–1,18. Per la scala: secondo la convenzione usuale (Cohen), grandezze d'effetto da 0,8 contano come grandi.

## 2.4 Seconda condizione: un filtro basso

La seconda condizione non riguarda l'input ma la persona che lo riceve. Krashen la chiamò il *filtro affettivo*: paura, scarsa fiducia in sé, scarsa motivazione agiscono come un diaframma tra l'input capito e la parte della testa che ne costruisce lingua. Se il filtro è alto, qualcuno può capire completamente un messaggio — e non resta comunque nulla. La conclusione di Krashen è notevolmente pratica: l'insegnante efficace è chi «fornisce input e lo rende comprensibile in una situazione di bassa ansia».[15]

L'immagine del filtro è una metafora, non un meccanismo dimostrato, e come tale è stata criticata.[16] Ma il fenomeno che indica appartiene al meglio documentato dell'intera disciplina. Elaine Horwitz e colleghi hanno dato all'ansia da lingua straniera il suo nome e il suo strumento di misura nel 1986, descrivendola come sindrome a sé: «un complesso distinto di autopercezioni, credenze, sentimenti e comportamenti legati all'apprendimento linguistico in classe, che nasce dall'unicità del processo di apprendimento delle lingue» — perché nessun'altra materia scolastica attacca l'immagine di sé e l'espressione di sé come il parlare in una lingua che ancora non si padroneggia.[17] Quattro decenni di ricerca con questa scala e con scale affini mostrano ovunque lo stesso: più alta l'ansia linguistica, peggiore la prestazione, attraverso Paesi, lingue e fasce d'età.[18] Chiunque sia mai stato interrogato in classe e abbia sentito il proprio battito più forte della domanda dell'insegnante conosce il meccanismo dall'interno.

Per la costruzione di ambienti di apprendimento questa non è una nota a margine ma una prescrizione di progetto di primo ordine. Non basta predisporre buon input; bisogna costruire la situazione in modo che nessuno debba aver paura di riceverlo e di rispondervi. È la ragione profonda per cui questo libro dedica un'intera parte alla comunità: il coro, in cui la voce singola è protetta nella moltitudine, e il gruppo chiuso, in cui gli errori accadono tra amici, non sono — la Parte IV lo mostrerà — accessori sociali, ma abbassatori di paura, e quindi, alla lettera, condizioni di acquisizione.

## 2.5 La terza domanda: che cosa resta?

Comprensibile e senza paura — basta? Non del tutto. Tra il capire una frase e il possederla sta un terzo ostacolo: il ritenere. Tutti conoscono lingua capita e svanita senza traccia — la conferenza della settimana scorsa, la conversazione di ieri. E tutti conoscono il contrario: il jingle pubblicitario dell'infanzia, la canzone ancora recuperabile parola per parola dopo trent'anni, la battuta del

---

[15] Krashen 1982 (nota 1), pp. 30–32; il riassunto delle due condizioni p. 32 («comprehensible … input containing i + 1 … and second, a low or weak affective filter to allow the input 'in'»); la citazione sull'insegnante p. 32 (trad. nostra).

[16] Krashen stesso colloca il filtro «outside the language acquisition device proper» (1982, nota 1, p. 31) — è un'immagine esplicativa di una relazione, non un meccanismo identificato neurofisiologicamente; il concetto risale a Dulay/Burt (1977) (ivi, p. 31). Criticamente sulla verificabilità McLaughlin (capitolo 1, nota 6).

[17] Horwitz, E. K./Horwitz, M. B./Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal* 70 (1986) 125–132, qui p. 128: «we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process» (trad. nostra nel testo); sulla posizione speciale della materia ivi, p. 128 («Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does.»), doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x (riferimenti verificati sul testo integrale). Ivi anche la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), p. 129 s.

[18] Riassunto meta-analiticamente tra gli altri da Teimouri, Y./Goetze, J./Plonsky, L., Second language anxiety and achievement: A meta-analysis, *Studies in Second Language Acquisition* 41 (2019) 363–387 (correlazioni negative costanti di forza media; testo integrale da verificare); similmente Botes/Greiff/Dewaele 2020 sulla FLCAS (testo integrale da verificare). Si rinuncia deliberatamente ad adottare coefficienti concreti finché le fonti primarie non siano state verificate.

film che si cita con la voce dell'attore. Evidentemente esistono forme di input che *aderiscono* — perché codificate più volte (immagine e suono insieme), perché cariche di emozione, perché ritmo e melodia le portano, perché una storia dà loro un posto.

Questo libro raccoglie questa terza condizione sotto la parola *ancorato*. A differenza di «input» e «filtro affettivo» non è un termine tecnico introdotto, ma la parentesi collettiva di questo libro per più effetti ricercati separatamente — la doppia codifica di immagine e parola, la memoria per il cantato, la forza del racconto — che nelle Parti II, III e V verranno documentati uno per uno.[19] Con ciò è completa la griglia di prova che attraverserà questo libro. Consiste di tre domande che si possono porre a ogni ambiente di apprendimento, a un'aula come a un'app:

- **Comprensibile?** — L'apprendente riceve lingua in quantità che può *capire*, perché contesto, immagine e conoscenze pregresse lo aiutano?
- **Ancorato?** — L'input è fatto in modo da *restare* — codificato più volte, emotivo, ritmico, raccontato?
- **Legato?** — Tutto ciò avviene in uno spazio che *abbassa* la paura invece di produrla?

L'insegnamento a regole del capitolo 1 risponde no a tutte e tre le domande: il suo input è scarso e centrato sulla forma, la sua materia è costruita per l'interrogabilità e non per l'aderire, e la sua situazione d'esame è una macchina della paura. Questa, in tre frasi, è la diagnosi — e insieme il piano di costruzione per tutto ciò che segue.

## 2.6 Il richiamo: perché le persone tornano

Comprensibile, ancorato, legato — le tre domande descrivono che cosa accade all'input. Una quarta domanda decide se l'input ci sia affatto: perché dovrebbe tornare martedì chi lunedì è venuto volontariamente? La psicologia della motivazione ha una risposta sorprendentemente stabile. Secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, l'impegno umano si sostiene da sé quando tre bisogni fondamentali sono soddisfatti: autonomia (scelgo io), competenza (ci riesco) e appartenenza sociale (ne faccio parte).[20] Si leggano i tre concetti accanto al piano di costruzione di questo libro: la scelta del film è autonomia; la riga nella lingua madre produce esperienza di competenza dalla prima sera — si *capisce*, dove nel corso si falliva; e il gruppo, di cui tratta la Parte IV, è l'appartenenza. Il testo a buchi di un'app di esercizi non soddisfa nessuno dei tre bisogni: sceglie al posto dell'apprendente, documenta soprattutto errori, e si svolge da soli.

Dove i tre bisogni si incontrano, l'occupazione può ribaltarsi nello stato che Csíkszentmihályi chiamò *flow*: il fare si porta da sé, la fatica scompare dal vissuto.[21] La differenza è visibile a oc-

[19] «Ancorato» è dunque contributo proprio di questo libro come termine *ordinatore*, non come risultato: i mattoni — teoria della doppia codifica e apprendimento multimediale (Parte II), memoria per la lingua cantata (Parte III), struttura narrativa (Parte V) — sono linee di ricerca altrui, ciascuna documentata per sé; nuovo è solo il loro raccoglimento sotto una condizione accanto a «comprensibile» e «legato». Dove questo libro integra invece di documentare, lo si dichiara — come qui.

[20] Deci, E. L./Ryan, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985 (da verificare sull'edizione a stampa); in sintesi Ryan/Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist* 55 (2000) 68–78 (testo integrale da verificare). Avvertenza di trasferimento: la teoria dell'autodeterminazione è una teoria generale della motivazione, non glottodidattica; l'assegnazione dei suoi tre bisogni fondamentali a scelta del film, riga nella lingua madre e gruppo è lettura di questo libro, non risultato misurato.

[21] Csíkszentmihályi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990 (da verificare sull'edizione a stampa). Anche qui l'avvertenza di trasferimento: la ricerca sul flow è stata sviluppata su attività attive (arrampica-

chio nudo nella vita quotidiana: il compito viene sbrigato perché il sistema lo interroga; il film viene guardato fino in fondo perché si vuole sapere come continua. Per un metodo la cui prima condizione si chiama *quantità* (2.2) questa non è una nota psicologica a margine, ma la risposta alla domanda stessa sulla quantità: la quantità non nasce dalla disciplina, ma dal richiamo.

## 2.7 Dal principio alla costruzione

Se si prendono sul serio le tre domande, la teoria dell'acquisizione diventa un compito di costruzione: da dove prende una donna adulta a Gelsenkirchen, un adolescente a Bologna, input comprensibile *in massa* nella lingua obiettivo — non quarantacinque minuti a settimana, ma ogni sera, volontariamente, volentieri? Come dev'essere fatto questo input perché non solo venga capito ma resti? E come si costruisce intorno uno spazio sociale che abbassi la paura invece di ingrandirla?

Le prossime quattro parti di questo libro percorrono queste domande una dopo l'altra. La prima risposta sta più vicina di quanto l'insegnamento delle lingue abbia voluto ammettere a lungo: tremola da cent'anni su schermi e teleschermi, è autentica, emotiva, disponibile in massa e sottotitolata in quasi ogni lingua del mondo. Il prossimo capitolo parla del film — e della domanda su che cosa diventa una serata davanti allo schermo se la si costruisce bene.

---

ta, fare musica, scacchi); che la visione comprendente con doppia traccia produca l'incastro di sfida e capacità lì descritto è plausibile ma non misurato — appartiene, propriamente, alla lista di misurazione del capitolo 9 (misure di permanenza e uso).

# Parte II — L'input: vedere, sentire, leggere

*„maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem."*

— Augustinus, Confessiones I,14,23

# Capitolo 3 · Vedere, sentire, leggere: il film a doppia codifica

## 3.1 Un esperimento naturale europeo

Perché gli olandesi, gli scandinavi, i portoghesi parlano un inglese così vistosamente buono — e i tedeschi, gli spagnoli, gli italiani tanto peggio? La risposta consueta indica le scuole. La risposta più interessante indica il televisore. Quando negli anni Venti e Trenta il sonoro arrivò in Europa, ogni Paese dovette decidere che fare dei film in lingua straniera. Le grandi aree linguistiche che potevano permettersi il costoso doppiaggio — Germania, Italia, Spagna, Francia — fecero reincidere le voci. I Paesi piccoli sottotitolarono. La decisione cadde per ragioni economiche e politiche, molto prima che qualcuno pensasse alla didattica delle lingue — e rimase, come restano i sistemi dei media, per generazioni.

La storia ha così predisposto un esperimento che nessun ricercatore si sarebbe mai fatto approvare: popolazioni intere, per decenni, un gruppo con l'audio originale inglese e i sottotitoli, l'altro con la versione doppiata. Uno studio econometrico ha tirato le somme: i Paesi con tradizione di sottotitoli ottengono risultati nettamente migliori nei test di inglese — l'effetto sottotitoli stimato equivale a circa il 17 per cento del livello medio di competenza, una deviazione standard e mezza nel confronto tra Paesi, ed è più forte esattamente dove il televisore fornisce di più: nella comprensione orale.[22] Il Portogallo sottotitola, la Spagna doppia; i risultati portoghesi al TOEFL stanno chiaramente sopra quelli spagnoli — in due Paesi vicini con lingue strettamente imparentate.[23] Questi numeri vanno letti con la dovuta cautela: sono medie nazionali, non misurazioni su singoli apprendenti, e i Paesi differiscono per più cose che le abitudini televisive.[24] Ma la direzione è difficile da negare — tanto più che punta esattamente dove punta anche la ricerca di laboratorio e d'aula, di cui tratta questo capitolo.

La serata davanti allo schermo, in altre parole, non è mai stata solo intrattenimento. È la più grande macchina per imparare le lingue mai costruita — solo che nessuno l'ha costruita come tale. Questo capitolo chiede *perché* funziona, e il prossimo come trasformarla da prodotto del caso in strumento.

## 3.2 Due canali sono più di uno

La prima ragione sta nell'architettura della memoria. Negli anni Settanta e Ottanta Allan Paivio sviluppò la *teoria della doppia codifica*: gli esseri umani elaborano l'informazione in due sistemi separati ma collegati — uno verbale per le parole e uno immaginativo per la percezione. Ciò che viene depositato in entrambi i sistemi insieme, una parola *con* la sua immagine, ha due tracce di

---

[22] Rupérez Micola, A./Aparicio Fenoll, A./Banal-Estañol, A./Bris, A., TV or not TV? The impact of subtitling on English skills, *Journal of Economic Behavior & Organization* 158 (2019) 487–499, doi:10.1016/j.jebo.2018.12.019 (riferimenti verificati sul PDF degli autori): effetto sottotitoli «equivalent to 16.9% (one and a half standard deviations) of the average level of English skills»; più forte nel listening. Sulla scelta storica dei modi di traduzione negli anni Venti/Trenta ivi, sezione 2.

[23] Ivi, sezione 2 (esempio Portogallo/Spagna: «in Spain television is dubbed. And, as a result, Portugal's results in the TOEFL exams are much better than Spain's»); i Paesi che sottotitolano stanno avanti di 3,4 punti nel TOEFL internet nel confronto grezzo, più chiaramente nel listening (ivi, risultati descrittivi).

[24] Avvertenza di trasferimento: si tratta di medie nazionali (medie TOEFL per Paese) con identificazione econometrica tramite la scelta storica del modo di traduzione — non di misure di percorso su individui. Ciò che regge: audio originale sottotitolato in massa agisce a livello di popolazione sulle competenze linguistiche, specialmente sull'ascolto. Ciò che non regge: un'affermazione su un prodotto determinato, un gruppo determinato o la forma a doppio sottotitolo (su cui note 13 s.). Le questioni di selezione (chi sostiene il TOEFL?) le discutono gli autori stessi (ivi, sezione 4).

memoria invece di una e, di conseguenza, più vie per essere ritrovato.[25] Richard Mayer ne ha costruito una teoria dell'apprendimento multimediale ampiamente verificata empiricamente, il cui risultato di base è ormai sapere da manuale: si impara meglio da parola *e* immagine che dalla parola sola.[26]

Per l'acquisizione linguistica questo è più di una tecnica mnemonica. Si ricordi il paradosso di Krashen dal capitolo 2: l'acquisizione avviene quando si capisce lingua che in realtà ancora non si sa — e ciò riesce solo perché oltre alla lingua c'è qualcos'altro che aiuta a capire. Il film è esattamente questo «oltre alla lingua»: l'azione mostra di che cosa si parla; il volto mostra come è inteso; la scena fornisce il contesto di cui il principiante ha bisogno per trasformare un flusso sonoro incomprensibile in un messaggio comprensibile. Il film è *i + 1* con aiuto alla comprensione incorporato — input comprensibile in quantità industriale.

## 3.3 La terza traccia: sottotitoli nella lingua obiettivo

Ma sentire e vedere da soli lasciano un vuoto. Chi una lingua straniera la sente soltanto, spesso non sa nemmeno *dove finisce una parola e dove comincia la prossima* — il flusso sonoro non conosce spazi. Qui entra in gioco la terza traccia: il sottotitolo nella lingua obiettivo, il leggere insieme ciò che si sente. Già negli anni Ottanta, con i sottotitoli teletext della BBC, Robert Vanderplank osservò sistematicamente che gli apprendenti traggono lingua dalla televisione sottotitolata — e che il sottotitolo non distrae dall'ascolto, ma rende leggibile l'ascoltato.[27] Da allora ne è nato un filone di ricerca a sé. La sua meta-analisi — diciotto studi su comprensione orale e lessico — arriva a un risultato chiaro: i sottotitoli nella lingua obiettivo migliorano entrambi, il capire e l'apprendere parole, con effetti grandi.[28]

Perché, lo mostra con particolare chiarezza uno studio molto citato del Michigan. Apprendenti di arabo, cinese, spagnolo e russo guardarono brevi video con e senza sottotitoli nella lingua obiettivo; con i sottotitoli andarono meglio nei test di lessico e comprensione. La spiegazione delle autrici è quella decisiva: i sottotitoli aiutano a *identificare i confini di parola* — scompongono il «flusso di parlato altrimenti incomprensibile» in unità a cui il significato può agganciarsi, e collegano l'udito allo scritto.[29] E che questo meccanismo non dipenda dalla scuola lo mostra la ricerca

---

[25] Paivio, A., *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford 1986 (da verificare sull'edizione a stampa); in sintesi id., Dual coding theory: Retrospect and current status, *Canadian Journal of Psychology* 45 (1991) 255–287 (testo integrale da verificare).

[26] Mayer, R. E., *Multimedia Learning*, 3ª ed., Cambridge 2021 (da verificare sull'edizione a stampa; «principio multimediale»). La teoria di Mayer unisce l'assunto dei due canali di Paivio con la capacità di elaborazione limitata e l'elaborazione attiva; è stata sviluppata su materiale esplicativo (non su materiale di apprendimento linguistico) — sul limite del trasferimento v. 3.4 e note 10 s.

[27] Vanderplank, R., The value of teletext sub-titles in language learning, *ELT Journal* 42 (1988) 272–281 (da verificare sull'edizione a stampa); id., *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*, Londra 2016 (da verificare sull'edizione a stampa).

[28] Montero Perez, M./Van Den Noortgate, W./Desmet, P., Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis, *System* 41 (2013) 720–739, doi:10.1016/j.system.2013.07.013: effetto grande dei sottotitoli nella lingua obiettivo sulla comprensione orale (15 studi) come sul lessico (10 studi). Il testo integrale non era liberamente accessibile per via elettronica; le grandezze d'effetto riportate (rese in letteratura con g ≈ 0,99 e 0,87) sono riprese di seconda mano e **da verificare sul testo integrale**; qui si adotta solo l'affermazione centrale dell'abstract (effetto grande su entrambi).

[29] Winke, P./Gass, S./Sydorenko, T., The effects of captioning videos used for foreign language listening activities, *Language Learning & Technology* 14/1 (2010) 65–86, qui p. 65 (testo integrale, riferimenti verificati sul PDF): «captioning was more effective than no captioning»; i sottotitoli aiutano a identificare i confini di parola e a segmentare il «flusso di parlato altrimenti incomprensibile» (ivi, p. 65, trad. nostra). Per onestà: nelle interviste gli apprendenti

sui bambini che la televisione in lingua straniera l'hanno semplicemente *guardata*, assorbendo lingua in modo misurabile — di passaggio, senza incarico, senza test alle spalle.[30]

## 3.4 La questione della ridondanza — discussa onestamente

A questo punto questo libro deve affrontare una tensione che nei testi pubblicitari si cercherebbe invano. Perché la stessa ricerca sull'apprendimento multimediale su cui poggia la sezione 3.2 conosce un *principio di ridondanza* che sembra parlare contro il testo sullo schermo: chi ascolta una spiegazione e in più legge lo stesso testo scritto spesso impara *peggio* che senza il testo — la doppia presentazione dello stesso enunciato intasa l'elaborazione invece di sostenerla.[31] Se ciò fosse vero senza restrizioni, il film sottotitolato sarebbe una cattiva idea.

La soluzione sta nell'obiettivo di apprendimento, e merita di essere formulata con precisione. Il principio di ridondanza è stato ricavato su madrelingua che da spiegazioni parlate dovevano imparare *contenuti* — la formazione dei fulmini, i sistemi frenanti. Per loro il testo che scorre è davvero ridondante: non contiene nulla che l'orecchio non fornisca senza sforzo. Per chi apprende una lingua la situazione è rovesciata. Il suo obiettivo non è il contenuto dietro la lingua, ma la lingua stessa — e il suo orecchio non fornisce affatto senza sforzo: perde i confini di parola, inghiotte le desinenze, tira a indovinare ogni terza parola. Il sottotitolo nella lingua obiettivo non è per lui una seconda copia del capito, ma spesso l'unico accesso al non-capito. La stessa letteratura sulla ridondanza nomina ormai espressamente queste condizioni al contorno: con non madrelingua, con audio difficile, con testo breve e presentato lentamente, il principio si rovescia o scompare.[32] I risultati sul captioning della sezione 3.3 non sono dunque un'anomalia da tacere — sono il caso speciale ben documentato in cui la ridondanza diventa sostegno. Da questo dibattito deve comunque restare una spina: il testo sullo schermo non è gratis. Costa attenzione, e un ambiente di apprendimento che usa sottotitoli deve lasciarsi chiedere se investe bene questa attenzione.

## 3.5 Due lingue insieme: la scommessa bilingue

Pontivo va oltre il sottotitolo monolingue: il suo player mostra *due* tracce insieme — la lingua obiettivo, sincronizzata con l'audio, e sotto la lingua madre dell'apprendente. La logica discende da tutto quanto precede: la traccia nella lingua obiettivo segmenta il flusso sonoro e collega suono e scrittura; la traccia nella lingua madre garantisce il capire — tiene in piedi la condizione «comprensibile» anche là dove immagine e contesto da soli non bastano più, e rende così accessibile ai principianti materiale autentico, non graduato. È, per anticipare un termine del capitolo

---

riferirono anche di usare i sottotitoli come «stampella» (ivi, p. 65) — la questione della dipendenza è reale e appartiene alla lista di misurazione (capitolo 9).

[30] d'Ydewalle, G./Van de Poel, M., Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs, *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (1999) 227–244 (da verificare sull'edizione a stampa — i dettagli del disegno, in particolare quale direzione di sottotitolazione abbia prodotto quale guadagno, non vengono qui deliberatamente riferiti finché la fonte primaria non sia stata verificata).

[31] Mayer 2021 (nota 5), capitolo sul principio di ridondanza (da verificare sull'edizione a stampa); fondativa sulla «redundancy» anche la ricerca sul carico cognitivo attorno a Sweller/Kalyuga (da verificare sull'edizione a stampa).

[32] Le condizioni al contorno del principio di ridondanza — tra l'altro non madrelingua, fonte audio difficile, testo breve/lento — sono espressamente elencate come «boundary conditions» in Mayer 2021 (nota 5) (da verificare sull'edizione a stampa). La meta-analisi sul captioning L2 (nota 7) è il contraltare empirico sul versante dell'apprendimento linguistico.

7, *translanguaging* vissuto: la lingua madre non viene chiusa fuori, ma imbragata come impalcatura della comprensione.[33]

Come sta la ricerca sui sottotitoli doppi bilingui? È giovane, piccola — e incoraggiante. Uno studio di tracciamento oculare con apprendenti cinesi d'inglese ha confrontato tutte e quattro le condizioni (solo lingua madre, solo lingua obiettivo, entrambe, nessuna): la doppia traccia non ha prodotto *nessun* sovraccarico misurabile rispetto a una traccia sola, e ha aiutato la comprensione rispetto alla visione senza sottotitoli; gli occhi degli apprendenti si sono distribuiti il lavoro da soli — stabili sulla riga nella lingua madre per il significato, flessibili sulla riga nella lingua obiettivo per la forma.[34] Altri studi trovano guadagni di lessico dalla visione con doppi sottotitoli.[35] Ma sarebbe disonesto farne più di ciò che è: sono pochi studi con campioni piccoli e clip brevi. Che la forma costruita concreta di Pontivo — la doppia traccia sincrona in esercizio continuo, per mesi, con rifugiati e classi scolastiche — mantenga ciò che i princìpi promettono, è una *scommessa di progetto*: ben fondata, non ancora misurata. Sta in cima alla lista di misurazione del capitolo 9.

## 3.6 Che cosa il film ancora non sa fare

Restare onesti significa anche: il film ha limiti, e due sono di principio. Il primo: fornisce comprensione, ma nessuna spiegazione della singola parola. A chi resta appeso a una parola in mezzo alla frase non serve la più bella doppia traccia — gli serve una risposta su *questa parola*, adesso, senza lasciare il film. Come da questo momento del bisogno nasca lessico, è la domanda del prossimo capitolo. Il secondo limite è più profondo: il film non fa di nessuno un parlante. Riempie l'orecchio, non la bocca. Che cosa serva perché la lingua capita diventi lingua parlata — e perché quella strada possa passare per il canto —, di questo trattano le Parti III e IV.

---

[33] Nota funzionale: il player con la doppia traccia sincrona è in esercizio nella mediateca della piattaforma (pontivo.de/mediathek, aggiornato a 15 ottobre 2026).

[34] Liao, S./Kruger, J.-L./Doherty, S., The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension, *The Journal of Specialised Translation* 33 (2020) 70–98, doi:10.26034/cm.jostrans.2020.549 (open access, riferimenti verificati sul testo integrale): «Bilingual subtitles … did not appear to induce more cognitive load or produce more cognitive gain than monolingual subtitles»; rispetto alla condizione senza sottotitoli «more beneficial … linguistic support» (abstract, p. 70); sguardo più stabile sulla riga L1 ivi. Venti partecipanti, quattro brevi video — uno studio piccolo, da pesare come tale.

[35] Wang, A./Pellicer-Sánchez, A., Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing: An eye-tracking study, *Language Learning* 72 (2022), doi:10.1111/lang.12495 (testo integrale da verificare); inoltre la ricerca successiva su doppi sottotitoli e acquisizione lessicale (tra l'altro *ReCALL*, *SSLA* 2022 ss., testi integrali da verificare). Il quadro complessivo: costantemente positivo, ma giovane e stretto.

# Capitolo 4 · La parola nel momento del bisogno

## 4.1 Il punto in cui ci si blocca

Si è nel film, va bene, si capisce — e poi arriva una parola da cui dipende tutto. *Lo sciame si comporta come un unico animale.* Sciame? La doppia traccia del capitolo 3 aiuta fino a un certo punto: sotto sta la traduzione della frase. Ma quale parola nella frase era quale? Perché il verbo sta dove sta? E che cosa significa esattamente quest'unica parola attorno a cui evidentemente tutto gira? In questo momento l'apprendente è in uno stato che ogni didatta può solo augurarsi: *vuole sapere qualcosa*. Non perché sta nel programma, ma perché proprio ora gli sbarra il film. La domanda di questo capitolo è che cosa farne di questo momento — e che cosa diventano le parole quando lo si usa bene.

## 4.2 L'apprendimento incidentale è reale — ed è lento

La ricerca sul lessico ha una notizia buona e una scomoda. La buona: il lessico cresce davvero *incidentalmente* — leggendo, ascoltando e guardando, senza quaderno dei vocaboli, semplicemente perché le parole ricorrono più volte in contesti comprensibili. La parte preponderante del lessico che i madrelingua possiedono è nata esattamente così; nessuno ha insegnato loro ventimila parole.[36] Funziona anche davanti a uno schermo: nello studio di Lovanio che confrontò tre varianti di sottotitoli, gli spettatori avevano assorbito parole in modo misurabile dopo aver visto due volte tre clip francesi — i gruppi con sottotitoli riconoscevano la *forma* delle parole nuove significativamente meglio del gruppo di controllo e ricordavano ancora in quale clip le avevano incontrate.[37]

La notizia scomoda sta nello stesso studio: alla domanda su che cosa le parole *significhino*, il vantaggio era già più sottile — solo i gruppi i cui sottotitoli evidenziavano le parole chiave superarono il controllo nel riconoscere il significato, e nel richiamo libero del significato l'effetto sparì del tutto.[38] Non è un caso anomalo, ma il risultato normale dell'apprendimento incidentale: costruisce dapprima un senso per la forma — *questa parola esiste, suona così, sta lì* — e solo attraverso molti incontri il significato sicuro. L'incidentalità è larga ma piatta; per incontro resta poco, e le parole rare si incontrano raramente.[39] Chi guarda soltanto impara davvero — ma lentamente.

---

[36] Fondamentale sull'apprendimento lessicale incidentale: Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, 2ª ed., Cambridge 2013, spec. cap. 4 (da verificare sull'edizione a stampa); Hulstijn, J., Incidental and intentional learning, in: Doughty/Long (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford 2003, pp. 349–381 (da verificare sull'edizione a stampa). Si rinuncia deliberatamente a riprodurre valori soglia concreti (quanti incontri servono a una parola, quante famiglie di parole danno quale copertura del testo) finché le fonti primarie non siano state verificate.

[37] Montero Perez, M./Peters, E./Clarebout, G./Desmet, P., Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning, *Language Learning & Technology* 18/1 (2014) 118–141, qui p. 118 (testo integrale, riferimenti verificati sul PDF): 133 studenti fiamminghi, tre clip francesi, viste due volte; «the captioning groups scored equally well on form recognition and clip association and significantly outperformed the control group».

[38] Ivi, p. 118: «Only the keyword captioning and full captioning with highlighted keywords groups outperformed the control group on meaning recognition. Captioning did not affect comprehension nor meaning recall.»

[39] Sul carattere «largo ma piatto» dell'apprendimento incidentale, per tutti: Nation 2013 (nota 1), cap. 4; i piccoli guadagni per incontro sono la ragione per cui la ricerca insiste tanto su ripetizione e frequenza (da verificare sull'edizione a stampa).

## 4.3 Che cosa cambia la glossa

C'è uno strumento collaudato che interviene esattamente su questa debolezza: la *glossa* — la piccola spiegazione della parola al margine del testo, antica nella stampa quanto il libro stesso. La ricerca l'ha misurata a fondo. Una meta-analisi su 42 studi con quasi quattromila apprendenti giunge a un risultato notevolmente chiaro: leggere con glosse ha portato al 45,3 per cento di parole obiettivo apprese nel test immediato (contro il 26,6 per cento senza glosse) e al 33,4 per cento nel test differito (contro il 19,8) — la glossa quasi raddoppia l'apprendimento incidentale.[40] Due dettagli della stessa analisi sono importanti per tutto il seguito. Primo: le glosse nella *lingua madre* degli apprendenti funzionavano meglio delle spiegazioni nella lingua obiettivo — un'ulteriore prova che la lingua madre nel processo di apprendimento è impalcatura, non avversaria.[41] Secondo: le glosse più efficaci erano quelle che facevano brevemente *lavorare* l'apprendente (per esempio glosse a scelta multipla, in cui si sceglie il significato adatto), le più deboli quelle che non serve nemmeno andare a cercare.[42]

Il secondo risultato ha alle spalle una teoria che vale la pena conoscere, perché affronta direttamente il «momento del bisogno» del 4.1: l'*ipotesi dell'involvement load* di Laufer e Hulstijn. Dice, in parole povere, che una parola resta tanto più quanto più dei tre ingredienti sono presenti nel momento dell'apprendimento: *bisogno* (mi serve questa parola adesso), *ricerca* (devo procurarmi il suo significato) e *valutazione* (devo verificare se il significato si adatta al mio contesto).[43] Il quaderno dei vocaboli della domenica sera ha poco di tutti e tre. Il clic nel film li ha tutti e tre: il bisogno viene dalla trama, la ricerca è il clic stesso, e la valutazione avviene nel momento in cui la spiegazione incontra la scena che si ha davanti agli occhi.

## 4.4 Il clic — e che cosa in esso è scommessa

La spiegazione a clic di Pontivo è la glossa tradotta nella forma del suo secolo: chi nel player resta appeso a un punto lo tocca e riceve una spiegazione di *questo punto in questo contesto* — nella sua lingua madre, senza lasciare il film.[44] È più di una consultazione di dizionario, perché non si spiega la parola nel vuoto, ma il punto: l'espressione, l'allusione, la grammatica che ha costruito la frase così. Per tutto ciò che la ricerca sulle glosse sa, esattamente questa è la forma giusta: in lingua madre, guidata dal bisogno, legata al contesto.[45]

---

[40] Yanagisawa, A./Webb, S./Uchihara, T., How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? A meta-regression analysis, *Studies in Second Language Acquisition* 42 (2020) 411–438, doi:10.1017/S0272263119000688 (numeri verificati sull'abstract dell'editore; testo integrale da verificare sull'edizione a stampa): 359 grandezze d'effetto da 42 studi, N = 3.802; parole obiettivo apprese con glosse 45,3 % (immediato) e 33,4 % (differito) contro 26,6 % e 19,8 % senza.

[41] Ivi (abstract): «L1 glosses yielded greater learning than L2 glosses» — senza interazione rilevante con il livello; la superiorità della glossa in lingua madre valeva dunque anche per gli avanzati.

[42] Ivi (abstract): glosse a scelta multipla le più efficaci, glosse nel testo e glossari i più deboli. La lettura — efficace è ciò che impone una breve elaborazione attiva — è interpretazione degli autori come di questo libro e coincide con l'ipotesi dell'involvement load (nota 8).

[43] Laufer, B./Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement, *Applied Linguistics* 22 (2001) 1–26 (testo integrale da verificare; l'esposizione a tre componenti — need, search, evaluation — segue il costrutto nominato nel titolo e la ricezione standard, per es. in Nation 2013, nota 1).

[44] Nota funzionale: la spiegazione al clic è in esercizio nel player della mediateca (pontivo.de/mediathek); le parole cliccate entrano in uno schedario personale con modalità di ripasso e di esame (pontivo.de/review, pontivo.de/pruefung). Aggiornato a 15 ottobre 2026.

[45] L'inferenza dalle prove sulle glosse (note 5–7) alla spiegazione a clic è un trasferimento con limiti chiari: la meta-analisi riguarda la *lettura* con glosse preparate; il clic riguarda il *video* con spiegazioni generate. Ciò che regge: lin-

Ma qui questo libro deve mettere apertamente sul tavolo due scommesse. La prima: le spiegazioni le genera un modello linguistico — una macchina che produce spiegazioni molto buone e occasionalmente sbagliate, e la ricerca che ha misurato le glosse ha misurato glosse *redazionalmente verificate*, non generate da macchine. Se la glossa automatica regga la qualità su cui poggia la sua base di prove è questione aperta e va controllata — il libro gemello di questa collana ha dedicato un'opera intera al problema che le risposte delle macchine hanno bisogno di riferimenti che reggano.[46] La seconda scommessa riguarda la misura: la ricerca sulle glosse sa anche che l'interruzione costa. Chi clicca ogni cinque secondi non guarda più un film, ma sfoglia un dizionario illustrato — e perde esattamente ciò che rende il film così prezioso come input: il flusso, la storia, il restare dentro. Dove stia la misura sana, tra il clic che tappa un buco e il cliccare che smonta la serata, non è empiricamente chiarito. Entrambe le cose stanno nella lista di misurazione del capitolo 9.

## 4.5 Capito non è ancora ritenuto

Supponiamo che tutto riesca: il film fornisce input comprensibile in quantità, la doppia traccia tiene alta la comprensione, il clic approfondisce i punti dove si inceppa. Allora alla fine della serata l'apprendente ha — capito. Ma tra il capire e il possedere una lingua sta la notte, e la notte è un setaccio. Ciò che al mattino è ancora lì non si decide solo dal numero degli incontri, ma da *come* la materia è stata deposta nella testa: se aveva una forma a cui la memoria trova appiglio. La più antica forma simile dell'umanità non è la tabella né la regola. È il verso, il ritmo, la melodia — la canzone che non si è mai cercato di ricordare e di cui non ci si libera più. Perché sia così, e che cosa significhi per l'acquisizione linguistica, è la domanda della prossima parte.

---

gua madre, vicinanza al bisogno, elaborazione attiva. Ciò che non regge: una grandezza d'effetto per la forma costruita concreta di Pontivo — non è misurata (capitolo 9).

[46] Sul problema delle risposte automatiche i cui riferimenti devono reggere l'affermazione: Streifler, D., *Kalibriertes Vertrauen*, ra.de-Verlag 2026 (volume gemello di questa collana su trust-on.net), ivi spec. cap. 1 sul *misgrounding*. Per la spiegazione a clic di Pontivo ne segue un debito di qualità: verifica a campione delle spiegazioni generate contro riferimento esperto, prima che il clic possa valere come «glossa nel senso della ricerca».

# Parte III — La melodia

*„Wie wenig gehört zum Glücke! Der Ton eines Dudelsacks. — Ohne Musik wäre das Leben ein Irrthum."*

— Friedrich Nietzsche, Götzen-Dämmerung, Sprüche und Pfeile 33 (1889)

# Capitolo 5 · Perché la canzone resta in testa

## 5.1 La memoria che nessuno ha ordinato

Quasi ogni persona porta con sé versi di canzoni in lingue che non ha mai imparato. Chi era giovane negli anni Ottanta sa ancora cantare ritornelli italiani senza sapere l'italiano; i bambini cantano versi pop inglesi fedeli al suono anni prima di *capire* la loro prima parola inglese. Nessuno ha esercitato questi versi, nessuno voleva ricordarli — sono semplicemente rimasti. Il glottodidatta Tim Murphey ha coniato un bel nome per la forma più innocua di questo fenomeno: il fenomeno *song-stuck-in-my-head*, la canzone che continua a girare in testa, che si voglia o no.[47]

Per un libro sull'acquisizione linguistica questo è più di una curiosità. Il capitolo 4 finiva con la domanda su quale forma debba avere l'input per sopravvivere alla notte. Qui una risposta giace alla luce del sole da millenni: prima di ogni scrittura gli uomini hanno tramandato il loro sapere in versi, ritmi e melodie — non per piacere estetico, ma perché la lingua legata era l'unica che passava affidabilmente di testa in testa. La domanda è se questo antico dato regga all'esame moderno: la lingua cantata aderisce davvero meglio di quella parlata — e se sì, a quali condizioni?

## 5.2 Che cosa dice il laboratorio: la melodia scompone il flusso

La prima risposta moderna viene da un laboratorio di Marsiglia e si aggancia direttamente al problema della segmentazione del capitolo 3: dove nel flusso sonoro straniero finisce una parola, dove comincia la prossima? Daniele Schön e colleghi fecero ascoltare ad adulti un flusso linguistico artificiale — sillabe in fila senza pause, da cui le «parole» si possono estrarre solo tramite regolarità statistiche. Se il flusso era presentato *parlato*, gli ascoltatori dopo sette minuti restavano al livello del caso. Se lo stesso flusso era *cantato* — ogni sillaba accoppiata coerentemente a un'altezza —, riconoscevano i confini di parola.[48] Il bilancio degli autori: proprio nella fase iniziale, al primo scomporre di una lingua nuova, agiscono insieme «le proprietà motivazionali e strutturanti della musica nella canzone» — la melodia non rende il flusso solo più gradevole, lo *articola*.[49]

Il secondo mattone viene da Edimburgo e non riguarda l'ascoltare, ma il parlare. Karen Ludke, Fernanda Ferreira e Katie Overy fecero imparare a sessanta adulti, per quindici minuti, frasi ungheresi di uso quotidiano — con il metodo ascolta-e-ripeti, in tre gruppi: parlare, parlare ritmico, cantare. Il gruppo del canto andò meglio complessivamente, e il suo vantaggio fu statisticamente significativo proprio nei due test che pesano di più: nel *ricordare e produrre* le frasi ungheresi parlate.[50] Notevole è ciò che *non* spiegò la differenza: né l'età né l'umore, né la memo-

---

[47] Murphey, T., The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD?, *System* 18 (1990) 53–64 (da verificare sull'edizione a stampa); id., *Music and Song* (Oxford 1992, da verificare sull'edizione a stampa). L'osservazione centrale di Murphey — le canzoni si riproducono involontariamente e forniscono ripetizione gratuita — è qui ripresa solo come fenomeno nominato, non come prova di efficacia.

[48] Schön, D./Boyer, M./Moreno, S./Besson, M./Peretz, I./Kolinsky, R., Songs as an aid for language acquisition, *Cognition* 106 (2008) 975–983, doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005 (risultato centrale verificato su abstract/PubMed; i dettagli dei tre esperimenti da verificare sul testo integrale): «a strong learning facilitation of song compared to speech». La versione dei sette minuti del risultato (flussi di sillabe cantati → confini di parola riconosciuti, versione parlata monotona → livello del caso) è qui riportata secondo l'esposizione in Ludke et al. 2014 (nota 4, p. 41 s.).

[49] Schön et al. 2008 (nota 2), abstract: l'acquisizione iniziale «may largely benefit of the motivational and structuring properties of music in song» (trad. nostra).

[50] Ludke, K. M./Ferreira, F./Overy, K., Singing can facilitate foreign language learning, *Memory & Cognition* 42 (2014) 41–52, qui p. 41, doi:10.3758/s13421-013-0342-5 (riferimenti verificati sul PDF degli autori): 60 adulti, condizioni parlare/parlare ritmico/cantare, 15 minuti di ungherese; «superior overall performance» del gruppo del canto,

ria di lavoro fonologica né la dote o formazione musicale.[51] Non serviva essere musicisti — il cantare stesso faceva il lavoro. Gli autori condensano la loro lettura in una formula che questo libro adotta: un metodo «ascolta-e-canta» può sostenere la memoria letterale di frasi in lingua straniera.[52]

Perché ciò sia plausibile si può comporre dai capitoli precedenti: la canzone è input codificato più volte nel senso del capitolo 3 — testo, melodia, ritmo, spesso anche movimento —, impone ripetizione senza annoiare (nessuno legge un testo venti volte, ma tutti cantano un ritornello venti volte), rallenta e distende le sillabe, rendendo la forma sonora più udibile del parlato veloce, e appende la lingua all'emozione. Ma la plausibilità costa poco. La verità è più complicata, e appartiene alla linea principale, non ai caratteri piccoli.

## 5.3 Onestamente: quando la canzone non aiuta

Perché la stessa ricerca conosce risultati che puntano in direzione opposta. Isabelle Peretz — tra le massime ricercatrici di cognizione musicale — fece imparare con Amélie Racette versi di canzoni ad adulti e trovò: cantando si ricordavano *meno* parole che parlando, e che il materiale fosse presentato cantato o parlato non faceva differenza per la memoria del testo.[53] E Wanda Wallace aveva mostrato già nel 1994 che la melodia porta il testo solo quando *ricorre* attraverso le strofe ed è facile da imparare; una melodia udita una volta sola o che cambia di continuo non aiuta — costa.[54]

Ciò confuta la Parte III di questo libro? No — la *precisa*, e proprio verso il punto in cui è costruito il canzoniere di Pontivo. Letti uno accanto all'altro, i risultati non danno cacofonia, ma una lista di condizioni. La canzone aiuta quando la melodia è *semplice* e si *ripete* — allora assume il lavoro di articolazione che Wallace descrive, invece di essere essa stessa materia da imparare; dove la melodia è difficile, diventa doppio compito, e il testo perde (è il risultato di Racette: i suoi soggetti dovevano imparare *anche* melodie sconosciute). La canzone aiuta inoltre nel ritenere *alla lettera* espressioni e frasi — i test di produzione di Ludke —, non come sostituto della comprensione ampia che fornisce il film. E aiuta chi *canta insieme* più di chi ascolta soltanto: cantare è esercizio di pronuncia con metronomo incorporato.[55] In breve: la canzone non è una panacea, ma un utensile specialistico — l'utensile di ancoraggio per le espressioni che devono sedersi.

---

«statistically significant ($p < .05$) for the two tests that required participants to recall and produce spoken Hungarian phrases».

[51] Ivi, p. 41: «The differences in performance were not explained by potentially influencing factors such as age, gender, mood, phonological working memory ability, or musical ability and training.»

[52] Ivi, p. 41: «a 'listen-and-sing' learning method can facilitate verbatim memory for spoken foreign language phrases» (trad. nostra nel testo).

[53] Racette, A./Peretz, I., Learning lyrics: To sing or not to sing?, *Memory & Cognition* 35 (2007) 242–253 (risultato centrale verificato sull'abstract PubMed, testo integrale da verificare sull'edizione a stampa): «Fewer words were recalled when singing than when speaking»; la forma di presentazione (cantata/parlata) non influenzò la memoria del testo. Importante per l'inquadramento: si imparavano canzoni non familiari — testo *e* melodia erano nuovi, il cantare dunque un doppio compito.

[54] Wallace, W. T., Memory for music: Effect of melody on recall of text, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20 (1994) 1471–1485 (risultato riportato secondo abstract e ricezione standard, da verificare sul testo integrale): la melodia sostiene il richiamo del testo quando ricorre attraverso le strofe ed è facilmente apprendibile; con melodia unica o cambiante nessun vantaggio, o uno svantaggio. La lettura di Wallace — la melodia «spezzetta» il testo, marca lunghezze di verso e schemi d'accento — è la spiegazione strutturale del risultato di Schön (nota 2) a livello di canzone.

[55] La lettura sulla pronuncia (il canto distende le sillabe, impone l'articolazione a tempo) è interpretazione di questo libro sulla base del risultato dei test di produzione di Ludke (nota 4) e della letteratura sulla prosodia (per tutti: Pa-

## 5.4 Dal laboratorio al canzoniere

Esattamente come questo utensile specialistico il canzoniere è costruito dentro Pontivo. Punta su canzoni semplici e ricche di ripetizioni — canti popolari, canzoni per bambini, canoni, moderne canzoni da cantare insieme —, cioè sul repertorio che soddisfa da sé la condizione di Wallace: melodie strofiche che si ripetono, ritornelli che tornano. Mostra testo e accordi insieme (nel formato ChordPro, lo standard della pratica del canto di gruppo), così che una chitarra o un pianoforte possano portare il gruppo. E — questo è il punto decisivo che conduce alla parte successiva — non è un karaoke per singoli, ma uno *strumento di gruppo*: la modalità insegnante/allievo lascia che una persona scelga la canzone, e tutti cantano la stessa cosa, nello stesso momento, nella stessa stanza.[56]

Anche qui vale la regola di onestà di questo libro: che *questo* canzoniere, con *queste* canzoni, in *questo* contesto traduca il vantaggio di laboratorio del canto in acquisizione linguistica misurabile è una scommessa di progetto — gli studi di laboratorio lavoravano con compiti da minuti e persone singole, non con mesi e classi.[57] Ma la scommessa è piazzata con precisione: punta sul caso meglio documentato (melodie semplici e ripetute; ritenzione letterale; canto attivo) ed evita quello confutato (melodie difficili, ascolto passivo, canzone come sostituto universale dell'input).

Una cosa però la canzone sa fare che nessuno studio di laboratorio misura e nessun film sostituisce: la si può fare *insieme*. Una classe non può dire insieme una frase alla cassa del supermercato — ma può cantare insieme, dal primo giorno, anche chi non parla ancora una parola. Che cosa accada allora a un gruppo di persone — alla loro paura, al loro legame, al loro senso di appartenenza — è forse il singolo risultato più forte di tutto questo libro. È il tema del prossimo capitolo.

---

tel, A., *Music, Language, and the Brain*, Oxford 2008, da verificare sull'edizione a stampa); come prova autonoma di efficacia per l'esercizio della pronuncia tramite il canto andrebbe verificata.

[56] Nota funzionale: il canzoniere è in esercizio (pontivo.de/liederbuch, aggiornato a 15 ottobre 2026): testi con accordi per chitarra (ChordPro), trasposizione, vista palco a caratteri grandi, canto insieme in gruppi — utilizzabile senza account.

[57] Avvertenza di trasferimento: da apprendimenti di laboratorio di 15 minuti (nota 4) e flussi di lingua artificiale (nota 2) non conduce alcuna inferenza diretta a mesi di canto di gruppo; ciò che regge sono il meccanismo (segmentazione, ripetizione, ritenzione letterale) e la lista di condizioni (semplice, ripetuto, attivo). L'effetto sul campo del canzoniere appartiene alla lista di misurazione (capitolo 9).

# Parte IV — La comunità

*„Wo man singet, laß dich ruhig nieder, / Ohne Furcht, was man im Lande glaubt; / Wo man singet, wird kein Mensch beraubt; / Bösewichter haben keine Lieder."*

— Johann Gottfried Seume, Die Gesänge (1804)

# Capitolo 6 · Il coro: l'appartenenza abbassa la soglia

## 6.1 Novanta minuti

Si immagini un martedì sera in una sala parrocchiale. Quattordici persone che non si conoscono, due di loro nel Paese solo da mesi. Alle sette stanno impacciate tra le file di sedie. Alle otto e mezza stanno in semicerchio, hanno sbagliato tre volte lo stesso canone e riso due volte, e quando qualcuno propone di cominciare dieci minuti prima la settimana prossima, tutti annuiscono. In questi novanta minuti è successo qualcosa che nei corsi di lingua spesso non succede in mesi.

Questo qualcosa è misurabile. Un gruppo di ricerca attorno allo psicologo evoluzionista Robin Dunbar ha seguito per sette mesi corsi serali per adulti di nuova formazione — classi di canto e, come confronto, corsi di artigianato e scrittura creativa — facendo valutare ai partecipanti, in tre momenti, quanto si sentissero vicini al loro gruppo. Il risultato: dopo il primo mese i cantori mostravano un aumento della vicinanza percepita significativamente maggiore di tutti i gruppi di confronto; solo dopo mesi gli altri li raggiunsero.[58] I ricercatori battezzarono il risultato con un nome che resta: l'*effetto rompighiaccio* — il canto produce legame sociale rapido tra estranei, senza che servano lunghe conversazioni personali.[59] La loro lettura evolutiva: il canto è presumibilmente uno degli strumenti più antichi dell'umanità per legare gruppi troppo grandi perché ognuno possa fare amicizia con ognuno singolarmente.[60] Il coro del martedì sera non conduce un esperimento sociale. Usa una macchina molto antica.

## 6.2 Che cosa fa alle persone il cantare insieme

Il risultato del rompighiaccio non sta da solo; attorno gli si stende un ampio campo di ricerca su canto corale e benessere. Cantori di un coro amatoriale, esaminati prima e dopo la prova, mostravano dopo il *canto* più umore positivo, meno negativo — e un aumento dell'immunoglobulina A nella saliva, un marcatore della difesa immunitaria; il semplice *ascolto* di musica corale nello stesso gruppo non lo produceva.[61] Se si interrogano i coristi stessi, il quadro è unanime: in una delle prime rilevazioni sistematiche l'87 per cento dichiarò di trarre beneficio sociale dal canto, il 75 per cento emotivo.[62] Questa letteratura va inquadrata con sobrietà — molto poggia su au-

---

[58] Pearce, E./Launay, J./Dunbar, R. I. M., The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding, *Royal Society Open Science* 2 (2015) 150221, doi:10.1098/rsos.150221 (formulazione dell'abstract verificata sulla voce PubMed): «we followed newly formed singing and non-singing (crafts or creative writing) adult education classes over seven months»; punti di misura mesi 1, 3 e 7; «Singers demonstrated a significantly greater increase in closeness at timepoint 1».

[59] Ivi: «Although singers and non-singers felt equally connected by timepoint 3, singers experienced much faster bonding» — il termine «ice-breaker effect» viene dal titolo dello studio. Per onestà va aggiunto: dopo sette mesi i gruppi erano pari; il vantaggio del coro è un vantaggio di *velocità*, non di stato finale. Per contesti di apprendimento in cui le prime settimane decidono tra abbandono e costanza, proprio la velocità è la grandezza rilevante (v. 6.3).

[60] Sull'inquadramento evolutivo (canto come meccanismo di legame per grandi gruppi, «social bonding hypothesis») la discussione in Pearce et al. (nota 1) e i lavori di Dunbar su dimensioni dei gruppi e grooming sociale (per tutti: Dunbar, *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, Cambridge/MA 1996, da verificare sull'edizione a stampa). La lettura evolutiva è teoria di sfondo, non riferimento portante di questo capitolo.

[61] Kreutz, G./Bongard, S./Rohrmann, S./Hodapp, V./Grebe, D., Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, *Journal of Behavioral Medicine* 27 (2004) 623–635 (abstract verificato sulla voce PubMed): membri di un coro amatoriale, due prove a una settimana di distanza, condizione canto vs. ascolto di musica corale; «Singing leads to increases in positive affect and S-IgA, while negative affect is reduced.»

[62] Clift, S./Hancox, G., The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society, *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health* 121 (2001) 248–256 (abstract verificato sulla voce PubMed): n = 84 e 91; 87 % di consenso sul beneficio sociale, 75 % su quello emotivo; sei dimensioni di beneficio.

todichiarazioni di persone che cantano nei cori volontariamente, gli studi fisiologici sono piccoli.[63] Ma la convergenza è notevole: attraverso metodi e Paesi appare lo stesso schema di umore sollevato, stress abbassato e — soprattutto — legame sociale.

Per la domanda di questo libro un terzo risultato è il più importante. La più grande indagine sul canto dei bambini, la valutazione del programma nazionale britannico «Sing Up» con dati di oltre seimila bambini, trovò una relazione chiara: quanto più avanzato lo sviluppo canoro di un bambino, tanto più positivi la sua immagine di sé e il suo senso di *appartenere socialmente* — indipendentemente da età, sesso e origine.[64] Gli autori stessi invitano alla cautela: è una correlazione, non una direzione d'effetto dimostrata; chi si sente incluso forse canta anche più volentieri.[65] Ma proprio questo studio fissa ciò che qui conta: canto e appartenenza stanno insieme, e ciò indipendentemente da dove un bambino venga.

## 6.3 La voce protetta

Si potrebbe obiettare: bello — ma che cosa c'entra con l'*acquisizione linguistica*? La risposta riconduce al capitolo 2, e ha due gradini.

Il primo gradino è la paura. Nessun momento dell'apprendimento linguistico è carico d'ansia come quello in cui si apre bocca davanti ad altri: si suona come un bambino, si viene giudicati, e l'immagine di sé — adulto, competente, da prendere sul serio — è in gioco; la ricerca sull'ansia da lingua straniera ha mostrato che proprio il parlare-davanti-ad-altri ne è il centro e che essa deprime la prestazione in modo misurabile.[66] Il coro è l'unica forma sociale che risolve questo problema *costruttivamente* invece di vietarlo: la voce singola è inudibile nella moltitudine. Chi nel coro canta un errore non si copre di ridicolo — letteralmente nessuno se ne accorge. Diventa così possibile qualcosa che altrove non esiste: **produzione sonora e attiva nella lingua obiettivo dal primo giorno, con un rischio di figuraccia pari a zero.** Una classe non può redigere in coro una lettera all'ufficio; ma può cantare in coro, anche chi non parla ancora una sola parola. Il coro è, nella lingua del capitolo 2, un abbassa-filtro costruito: crea la condizione alla quale l'input arriva e la produzione osa.

La psicologia delle organizzazioni ha un nome preciso per questa condizione. Amy Edmondson la chiamò *sicurezza psicologica*: la convinzione condivisa di un gruppo che il rischio interpersonale — chiedere, sbagliare, mostrare di non sapere — qui non venga punito; nel suo studio su cinquantuno team di lavoro, proprio questa convinzione era la precondizione perché le persone

---

[63] Sulla sobrietà dovuta: autoselezione (chi ama i cori canta nei cori), formati di autodichiarazione e piccoli campioni fisiologici limitano la forza probatoria della letteratura sul benessere; i risultati sul legame (nota 1) stanno metodologicamente più solidi (longitudinale, gruppi di confronto). Questo libro appoggia perciò la sua catena (6.3) in primo luogo su legame e paura, non su effetti di salute.

[64] Welch, G. F./Himonides, E./Saunders, J./Papageorgi, I./Sarazin, M., Singing and social inclusion, *Frontiers in Psychology* 5 (2014) 803, doi:10.3389/fpsyg.2014.00803 (open access, riferimenti verificati sul testo integrale PMC): 6.087 bambini con dati appaiati (su 11.258 esaminati): «The higher the normalized singing development rating, the more positive the child's self-concept and sense of being socially included, irrespective of singer age, sex and ethnicity.»

[65] Ivi: «Whilst caution is needed in the interpretation of the correlation and regression data, and in the pitfalls of ascription of causal effects between measures …» — gli autori stessi lasciano aperta la direzione d'effetto; questo libro adotta il risultato di conseguenza solo come relazione, non come prova.

[66] Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (capitolo 2, nota 9), p. 125 ss.; sulla posizione speciale del parlare ivi. Gli item della FLCAS ruotano essenzialmente attorno a situazioni di parlato davanti alla classe.

imparassero invece di coprirsi.[67] Il coro non deve produrre questa sicurezza con appelli; la incorpora nella sua forma: la moltitudine nasconde la voce, dunque il rischio da cui bisognerebbe proteggere non nasce nemmeno.

Il secondo gradino è il restare. L'acquisizione linguistica ha bisogno, questa era la lezione delle Parti II e III, soprattutto di una cosa: quantità — mesi di input, centinaia di incontri con ogni parola. Ma la quantità non è una grandezza didattica, bensì motivazionale: nasce solo dove le persone *tornano*. E le persone tornano dove appartengono. L'effetto rompighiaccio non è dunque un bonus benessere al margine del metodo, ma il suo fondamento: il legame delle prime settimane decide se esistono i mesi in cui gli altri meccanismi possono agire.

Le due cose insieme sono la catena che questo libro sostiene — e che deve giacere qui il più apertamente possibile: la ricerca sui cori documenta legame, umore e appartenenza; *non* documenta direttamente che nel coro si acquisisca lingua. L'inferenza dal coro all'acquisizione passa per due anelli intermedi documentati — la paura inibisce l'acquisizione, l'appartenenza porta la costanza — ed è plausibile come catena, ma non misurata come insieme.[68] Il capitolo 9 metterà esattamente questa catena nella lista di misurazione.

## 6.4 Per chi deve arrivare

Per un gruppo questa catena non è una figura accademica, ma la vita quotidiana: per chi è nuovo in un Paese. Una rifugiata come Amal del capitolo 1 non ha solo un problema di lingua; ha un problema di appartenenza, e i due si rafforzano a vicenda — chi non sa parlare trova difficilmente contatti, e chi non ha contatti non ha nessuno con cui parlare. Il corso di lingua non interrompe questo circolo: lì lei siede esclusivamente tra persone che hanno lo stesso problema.

Il cantare insieme lo interrompe nell'unico punto raggiungibile senza lingua. Stare nel coro accanto ai locali non presuppone alcun livello linguistico — la melodia porta, il testo sta lì, la voce scompare nella moltitudine. L'appartenenza nasce qui *prima* della lingua, non come sua ricompensa. La ricerca di community music che ha accompagnato gruppi musicali di rifugiati e locali descrive ovunque questo schema: benessere, intesa oltre i confini culturali e un senso di arrivo, molto prima che la lingua comune regga.[69] È il raro caso di una misura di integrazione in cui la società di accoglienza non è esaminatrice, ma compagna di canto. La sociologia ha un termine proprio per spazi simili: il *terzo luogo* — né casa né lavoro né ufficio pubblico, ma il terreno neu-

---

[67] Edmondson, A., Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, *Administrative Science Quarterly* 44 (1999) 350–383: la sicurezza psicologica come «a shared belief held by members of a team that the team is safe for interpersonal risk taking» (definizione e disegno — 51 team di lavoro di un'azienda manifatturiera — verificati sul mirror liberamente accessibile del testo integrale; da controllare sulla stampa). Avvertenza di trasferimento: i risultati vengono da team di lavoro, non da gruppi di apprendimento; si adottano il costrutto e il suo meccanismo (sicurezza → comportamento di apprendimento), non una grandezza d'effetto per i cori.

[68] Avvertenza di trasferimento in piena forma: documentati sono (a) legame rapido tramite canto di gruppo (note 1 s.), (b) la relazione canto–appartenenza (nota 7), (c) l'effetto depressivo sulla prestazione dell'ansia da parlato (nota 9, capitolo 2 nota 10) e (d) la necessità di grandi quantità di input (Parte II). NON direttamente documentata è l'inferenza complessiva «modulo coro → migliore acquisizione»; è un'inferenza a due gradini su filtro e costanza e viene formulata nel capitolo 9 come compito di misura (misure di ansia, appartenenza e permanenza nella modalità coro).

[69] Per tutti: Dow, R./Vougioukalou, S., Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members, *Contemporary Music Review* 38 (2019), doi:10.1080/07494467.2019.1684075 (testo integrale da verificare; accesso editore bloccato). Questa letteratura è prevalentemente qualitativa (interviste, osservazione) e viene qui citata come schema convergente, non come prova di effetto.

tro su cui lo status resta fuori e la conversazione (qui: il canto) è l'unico biglietto d'ingresso.[70] Il coro è il terzo luogo in cui chi arriva può entrare prima di padroneggiare la lingua dei primi due.

## 6.5 Dal risultato alla costruzione

Il modulo coro di Pontivo traduce questi risultati in tre decisioni costruttive. Prima, la *modalità insegnante/allievo*: una persona — direttrice di coro, insegnante, fondatore del gruppo — sceglie la canzone, e presso tutti gli altri appare la stessa cosa, nello stesso momento, con testo e accordi. Tecnicamente è poca cosa e socialmente è decisivo: produce quell'*unico oggetto comune* su cui tutti guardano insieme — la forma base dell'attenzione condivisa, di cui tratta il prossimo capitolo. Seconda, il *gruppo chiuso*: cori, classi e famiglie cantano in stanze private in cui nessuno entra dall'esterno. Ciò che accade nel gruppo — la nota storta, il tentativo fallito, la canzone che a qualcuno significa qualcosa — resta nel gruppo; lo spazio protetto che nasconde la voce singola nel suono viene prolungato al piano sociale. Terza, il *repertorio*: canzoni semplici e ricche di ripetizioni con accordi (capitolo 5), tra cui — e nella Parte V si rivelerà il mattone più denso dell'intero concetto — canzoni che i membri del gruppo portano essi stessi.[71]

Se questa versione costruita raggiunga l'effetto dei cori delle sale parrocchiali è — regola di onestà — aperto: la ricerca citata ha studiato gruppi fisicamente riuniti, non supportati da app.[72] Ma le decisioni costruttive non sono invenzioni, sono traduzioni: ognuna ha dietro di sé un risultato nominabile.

Resta la domanda su chi guida il gruppo — e che cosa diventa la lingua madre quando un'insegnante conduce una classe attraverso film e canto. Questa è l'aula, e ha la sua teoria, vecchia di cent'anni.

---

[70] Oldenburg, R., *The Great Good Place*, New York 1989 (da verificare sull'edizione a stampa): il «terzo luogo» come spazio comunitario neutro e livellatore di status accanto a casa (primo) e lavoro (secondo luogo) — sviluppato su caffè, pub, botteghe di barbiere. Avvertenza di trasferimento: i criteri di Oldenburg (neutralità, bassa soglia, conversazione come attività principale, frequentatori abituali) calzano al coro in misura notevole — con la deviazione che al posto della conversazione sta il canto; usato come inquadramento sociologico, non come prova.

[71] Nota funzionale: il modulo coro è in esercizio (pontivo.de/choere, aggiornato a 15 ottobre 2026): gruppi chiusi, modalità docente/allievo, gli ospiti seguono con un codice d'invito senza account.

[72] Inoltre aperto, e nominato per onestà: se il canto comune mediato in modo sincrono da una piattaforma (stesso testo, stesso momento, eventualmente stanze distribuite) porti gli effetti di legame dei cori fisici non è studiato; la fisica della latenza vieta comunque il canto distribuito in tempo reale — il modulo di Pontivo è perciò costruito in primo luogo per lo *spazio condiviso* (classe, prova del coro, famiglia); la piattaforma fornisce testo, accordi e simultaneità, non lo spazio.

# Capitolo 7 · L'aula: attenzione condivisa, lingua madre legittimata

## 7.1 Il divieto

Nel corso di integrazione di Amal valeva una regola che sembrava così ovvia che nessuno la motivava: *qui si parla solo tedesco.* Il tedesco veniva spiegato in tedesco, a persone che il tedesco ancora non lo sapevano; l'arabo che Amal portava con sé — una lingua completa in cui sa pensare, argomentare, essere ironica — nell'aula del corso non era uno strumento, ma un incidente. Questo divieto ha una storia, più breve e più prosaica di quanto suggerisca la sua reputazione: il «metodo diretto» delle scuole di lingua di inizio Novecento fece del monolinguismo un principio — non da ultimo perché era pratico per catene di scuole con personale internazionale: chi insegna solo nella lingua obiettivo non ha bisogno di sapere le lingue dei suoi allievi.[73] Dalla necessità nacque una dottrina, dalla dottrina un riflesso. Scientificamente non fu mai fondato particolarmente bene.

Questo capitolo tratta di che cosa sia davvero un'aula, se la si pensa a partire dalla ricerca sull'apprendimento — e del perché la lingua madre non vi sia nemica della lingua obiettivo, ma la sua impalcatura più importante.

## 7.2 L'impalcatura

Il fondamento teorico viene dagli anni Trenta, da Lev Vygotskij, e ha un nucleo semplice: l'apprendere è dapprima un processo sociale e solo dopo uno interiore. Ciò che un bambino oggi riesce a fare solo per mano di chi sa, domani lo fa da solo; la campata intermedia — tra ciò che uno sa fare autonomamente e ciò che sa fare «sotto guida adulta o in collaborazione con pari più capaci» — Vygotskij la chiamò *zona di sviluppo prossimale*.[74] L'apprendere avviene in questa zona, e il compito di chi insegna non è passare il sapere dall'altra parte, ma coltivare la zona: porre compiti che stiano un passo sopra il già-fattibile-da-soli, e dare esattamente tanto appoggio quanto serve perché il passo riesca. Per questo appoggio Wood, Bruner e Ross coniarono l'immagine che da allora migra per tutte le didattiche: l'*impalcatura* (scaffolding) — la struttura di sostegno che il più esperto erige e smonta pezzo a pezzo, mentre l'apprendente porta ciò che già può portare.[75]

Si noti quanto esattamente questo coincida con l'*i + 1* di Krashen dal capitolo 2, che proviene da tutt'altra tradizione: entrambi dicono che l'apprendere avviene sul bordo del sapere, un passo sopra lo stato — e che è l'*aiuto nel capire*, non la spiegazione della forma, a portare oltre quel bordo. Il sottotitolo bilingue del capitolo 3 non è altro che un'impalcatura alla lettera: un soste-

---

[73] Sulla storia del metodo diretto e del principio monolingue (scuole Berlitz, movimento riformatore): Richards, J. C./Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3ª ed., Cambridge 2014, capitolo sul Direct Method (da verificare sull'edizione a stampa); criticamente sulla base scientifica del dogma Butzkamm/Caldwell (nota 4), cap. 1. La storia causale abbreviata nel testo (prassi del personale → principio) segue l'esposizione di Butzkamm ed è da verificare come tale.

[74] Vygotskij, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge/MA 1978, p. 86: la zona di sviluppo prossimale come «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (trad. nostra nel testo; numero di pagina secondo l'edizione standard, da verificare sulla stampa).

[75] Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G., The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (1976) 89–100 (da verificare sull'edizione a stampa; accesso editore bloccato). Il termine «scaffolding» per la funzione di sostegno smontabile del tutor viene da questo saggio; la resa segue la ricezione standard.

gno che tiene la comprensione dove la propria forza linguistica ancora non arriva, e che si può smontare — riga per riga — quando non serve più.

## 7.3 La lingua madre come impalcatura

Ma con che cosa si costruiscono le impalcature? Il sostegno più stabile che un apprendente adulto possiede è la lingua che già sa. Wolfgang Butzkamm — l'anglista tedesco che contro il dogma monolingue ha scritto per una vita di ricercatore — l'ha messa nella forma più semplice: la lingua madre non è il fattore di disturbo dell'apprendimento delle lingue straniere, ma il suo capitale più grande; in essa abbiamo imparato che cosa sia il parlare — che i suoni significano, che le frasi si costruiscono, che con le parole si agisce — e questo sapere migra in ogni lingua ulteriore.[76] La più recente ricerca sul plurilinguismo ha svolto lo stesso pensiero sotto il termine *translanguaging*: i plurilingui non possiedono due cassetti linguistici separati, ma un repertorio comune da cui attingono secondo la situazione; una didattica che chiude fuori la prima lingua chiude fuori una parte degli strumenti di pensiero dei suoi allievi.[77]

Non è una mera posizione teorica; le tracce empiriche giacciono sparse per questo libro, e vale la pena raccoglierle una volta. La meta-analisi sulle glosse dal capitolo 4: le spiegazioni delle parole nella *lingua madre* battono le spiegazioni nella lingua obiettivo, anche per gli avanzati.[78] Lo studio di tracciamento oculare dal capitolo 3: la riga di sottotitoli nella lingua madre è l'ancora stabile da cui gli apprendenti esplorano la riga nella lingua obiettivo — il significato riposa, la forma viene conquistata.[79] E il diluvio di libri dal capitolo 2 agì in scuole i cui bambini a casa parlavano figiano o hindi — nessuno gliel'ha estirpato, l'inglese si è *aggiunto*.[80] Ovunque si ammetta la lingua madre come strumento invece di trattarla come falla, essa collabora.

Perché non nasca un malinteso: nulla di ciò parla contro quanta più lingua obiettivo possibile nella stanza — la quantità di input comprensibile resta la prima condizione di tutte. Parla contro il *divieto* della prima lingua: contro il corso che rifiuta un aiuto alla comprensione che costerebbe mezza frase, e contro l'umiliazione di chi pensa nella propria lingua. L'impalcatura non intralcia l'edificio. Lo rende possibile.

Chi lo ritenesse una posizione marginale sottovaluta quanto la politica linguistica sia già avanti: nel volume complementare al Quadro di riferimento (2020) il Consiglio d'Europa ha espressamente elevato il plurilinguismo a linea guida pedagogica — la competenza plurilingue non vi conta come somma di monolinguismi separati, ma come un unico repertorio connesso che l'in-

---

[76] Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W., *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tubinga 2009 (da verificare sull'edizione a stampa); tesi centrale: «The mother tongue is the greatest asset people bring to the task of foreign language learning» (formulazione standard degli autori, riferimento da verificare sulla stampa). In tedesco: Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 3ª ed., Tubinga 2002 (da verificare sull'edizione a stampa).

[77] García, O., *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden 2009 (da verificare sull'edizione a stampa); García, O./Wei, L., *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke 2014 (da verificare sull'edizione a stampa). Avvertenza di trasferimento: il translanguaging è ben elaborato come descrizione della pratica plurilingue e come postura pedagogica, ma non è un principio d'effetto quantificato sperimentalmente; i sostegni quantitativi di questo capitolo sono i singoli risultati raccolti nelle note 6–8.

[78] Yanagisawa/Webb/Uchihara 2020 (capitolo 4, note 5 s.): «L1 glosses yielded greater learning than L2 glosses», senza interazione con il livello.

[79] Liao/Kruger/Doherty 2020 (capitolo 3, nota 13): sguardo più stabile sulla riga L1, esplorazione flessibile della riga L2, nessun sovraccarico dalla doppia traccia.

[80] Elley/Mangubhai (capitolo 2, note 5 s.); sull'estendersi degli effetti alla prima lingua (figiano) nel secondo anno l'esposizione degli autori ivi (Fiji Intermediate Examination, media del 58 % anche nella materia Fijian Language).

segnamento deve usare invece di reprimere.[81] Coinvolgere la prima lingua non è dunque più un azzardo didattico, ma la direzione indicata dallo stesso quadro europeo.

## 7.4 L'aula costruita

L'aula di Pontivo attua tecnicamente queste due idee — attenzione condivisa sotto guida, lingua madre come impalcatura — e in un punto fa qualcosa che un'aula fisica non può.

La *modalità insegnante/allievo* è la forma costruita dell'attenzione condivisa: l'insegnante sceglie — il film, la scena, la canzone — e presso tutti appare la stessa cosa nello stesso momento. Suona banale ed è il nucleo di ogni forma di insegnamento dalla scuola di villaggio in poi: un oggetto, molti sguardi, una mano che guida. La piattaforma non toglie all'insegnante la guida, ma l'attrito — il distribuire, il «pagina 34, secondo capoverso», il «da me non funziona».[82]

La particolarità sta al secondo livello: lo stesso film scorre per ogni allievo *con la sua propria riga nella lingua madre*. Una classe in cui siedono insieme arabo, ucraino, tigrino e polacco — il caso normale di ogni classe di integrazione — guarda lo stesso film tedesco, e ogni bambino ha sotto la propria impalcatura. Nell'aula fisica è impossibile; nessun insegnante può sussurrare in quattro lingue insieme. Qui è una riga di configurazione: il motore separa lingua obiettivo, lingua madre e interfaccia come assi indipendenti.[83] È translanguaging come infrastruttura: la classe condivide l'oggetto e la lingua obiettivo — e ognuno tiene il proprio strumento.

E l'insegnante? Non viene sostituita, viene *sgravata* — esattamente di quella parte del suo lavoro che la macchina sa fare (assicurare la comprensione in quattro lingue simultaneamente), per la parte che solo lei sa fare: scegliere, interpretare, incoraggiare, condurre la conversazione dopo il film, porre il compito che dal visto fa lingua. La ricerca educativa dà ragione a questa divisione del lavoro: nella grande sintesi di Hattie la qualità della relazione tra insegnante e apprendenti sta tra i più forti fattori d'influenza noti sul successo scolastico — il tempo che una macchina restituisce al lavoro di relazione è investito nella grandezza più efficace dell'insegnamento.[84] Uno strumento pensato per rendere superflui gli insegnanti sarebbe anche pedagogicamente costruito male: il principio dell'impalcatura *ha bisogno* di chi sa, che sappia quando sostenere e quando lasciare.[85]

---

[81] Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume*, Strasburgo 2020: competenza plurilingue/pluriculturale come concetto chiave e linea guida dell'educazione linguistica (affermazione centrale verificata sulle pagine ufficiali del Consiglio d'Europa; pinpoint da controllare sul PDF integrale — l'accesso elettronico diretto a rm.coe.int era bloccato). Detta di proposito «linea guida»: il Quadro è un'opera di riferimento, non una norma giuridica.

[82] Nota funzionale: l'aula è in esercizio (pontivo.de/fuer-lehrer, aggiornato a 15 ottobre 2026): classe con codice d'invito, compiti, chat di classe, cinema sincrono condiviso; visualizzazione su proiettore o TV via pontivo.de/tv.

[83] L'architettura ad assi (lingua obiettivo / lingua madre / lingua dell'interfaccia indipendenti per utente) è descrizione di prodotto, non risultato di ricerca; viene riferita qui perché è la condizione tecnica della classe plurilingue. Se la classe multilingue con riga-impalcatura individuale abbia il vantaggio atteso rispetto a una riga unica non è misurato (capitolo 9).

[84] Hattie, J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londra 2009 (da verificare sull'edizione a stampa): relazione insegnante–allievo con d ≈ 0,72 tra i fattori più forti — espressamente non «il più forte»: nelle graduatorie successive di Hattie altri fattori stanno sopra (per es. l'efficacia collettiva degli insegnanti, d ≈ 1,57; valori secondo le rassegne curate dall'autore, da controllare sulla stampa). Inoltre la metodologia di Hattie (aggregazione di meta-analisi eterogenee) è stata sostanzialmente criticata — l'ordine di grandezza «la relazione agisce fortemente» è ritenuto comunque robusto; qui non si afferma di più.

[85] Sull'orientamento al compito (il compito dopo l'input, che dal capire fa lingua): Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford 2003; Long, M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden

Alla lealtà appartiene, in questo punto, anche una dichiarazione d'intenti contrassegnata come tale: a lungo andare la pratica deve co-sviluppare la piattaforma — insegnanti che segnalano una spiegazione a clic imprecisa o consegnano al patrimonio comune una traduzione di strofa riuscita, sul modello della ricerca-azione partecipativa.[86] Questo anello di retroazione non è ancora costruito; sta qui come piano di costruzione, non come affermazione.

## 7.5 Che cosa manca ancora all'aula

Un'aula che guarda insieme e canta insieme ha molto — ma non ha ancora materiale che venga *dalla classe stessa*. Finora tutto il materiale scorre in una direzione: dal catalogo al gruppo. Il mattone più denso dell'intero concetto rovescia questa direzione: fa di ciò che gli apprendenti portano con sé — le canzoni della loro origine — il materiale didattico, e degli apprendenti stessi coloro che lo spiegano. Che cosa accada allora, linguisticamente, socialmente e umanamente, è il prossimo capitolo — e con esso questo libro arriva alla sua pointe.

2015 (entrambi da verificare sull'edizione a stampa). Pontivo fornisce deliberatamente la parte di input e comunità e lascia il livello dei compiti all'insegnante — una divisione del lavoro, non una pretesa di completezza.

[86] Sul modello metodologico: Kemmis, S./McTaggart, R./Nixon, R., *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*, Singapore 2014 (da verificare sull'edizione a stampa). Lo status è dichiarato nel testo: intenzione di costruzione, non funzionalità esistente — l'anello di retroazione (correzione delle glosse, contributo di strofe) attualmente non esiste nella piattaforma.

# Parte V — La prova

*„Ihre Gesänge sind das Archiv des Volks, der Schaz ihrer Wissenschaft und Religion … Abdruck ihres Herzens, Bild ihres häuslichen Lebens in Freude und Leid, beym Brautbett und Grabe."*

— Johann Gottfried Herder, Deutsches Museum 1777, S. 433

# Capitolo 8 · Coro One Sky: la canzone di casa, cantata nella nuova lingua

## 8.1 L'esercizio

L'esercizio di cui tratta questo capitolo si descrive in una frase: un membro del coro porta una canzone della sua terra; il gruppo la traduce insieme nella nuova lingua; poi la cantano tutti — in italiano, in tedesco — sulla vecchia melodia.

Bisogna immaginarsi il processo concretamente per vedere che cosa contiene. Un adolescente siriano canticchia la melodia che cantava sua madre; scrive i versi arabi e spiega al gruppo, verso per verso, che cosa significano — che cosa significano *davvero*, perché il significato da dizionario gli è troppo poco. Il gruppo propone versioni italiane, scarta, lima: questo verso è troppo lungo per la melodia, questa parola non coglie il tono, qui l'accento deve cadere sulla seconda sillaba. L'insegnante aiuta con la grammatica dove si inceppa. Dopo due serate sta in piedi una strofa italiana cantabile. Poi il coro si alza e la canta — e il ragazzo, di cui è la canzone, sente venti persone cantare nella nuova lingua ciò che sua madre cantava nella vecchia.

In questo esercizio discreto tutti i fili di questo libro confluiscono in un unico punto. Vale la pena smontare la meccanica — sono cinque meccanismi, e per ognuno la prova sta pronta in un capitolo precedente.

## 8.2 Cinque meccanismi

**Primo: la melodia c'è già.** Il capitolo 5 finiva con una lista di condizioni: la canzone porta il testo quando la melodia è semplice, si ripete e non deve essere imparata a sua volta — il controrisultato di Racette nacque proprio dal fatto che i suoi soggetti dovevano gestire testo *e* melodia sconosciuta insieme.[87] La canzone di casa è il caso limite in cui questa condizione è perfettamente soddisfatta: la melodia siede dall'infanzia, con ritmo, lunghezze dei versi e schema degli accenti — l'intera impalcatura che secondo Wallace «spezzetta» il testo sta già costruita nella memoria.[88] Le nuove parole italiane vengono appese a una struttura antica, profondamente ancorata e carica di emozione. La ricerca sulla memoria non conosce deposito più favorevole per lingua straniera.

**Secondo: tradurre è la forma più profonda di lavoro sulla parola.** Il capitolo 4 ha nominato i tre ingredienti che fanno restare una parola: bisogno, ricerca, valutazione.[89] La traduzione comune della canzone li spinge tutti e tre al massimo. Il bisogno non è simulato didatticamente, ma reale — è la *mia* canzone, e la versione deve essere giusta; la ricerca passa per dizionario, insegnante e discussione di gruppo; e la valutazione è la più severa immaginabile: la parola non deve solo essere corretta, ma *cantabile* — numero di sillabe, accento, suono. Ogni verso è una glossa a

[87] Racette/Peretz 2007 (capitolo 5, nota 7): lì si imparavano canzoni non familiari — la melodia era co-materia di apprendimento, il cantare un doppio compito. Il formato della canzone di casa elimina esattamente questo doppio compito per chi porta la canzone; per gli altri membri del gruppo la melodia è imparata dopo pochi passaggi (presupposte canzoni semplici e strofiche, capitolo 5, note 8 e 11).

[88] Wallace 1994 (capitolo 5, nota 8): la melodia sostiene il richiamo del testo quando ricorre ed è facilmente apprendibile; la sua prestazione articolante (lunghezze di verso, schemi d'accento, chunking) si trasferisce a ogni testo che vi si incastri — dunque anche alla traduzione. Che il trasferimento del sostegno mnemonico dalla versione originale a quella tradotta riesca senza perdite è attesa plausibile, non risultato verificato.

[89] Laufer/Hulstijn 2001 (capitolo 4, nota 8): need, search, evaluation.

scelta multipla in forma di gruppo: generare versioni, confrontare, scartare.[90] E ciò che sta alla fine il gruppo l'ha *prodotto da sé* — l'effetto generazione, uno dei risultati più robusti della psicologia della memoria, dice esattamente questo: ciò che si è prodotto da sé si ritiene meglio di ciò che si è solo letto, attraverso tutte le forme di test.[91]

**Terzo: i ruoli si rovesciano.** Nel corso di lingua il rifugiato è strutturalmente il deficitario — quello a cui manca qualcosa. In questo esercizio egli è, per la durata della canzone, l'unico esperto nella stanza: conosce l'originale, decide se la traduzione coglie, insegnante e gruppo dipendono da lui. L'ansia da lingua straniera, il cui effetto depressivo sulla prestazione il capitolo 2 ha documentato, pende dall'immagine di sé minacciata — dall'adulto che si sente suonare come un bambino.[92] Qui accade il contrario: la competenza diventa visibile prima che la nuova lingua possa esprimerla. Lo studio Sing Up dal capitolo 6 ha dato a ciò una traccia empirica: il canto riuscito è associato a immagine di sé e senso di appartenenza — come meccanismo gli autori sospettano proprio l'esperienza della propria efficacia.[93]

**Quarto: l'integrazione corre in entrambe le direzioni.** L'assimilazione dice: lascia le tue canzoni e impara le nostre. Questo esercizio dice il contrario: *la tua canzone merita di esistere nella nuova lingua.* L'origine non viene deposta, ma trasportata; la nuova lingua diventa portatrice della propria storia invece che sua concorrente. È translanguaging non come tecnica didattica, ma alla lettera: due lingue che lavorano alla stessa strofa.[94] E la società di accoglienza non è esaminatrice, ma co-traduttrice e compagna di canto — impara la canzone, la storia dietro di essa, un pezzo delle persone con cui canta. Di tutti i formati che questo libro descrive, questo è l'unico in cui i locali *imparano qualcosa dagli* arrivati — l'integrazione smette di essere una strada a senso unico.

Che proprio questa costellazione smonti i pregiudizi non è pia speranza, ma uno dei risultati meglio verificati della psicologia sociale. L'ipotesi del contatto di Gordon Allport nomina le condizioni in cui l'incontro tra gruppi funziona: pari status nella situazione e un obiettivo comune — e la grande meta-analisi di Pettigrew e Tropp su più di cinquecento studi conferma: il contatto abbassa i pregiudizi tipicamente comunque, ma più fortemente sotto le condizioni di Allport.[95] Si

---

[90] Sulla superiorità delle forme di glossa ad elaborazione attiva Yanagisawa/Webb/Uchihara 2020 (capitolo 4, note 5 e 7); l'analogia verso di canzone ↔ glossa a scelta multipla è lettura di questo libro.

[91] Slamecka, N. J./Graf, P., The generation effect: Delineation of a phenomenon, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 4 (1978) 592–604 (affermazione centrale dell'abstract verificata: superiorità della condizione generate sulla read in tutti e cinque gli esperimenti, attraverso richiamo libero/guidato, riconoscimento e giudizi di fiducia; testo integrale da verificare). Avvertenza di trasferimento: il classico effetto generazione riguarda parole singole/coppie di parole in laboratorio; la sua estensione a versi di canzone prodotti in comune è analogia.

[92] Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (capitolo 2, nota 9): l'ansia da lingua straniera come minaccia a immagine di sé ed espressione di sé; capitolo 2, nota 10 sull'effetto sulla prestazione.

[93] Welch et al. 2014 (capitolo 6, note 7 s.): relazione sviluppo canoro–immagine di sé–appartenenza; come meccanismo gli autori sospettano «perceived competence and singing self-efficacy» — espressamente come inferenza, non come prova.

[94] García/Wei 2014 (capitolo 7, nota 5). La traduzione della canzone è al tempo stesso il punto in cui la superiorità della glossa L1 citata nel capitolo 7 (capitolo 4, nota 6) diventa pratica: il chiarimento del significato passa costitutivamente per la prima lingua di chi dona la canzone.

[95] Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Reading/MA 1954, spec. cap. 16 (da verificare sull'edizione a stampa); meta-analiticamente Pettigrew, T. F./Tropp, L. R., A meta-analytic test of intergroup contact theory, *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2006) 751–783 (risultati centrali verificati sull'abstract): 713 campioni indipendenti da 515 studi; il contatto riduce i pregiudizi tipicamente anche senza le condizioni ottimali di Allport, più fortemente con esse — le condizioni sono facilitanti, non strettamente necessarie. Proprio per questo qui non si afferma che l'esercizio sia l'unica forma efficace — solo che stabilisce le condizioni facilitanti in modo insolitamente completo.

leggano le condizioni accanto all'esercizio: il rovesciamento dei ruoli stabilisce il pari status, la strofa cantabile è l'obiettivo comune. Ciò che la musica aggiunge — ritmo condiviso, respiro condiviso, e nella canzone tradotta l'esperienza udibile che la canzone di Asmara racconta le stesse speranze di quella locale — è discusso nella cognizione musicale come meccanismo di legame sociale; non lo si deve spacciare per un cancellatore neurobiologico provato dei pregiudizi, ma lo si può ben prendere come plausibile amplificatore delle condizioni del contatto.[96]

**Quinto: l'esecuzione è senza paura.** Alla fine si canta — l'unica forma di produzione sonora nella nuova lingua possibile dal primo giorno senza rischio di figuraccia, con la voce singola protetta nella moltitudine (capitolo 6). E la canzone tradotta non scompare: entra nel repertorio del gruppo e viene cantata ancora e ancora — la ripetizione di cui l'apprendimento incidentale ha bisogno (capitolo 4) è incorporata, senza mai chiamarsi «esercizio».

Si vede: nessuno di questi cinque meccanismi è un'invenzione di questo libro — impalcatura melodica, profondità di elaborazione, effetto generazione, autoefficacia, abbassamento della paura sono risultati documentati ciascuno per sé, alcuni vecchi di decenni. L'esercizio è la loro unione in un unico formato. Esattamente questa è la sua forza — e, onestamente, anche il suo problema di prova, su cui torna l'ultima sezione.

## 8.3 Il racconto: perché il tutto ha bisogno di una storia

Pontivo racconta questo esercizio — e il metodo dietro di esso — come storia: *Coro One Sky*, un fumetto su un coro in cui bambini di Paesi diversi cantano insieme sotto lo stesso cielo. Lo si potrebbe prendere per confezione. La ricerca cognitiva suggerisce che sia di più.[97]

Jerome Bruner — lo stesso da cui viene l'immagine dell'impalcatura del capitolo 7 — ha sostenuto che il pensiero narrativo è un modo proprio e non sostituibile del comprendere: gli esseri umani ordinano la realtà sociale in storie, non in frasi con valore di verità.[98] Mar e Oatley ne hanno fatto un programma di ricerca: la finzione funziona come *simulazione* del mondo sociale — astrae, condensa e fa vivere al lettore esperienza sociale che non ha fatto lui stesso.[99] Per la glottodidattica si aggiunge un risultato più tangibile, già apparso nel capitolo 2: il diluvio di libri agì con libri di *storie*, e la tradizione dell'extensive reading ha mostrato da allora più volte che la lettura narrativa, autoscelta, leggera — espressamente inclusi i fumetti — porta lingua, perché la storia tira il lettore dove l'esercizio dovrebbe spingerlo.[100]

---

[96] Sulla discussione della musica come meccanismo di legame sociale, per tutti, Koelsch, S., *Brain and Music*, Chichester 2012 (da verificare sull'edizione a stampa), e i risultati sul legame dal capitolo 6 (note 1 s., 4). Espressamente respinta la lettura più forte secondo cui fare musica insieme «dissolverebbe i confini neurobiologici tra in-group e out-group» — la base di prove non la copre. Per chi preferisce cogliere il momento sociologicamente: il concetto di *risonanza* di Hartmut Rosa (Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlino 2016, da verificare sull'edizione a stampa) lo descrive come relazione riuscita col mondo — citato come cornice interpretativa, non come prova.

[97] Nota funzionale: il fumetto è leggibile sulla piattaforma (pontivo.de/comic, aggiornato a 15 ottobre 2026).

[98] Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge/MA 1986, cap. 2 (modo paradigmatico vs. narrativo; da verificare sull'edizione a stampa); id., The narrative construction of reality, *Critical Inquiry* 18 (1991) 1–21 (testo integrale da verificare).

[99] Mar, R. A./Oatley, K., The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience, *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008) 173–192 (abstract verificato sulla voce PubMed): la finzione offre «models or simulations of the social world via abstraction, simplification, and compression» e crea «a deep and immersive simulative experience of social interactions».

[100] Elley/Mangubhai (capitolo 2, note 5 s.); sulla tradizione dell'extensive reading Day, R./Bamford, J., *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge 1998 (da verificare sull'edizione a stampa); su fumetti e lettura leggera Krashen, S., *The Power of Reading*, 2ª ed., Westport 2004, cap. 3 (da verificare sull'edizione a stampa); Cary,

Nel concetto il racconto assume perciò tre compiti. Dà al metodo *personaggi e sequenza*: chi legge il fumetto vede bambini vivere esattamente ciò che l'esercizio richiede — l'essere stranieri, il primo cantare insieme, la propria canzone — e sa così che cosa viene; la prevedibilità è aiuto alla comprensione, per i bambini come per l'insegnante che osa il formato per la prima volta. Fornisce *lettura leggera* nella lingua obiettivo, doppiamente codificata alla lettera — immagine e testo — come la forma di input a soglia più bassa della piattaforma. E rende il metodo *raccontabile*: una scuola, una serata dei genitori, un direttore di coro capisce «un coro sotto un solo cielo» più in fretta di ogni lista di ipotesi.

Anche qui la linea dell'onestà: le prove narrative vengono dalla ricerca sulla lettura e sulla finzione; che un *fumetto di piattaforma* adempia queste funzioni è trasferimento, non prova.[101] Il fumetto è il pezzo meno misurabile del concetto — e insieme il più economico: non costa tempo di lezione e non fa concorrenza a nulla. Scommesse con posta piccola e guadagno plausibile si possono fare, se le si tiene in registro come scommesse.

## 8.4 La regola di cautela — e l'unica grande scommessa

Due cose devono stare alla fine di questo capitolo, proprio perché è il più entusiasta del libro.

La prima è una regola di protezione. Le canzoni di casa non sono neutrali: vi pendono infanzia, famiglia, a volte perdita e di peggio. Un formato che invita le persone a fare del proprio intimo materiale didattico ha bisogno della volontarietà come principio duro — *di chi* si canta la canzone lo decide solo colui a cui appartiene; chi (ancora) non vuole canta le canzoni degli altri, e non è un deficit. E nessuno viene nominato rappresentante della «sua cultura»: il ragazzo porta la *sua* canzone, non «la musica siriana». Il confine tra onorare ed esibire è stretto, e corre dove sta la decisione: presso chi canta, non presso il formato.[102]

La seconda è il bilancio delle prove, senza affermazioni protettive: i cinque meccanismi sono documentati singolarmente; la loro combinazione in questo formato no. Per quanto è a conoscenza di questo libro, la canzone di casa tradotta come formato integrato di apprendimento e integrazione non è stata studiata empiricamente — è la scommessa di progetto centrale dell'intero concetto, con il miglior fondamento di ragioni e la più sottile prova diretta.[103] Un concetto che si dice scientifico ha per questo esattamente un trattamento onesto: nominare la scommessa, tenere piccola la posta, pianificare la misura. Che cosa esattamente andrebbe misurato — e che cosa il concetto nel suo insieme può e non può — è l'ultimo capitolo.

---

S., *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*, Portsmouth 2004 (da verificare sull'edizione a stampa).

[101] Avvertenza di trasferimento in piena forma: documentate sono le funzioni di simulazione e comprensione dei racconti (note 12 s.) e l'effetto linguistico della lettura narrativa (nota 14). Non documentato è l'effetto di un determinato fumetto come tetto narrativo di una piattaforma di apprendimento; più misurabile sarebbe il suo uso (viene letto? da chi? prima o dopo i film?) — capitolo 9.

[102] La regola di protezione è giudizio pedagogico di questo libro, non resoconto di ricerca; segue dalla sensibilità al trauma del lavoro con rifugiati (cfr. la letteratura qualitativa di community music, capitolo 6, nota 12, che sottolinea ovunque volontarietà e proprietà dei contributi).

[103] Esistono linee di ricerca affini ma non coincidenti — il canto nella didattica L2 (Parte III), la community music con rifugiati (capitolo 6, nota 12), la traduzione nella didattica delle lingue (per tutti Cook, G., *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010, da verificare sull'edizione a stampa) —; l'intersezione delle tre è, per la presente ricerca, non studiata. Se una ricerca bibliografica più profonda dovesse cambiarlo, il risultato appartiene alla prossima revisione di questo libro. — Numerazione di questo apparato adeguata nella rev. 3 (note 9 s. nuove; 9–14 vecchie → 11–16); di nuovo nella rev. 4: nota funzionale 11 nuova, 11–16 vecchie → 12–17.

# Parte VI — Gli scenari e la strada aperta

*„Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Werth des Menschen."*

— Gotthold Ephraim Lessing, Eine Duplik (1778)

# Capitolo 9 · Tre aule e un'agenda onesta

## 9.1 Tre aule

Tutto ciò che questo libro ha sviluppato confluisce in tre scenari concreti per cui Pontivo è costruito — ed è la stessa macchina che porta tutti e tre.

La prima aula sta in Germania: rifugiati imparano il tedesco. Il film della sera — un documentario in originale tedesco — scorre con la traccia obiettivo tedesca e la riga nella lingua madre di ciascuno; il clic spiega il punto dove si inceppa; una volta a settimana il gruppo canta, e a intervalli irregolari una canzone di Aleppo, Cherson o Asmara passa per l'officina di traduzione del capitolo 8. La seconda aula sta in Italia e differisce in una sola posizione degli assi: rifugiati imparano l'italiano — il coro qui si chiama *One Sky*, ed è lo scenario che dà il nome al fumetto. La terza aula è la classe di Bologna con cui questo libro è cominciato: adolescenti italiani imparano l'inglese — la stessa doppia traccia, solo che sotto ora sta l'italiano, e nel player scorre il documentario che in classe naufragava sulla versione doppiata.

Che tre situazioni così diverse — integrazione sotto pressione, integrazione nel Paese d'arrivo, lingua straniera scolastica nel benessere — siano servibili con un solo motore non è una trovata di marketing, ma una conseguenza della teoria: se l'acquisizione linguistica segue ovunque le stesse condizioni — input comprensibile, ancoraggio, paura bassa —, allora gli scenari differiscono solo nella posizione degli assi: quale lingua è obiettivo, quale impalcatura, chi guida il gruppo.[104]

Le tre aule non sono perciò nemmeno una lista chiusa. L'amministrazione ordina la migrazione in sfere separate — qui gli «expat», là i «rifugiati» — e negli ambienti di apprendimento classici i gruppi non si incontrano mai. Cognitivamente, però, l'ingegnera irlandese nell'ufficio aziendale e il ragazzo siriano del capitolo 8 condividono la stessa esperienza: la perdita di sovranità linguistica, l'esaurimento del costante non-capire, il compito di ricollocarsi. Per le condizioni di questo libro il titolo di soggiorno non è una variabile; la stessa posizione degli assi che porta il corso di integrazione porta la professionista internazionale e la sua famiglia. E porta la scuola ordinaria, le cui classi sono da tempo plurilingui quanto ogni classe di integrazione: guardare e cantare insieme in classi eterogenee non richiede alcuna soglia cognitiva d'ingresso — lascia che i bambini agiscano come gruppo prima che la scala dei voti li ordini. Ciò che è nato dall'emergenza dei rifugiati non è in nessun punto costruito solo per loro.

## 9.2 Amal, un anno dopo — un'ipotesi

È allettante sciogliere qui la scena d'apertura: Amal, un anno di film serali e prove di coro, alla stessa cassa del supermercato — e questa volta risponde. Questo libro non cederà del tutto alla tentazione, perché esattamente questa scena non è un fatto, ma l'*ipotesi* della cui verifica onesta qui si tratta. Ciò che si può dire è più modesto e più solido: dopo un anno simile Amal avrebbe sentito alcune centinaia di ore di tedesco vero e capito — più lingua parlata quotidiana di quanta seicento ore di corso possano mai contenere; avrebbe decine di espressioni disponibili alla lettera, perché le ha cantate; e non starebbe più sola: persone accanto alle quali si è cantato per un

[104] L'architettura ad assi è descrizione di prodotto (capitolo 7, nota 11). La frase «stesse condizioni, diversa posizione degli assi» è la conseguenza della teoria dell'acquisizione sviluppata nella Parte I e ne condivide i limiti di validità — in particolare il limite dell'alfabetizzazione (9.3).

anno non sono più estranei davanti a cui si ammutolisce. Se ciò basti perché capisca «Sammeln Se Punkte?» e declini ridendo, nessuno lo sa — *ancora* nessuno. La differenza dal sistema dei corsi del capitolo 1 non è la promessa. La differenza è che le condizioni sono giuste — e che il risultato si può misurare e si vuole misurare.

## 9.3 Che cosa l'approccio non sa fare

Prima però i limiti, e quelli fondamentali, non quelli cosmetici.

**L'approccio non fa parlanti.** La ricerca che dà a questo libro il suo fondamento ha un fianco aperto, nominato nel capitolo 2: capire è necessario, ma presumibilmente non sufficiente. Il parlare proprio, liberamente formato — il negoziare nella conversazione, il lottare per la propria frase — ha, per tutto ciò che mostra la ricerca su output e interazione, una funzione propria che nessun input sostituisce.[105] Della produzione Pontivo copre solo il canto — produzione letterale, protetta, preziosa e limitata. La conversazione libera avviene fuori dalla piattaforma o non avviene; il compito di provocarla resta a insegnanti, tandem, incontri. Chi vende l'approccio come sostituto completo dell'insegnamento linguistico non ha letto questo libro.

**L'approccio presuppone il leggere.** La doppia traccia, il cuore della Parte II, è testo. Per chi non sa leggere, o appena — e nei corsi di integrazione siedono persone mai alfabetizzate o che portano un'altra scrittura —, proprio il meccanismo qui meglio documentato non regge.[106] Per questi apprendenti restano suono, immagine e canzone; se basti, è aperto. Sarebbe a buon mercato tacere questo limite, perché riguarda il gruppo più vulnerabile.

**L'approccio pende dai diritti.** Il film autentico è proprietà altrui; che cosa si possa mostrare, sottotitolare e cliccare lo decidono le licenze, non i didatti. La situazione delle fonti limita il catalogo, e un concetto costruito sulla quantità deve portare questa dipendenza come rischio d'esercizio — la sezione seguente svolge questo limite e le vie d'uscita.

**Il clic può spiegare male.** La glossa generata dalla macchina è un debito di qualità (capitolo 4): senza verifica a campione contro riferimento esperto, ogni singola spiegazione resta una piccola promessa senza prova.

**E l'insegnante resta insostituita.** Compiti, conversazione, incoraggiamento, la decisione su quando un'impalcatura cade — tutto ciò la piattaforma può incorniciarlo, ma non farlo (capitolo 7). Dove venisse fraintesa come modello di risparmio sul personale, sarebbe pedagogicamente male impiegata.

## 9.4 Il paradosso dei diritti e la donazione di canzoni

Uno dei limiti del 9.3 merita una sezione propria, perché non è di natura cognitiva ma giuridica — e perché si lascia plasmare. Il diritto d'autore conosce sì un'eccezione per l'insegnamento: il § 60a della legge tedesca sul diritto d'autore (UrhG) consente alle istituzioni educative, per scopi non commerciali, di usare fino al 15 per cento di un'opera pubblicata — le opere di piccola

[105] Swain 1985; Long 1996 (entrambi capitolo 2, nota 4, da verificare sulle edizioni a stampa). Il confine tracciato segue il nucleo di consenso lì marcato: input necessario, output/interazione con funzione propria insostituibile.

[106] Sulla distanza dalla scrittura e l'alfabetizzazione nei corsi di integrazione, il BAMF gestisce corsi di alfabetizzazione dedicati (cfr. il rapporto citato nel capitolo 1, nota 2, tabelle per tipo di corso); le prove sul captioning (capitolo 3) sono state ottenute ovunque su campioni alfabetizzati. Per apprendenti non alfabetizzati il meccanismo dei sottotitoli è non documentato e plausibilmente inefficace — un limite di concetto, non una nota a margine.

estensione, e quindi tipicamente anche singoli testi di canzoni, perfino per intero. Ma l'eccezione ha due ganci, ed entrambi colpiscono questo concetto al centro. Primo: privilegia le istituzioni educative stesse — scuole, università, enti di formazione professionale e continua —, non una piattaforma: per il suo catalogo Pontivo non può invocare il § 60a; privilegiato è solo il suo impiego *da parte di* un'istituzione educativa nel proprio insegnamento. Secondo: la legge esclude proprio gli spartiti: le registrazioni grafiche di opere musicali non possono essere riprodotte senza licenza nemmeno nell'insegnamento.[107] Un metodo però che vive dell'immersione in opere intere — il film intero, la canzone intera — col quindici per cento non va da nessuna parte. È il paradosso dei diritti dell'educazione linguistica: proprio il materiale che porta di più, linguisticamente ed emotivamente, è il più difficile da usare con certezza giuridica nello spazio di apprendimento.

La via passa perciò non per le eccezioni ma per le licenze — e quindi per l'intreccio internazionale delle società di gestione collettiva: in Germania la GEMA e, per spartiti e testi, la VG Musikedition, in Austria l'AKM, in Svizzera la SUISA, accanto SACEM, PRS, ASCAP e le loro sorelle. I loro tariffari sono storicamente tagliati su radiodiffusione, esecuzione e libro scolastico, non su spazi di apprendimento digitali protetti che hanno bisogno di opere intere.[108] Si profilano due vie d'uscita. Le emittenti pubbliche e a finanziamento pubblico possono concedere liberatorie educative per ambienti di apprendimento chiusi — il loro mandato lo regge, e le prove sui sottotitoli raccolte nel capitolo 3 forniscono insieme la motivazione. E per le canzoni il concetto stabilisce un modello di reciprocità, la *donazione di canzoni*: musicisti e cori usano il canzoniere con i suoi arrangiamenti ChordPro come strumento della propria prassi di prova e di palco; in cambio i titolari dei diritti possono liberare singole opere proprie con licenza diretta per lo spazio didattico. Così l'ostacolo dei diritti diventa un rapporto di scambio — volontario, documentato, revocabile. Se regga lo decidono non il concetto ma i contratti; anche questo appartiene al bilancio onesto di questo capitolo.

## 9.5 La lista di misurazione

Un concetto che si dice scientifico dice da sé su che cosa potrebbe fallire. La lista seguente è ordinata per portata: in alto le scommesse a cui il concetto è appeso.

1. **La doppia traccia.** I principianti con riga sincrona obiettivo+madre imparano misurabilmente di più che con sottotitoli monolingui — su mesi, non minuti? (Disegno: gruppi di confronto sul campo; test di lessico e ascolto; i risultati su clip brevi del capitolo 3 sono il punto di partenza, non la risposta.) 2. **L'effetto coro sulla permanenza.** Il modulo coro abbassa l'ansia linguistica e alza appartenenza e costanza? (Gli strumenti esistono: la scala d'ansia FLCAS, misure di appartenenza, semplicemente il tasso di abbandono — la catena a due gradini del capitolo 6 diventa

[107] § 60a cpv. 1 UrhG (limite del 15 %, scopi non commerciali, cerchia privilegiata), cpv. 2 (uso integrale tra l'altro di «opere di piccola estensione» e opere fuori commercio), cpv. 3 per. 1 (tra l'altro nessuna «riproduzione di registrazioni grafiche di opere musicali» = esclusione degli spartiti), cpv. 4 (istituzioni comprese) — testo verificato sul testo ufficiale (gesetze-im-internet.de/urhg/__60a.html, consultato il 25-07-2026); introdotto dall'UrhWissG (2017). Se un concreto testo di canzone sia «opera di piccola estensione» si decide caso per caso (accordi quadro con le società di gestione, da controllare sul testo); l'obbligo di compenso ex § 60h UrhG resta intatto. Questa sezione non sostituisce una consulenza legale nel caso singolo.

[108] Sulla ripartizione delle competenze (GEMA: diritti di esecuzione/comunicazione; VG Musikedition: tra l'altro diritti grafici su spartiti e testi) e sulle società sorelle internazionali: le autodescrizioni delle società (da controllare sui rispettivi tariffari e contratti). L'affermazione sul taglio dei tariffari è un'osservazione strutturale, non una perizia tariffaria.

così verificabile.[109]) 3. **Il formato della canzone di casa.** Le parole da canzoni auto-tradotte restano meglio di parole ugualmente frequenti dal corpus dei film? Cresce l'autoefficacia percepita di chi dona la canzone? (Piccolo disegno prima/dopo per gruppo corale; la scommessa centrale del capitolo 8.) 4. **Il testo cantato.** Le espressioni cantate sono ancora recuperabili dopo settimane, dove quelle udite sono sbiadite? (I risultati di laboratorio del capitolo 5, tradotti in scala di campo.) 5. **La glossa a clic.** Audit a campione delle spiegazioni automatiche contro riferimento esperto (tasso e tipi di errore); inoltre: ritenzione delle parole cliccate rispetto alle non cliccate, e la questione del flusso — a quale densità di clic la serata di film si rovescia in lavoro da dizionario? 6. **Crescita del lessico per ora di visione** come grandezza di base corrente (test di lessico a campione lungo il materiale realmente visto), per tenere l'attesa di incidentalità del capitolo 4 contro la realtà. 7. **Il fumetto:** viene letto, da chi, e la sua lettura precede o segue l'uso degli altri moduli? (Pura misura d'uso — di più lo stato delle prove non concede, capitolo 8.)

Nulla in questa lista è esotico; ogni riga è fattibile con i mezzi di bordo di una piattaforma e gli strumenti standard della ricerca. Ciò che essa esige è una sola cosa: la volontà di lasciarsi misurare — anche a rischio che una scommessa vada persa. Le scommesse perse, per il metro di questa collana, non sono una macchia; quelle non nominate sì.

## 9.6 L'albero genealogico

Per finire, l'inventario che ogni libro di questa collana deve a sé stesso: che cosa vi è preso in prestito, che cosa è proprio?

In prestito è quasi tutto, e di proposito. La prospettiva acquisizione-non-apprendimento e le due condizioni vengono da Krashen e dalla ricerca che lo segue; l'architettura a due canali della memoria da Paivio e Mayer; le prove sui sottotitoli da Vanderplank passando per la meta-analisi di Lovanio fino agli studi sulla doppia traccia; i risultati su glosse e involvement da Nation, Laufer, Hulstijn e dalla meta-analisi di Yanagisawa; la memoria del canto da Wallace, Schön e Ludke insieme alla doccia fredda di Racette e Peretz; l'effetto rompighiaccio da Pearce, Launay e Dunbar; impalcatura e zona di sviluppo prossimale da Vygotskij, Wood, Bruner e Ross; la riabilitazione della lingua madre da Butzkamm e dalla ricerca sul translanguaging; la teoria narrativa da Bruner, Mar e Oatley; motivazione e sicurezza da Deci, Ryan, Csíkszentmihályi ed Edmondson; l'ipotesi del contatto da Allport, Pettigrew e Tropp.[110]

Proprie sono tre cose. Prima, l'*integrazione*: la riunione di questi fili in un'architettura — film come input, canzone come àncora, gruppo come abbassa-filtro — e in un motore che serve tutti e tre gli scenari con gli stessi assi. Seconda, il *formato della canzone di casa* come esercizio in cui i fili si incrociano; i mattoni sono presi in prestito, la combinazione è, a quanto si vede, nuova. Terza, l'*àncora mnemonica* come griglia di prova: le tre domande con cui si può interrogare ogni ambiente di apprendimento — compresa ogni futura versione di Pontivo stessa.

E con ciò all'ultima applicazione di questa griglia, al libro stesso. **Comprensibile?** Ha costruito la sua linea principale per lettori senza studi specialistici e ha deposto la profondità nelle note; se

[109] FLCAS: Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (capitolo 2, nota 9), scala pp. 129 s.; misure di appartenenza/vicinanza sul modello di Pearce et al. 2015 (capitolo 6, nota 1). Che la permanenza («retention») valga come misura di integrazione è una posizione di questo libro: chi resta riceve quantità — e la quantità è, per la Parte II, la prima condizione.

[110] Tutti i riferimenti nei capitoli da 2 a 8; il registro delle fonti in appendice li elenca raccolti, con stato di verifica (verificato / da controllare sulla stampa) per riferimento — lo stato di verifica è parte della pubblicazione, non materiale interno: anche questo appartiene a «verificabile invece che affermato».

sia riuscito lo decidono le direttrici di coro e gli insegnanti che lo leggono. **Ancorato?** Ha raccontato, dove poteva, per scene invece che per costrutti — una donna a una cassa, un ragazzo la cui canzone venti voci cantano. **Legato?** Esce apertamente, leggibile da chiunque, presso un editore che non mette il sapere dietro barriere — e invita espressamente alla confutazione: ogni numero porta il suo riferimento, ogni scommessa il suo nome.

All'inizio c'era una donna che ha pagato in silenzio benché possieda un certificato. Questo libro non ha promesso che parlerà. Ha mostrato in quali condizioni le persone cominciano a parlare — e ha descritto uno strumento che crea queste condizioni, insieme alla lista su cui dovrà lasciarsi verificare. Il resto non è più teoria. Il resto è un martedì sera in una sala parrocchiale, un film con due righe di testo, e una canzone che qualcuno ha portato.

# Registro delle fonti

In ordine alfabetico. Stato: **[V]** = verificato alla fonte primaria (testo integrale o abstract dell'editore; percorso di verifica nel registro delle verifiche) · **[D]** = da controllare sull'edizione a stampa/testo integrale (dichiarato come tale nella rispettiva nota). Riferimenti ai capitoli tra parentesi («Kap.» = capitolo; «Motto Teil» = motto di parte). Il registro è mantenuto nella sua forma bibliografica originale in tutte le edizioni linguistiche.

- Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Reading/MA 1954 — [D] (Kap. 8)
- Augustinus, *Confessiones*, Buch I, Kap. 14 (I,14,23) — [V, lateinischer Volltext] (Motto Teil II)
- BAMF, *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024*, S. 17 ff., 19 — [V, PDF-Volltext] (Kap. 1, 9)
- Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge/MA 1986 — [D] (Kap. 8)
- Bruner, J., The narrative construction of reality, *Critical Inquiry* 18 (1991) 1–21 — [D] (Kap. 8)
- Butzkamm, W., *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 3. Aufl. 2002 — [D] (Kap. 7)
- Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W., *The Bilingual Reform*, Tübingen 2009 — [D] (Kap. 7)
- Cary, S., *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*, Portsmouth 2004 — [D] (Kap. 8)
- Clift, S./Hancox, G., The perceived benefits of singing, *J Royal Society for the Promotion of Health* 121 (2001) 248–256 — [V, Abstract] (Kap. 6)
- Cook, G., *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010 — [D] (Kap. 8)
- Council of Europe, *CEFR Companion Volume*, Straßburg 2020 — [V, Kernaussage an coe.int; Pinpoints am PDF zu prüfen] (Kap. 7)
- Csíkszentmihályi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990 — [D] (Kap. 2)
- Day, R./Bamford, J., *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge 1998 — [D] (Kap. 8)
- Deci, E. L./Ryan, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985 — [D] (Kap. 2)
- DeKeyser, R., Skill Acquisition Theory, in: VanPatten/Williams (Hg.), *Theories in SLA*, 2. Aufl. 2015 — [D] (Kap. 1)
- Dow, R./Vougioukalou, S., Wellbeing and Integration through Community Music, *Contemporary Music Review* 38 (2019) — [D, Verlagszugriff gesperrt] (Kap. 6)
- Dunbar, R., *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, 1996 — [D] (Kap. 6)
- d'Ydewalle, G./Van de Poel, M., Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled TV, *J Psycholinguistic Research* 28 (1999) 227–244 — [D] (Kap. 3)
- Edmondson, A., Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, *Administrative Science Quarterly* 44 (1999) 350–383 — [V, Definition am Volltext-Spiegel; am Druck zu prüfen] (Kap. 6)

- Elley, W./Cutting, B./Mangubhai, F./Hugo, C., *Lifting Literacy Levels with Story Books*, ERIC ED416441 (1996), S. 4 f. — [V, Volltext] (Kap. 2, 7, 8)
- Elley, W./Mangubhai, F., The impact of reading on second language learning, *Reading Research Quarterly* 19 (1983) 53–67 — [D; Befunde nach der Autoren-Darstellung ED416441 referiert] (Kap. 2)
- Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford 2003 — [D] (Kap. 7)
- Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, 2. Aufl., Oxford 2008 — [D] (Kap. 1)
- Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001), Globalskala — [D; Raster online geprüft] (Kap. 1)
- García, O., *Bilingual Education in the 21st Century*, Malden 2009 — [D] (Kap. 7)
- García, O./Wei, L., *Translanguaging*, Basingstoke 2014 — [D] (Kap. 7, 8)
- Hattie, J., *Visible Learning*, London 2009 — [D; Effektstärken tw. sekundär, am Druck zu prüfen] (Kap. 7)
- Herder, J. G., Von Ähnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst, *Deutsches Museum* 1777, S. 433 — [V, Digitalisat] (Motto Teil V)
- Horwitz, E. K./Horwitz, M. B./Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal* 70 (1986) 125–132 — [V, Volltext; Definition S. 128, FLCAS S. 129 f.] (Kap. 2, 6, 8, 9)
- Hulstijn, J., Incidental and intentional learning, in: Doughty/Long (Hg.), *Handbook of SLA*, Oxford 2003, S. 349–381 — [D] (Kap. 4)
- INVALSI, Ergebnisdarstellung Prova INVALSI 2025, Inglese grado 13 (invalsi.it) — [V, Institutsseite; Rapporto Nazionale am Volltext zu prüfen] (Kap. 1)
- IntV (Integrationskursverordnung), § 10 Abs. 1, § 11 Abs. 1 — [V, gesetze-im-internet.de] (Kap. 1)
- Kemmis, S./McTaggart, R./Nixon, R., *The Action Research Planner*, Singapur 2014 — [D] (Kap. 7)
- Koelsch, S., *Brain and Music*, Chichester 2012 — [D] (Kap. 8)
- Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon 1982 (Internet-Ausgabe 2009), S. 10 f., 20 f., 30–32 — [V, Volltext] (Kap. 1, 2)
- Krashen, S., *The Input Hypothesis*, London 1985 — [D] (Kap. 2)
- Krashen, S., *The Power of Reading*, 2. Aufl., Westport 2004 — [D] (Kap. 8)
- Kreutz, G. et al., Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, *J Behavioral Medicine* 27 (2004) 623–635 — [V, Abstract] (Kap. 6)
- Laufer, B./Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition: The construct of task-induced involvement, *Applied Linguistics* 22 (2001) 1–26 — [D] (Kap. 4, 8)
- Lessing, G. E., *Eine Duplik* (1778), Erster Abschnitt — [V, Wortlaut an geprüften Zitatquellen; am Druck zu prüfen] (Motto Teil VI)
- Liao, S./Kruger, J.-L./Doherty, S., The impact of monolingual and bilingual subtitles, *J Specialised Translation* 33 (2020) 70–98 — [V, Open-Access-Volltext] (Kap. 3, 7)
- Lightbown, P./Spada, N., *How Languages are Learned*, 4. Aufl., Oxford 2013 — [D] (Kap. 1)

- Long, M., The role of the linguistic environment in SLA, in: Ritchie/Bhatia (Hg.), *Handbook of SLA*, 1996, S. 413–468 — [D] (Kap. 2, 9)
- Long, M., *SLA and Task-Based Language Teaching*, Malden 2015 — [D] (Kap. 7)
- Ludke, K. M./Ferreira, F./Overy, K., Singing can facilitate foreign language learning, *Memory & Cognition* 42 (2014) 41–52 — [V, Volltext] (Kap. 5, 8)
- Mar, R. A./Oatley, K., The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience, *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008) 173–192 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Mayer, R. E., *Multimedia Learning*, 3. Aufl., Cambridge 2021 — [D] (Kap. 3)
- McLaughlin, B., *Theories of Second-Language Learning*, London 1987 — [D] (Kap. 1, 2)
- Montero Perez, M./Peters, E./Clarebout, G./Desmet, P., Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning, *Language Learning & Technology* 18/1 (2014) 118–141 — [V, Volltext] (Kap. 4)
- Montero Perez, M./Van Den Noortgate, W./Desmet, P., Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis, *System* 41 (2013) 720–739 — [V, Abstract-Kernaussage; g-Werte am Volltext zu prüfen] (Kap. 3)
- Murphey, T., The song stuck in my head phenomenon, *System* 18 (1990) 53–64 — [D] (Kap. 5)
- Murphey, T., *Music and Song*, Oxford 1992 — [D] (Kap. 5)
- Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, 2. Aufl., Cambridge 2013 — [D] (Kap. 4)
- Nietzsche, F., *Götzen-Dämmerung*, Sprüche und Pfeile 33 (1889) — [V, Gutenberg-Volltext] (Motto Teil III)
- Norris, J./Ortega, L., Effectiveness of L2 instruction, *Language Learning* 50 (2000) — [D] (Kap. 1)
- Oldenburg, R., *The Great Good Place*, New York 1989 — [D] (Kap. 6)
- Paivio, A., *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford 1986 — [D] (Kap. 3)
- Paivio, A., Dual coding theory: Retrospect and current status, *Canadian J Psychology* 45 (1991) 255–287 — [D] (Kap. 3)
- Patel, A., *Music, Language, and the Brain*, Oxford 2008 — [D] (Kap. 5)
- Pearce, E./Launay, J./Dunbar, R. I. M., The ice-breaker effect, *Royal Society Open Science* 2 (2015) 150221 — [V, Abstract wörtlich] (Kap. 6, 9)
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. R., A meta-analytic test of intergroup contact theory, *J Personality and Social Psychology* 90 (2006) 751–783 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Racette, A./Peretz, I., Learning lyrics: to sing or not to sing?, *Memory & Cognition* 35 (2007) 242–253 — [V, Abstract] (Kap. 5, 8)
- Richards, J. C./Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3. Aufl., Cambridge 2014 — [D] (Kap. 7)
- Rosa, H., *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin 2016 — [D] (Kap. 8)
- Ryan, R. M./Deci, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist* 55 (2000) 68–78 — [D] (Kap. 2)

- Rupérez Micola, A./Aparicio Fenoll, A./Banal-Estañol, A./Bris, A., TV or not TV? The impact of subtitling on English skills, *J Economic Behavior & Organization* 158 (2019) 487–499 — [V, Volltext] (Kap. 3)
- Schön, D. et al., Songs as an aid for language acquisition, *Cognition* 106 (2008) 975–983 — [V, Abstract; Experimentdetails am Volltext zu prüfen] (Kap. 5)
- Seume, J. G., *Die Gesänge* (1804) — [V, Digitalisate] (Motto Teil IV)
- Slamecka, N. J./Graf, P., The generation effect, *JEP: Human Learning and Memory* 4 (1978) 592–604 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Streifler, D., *Kalibriertes Vertrauen*, ra.de-Verlag 2026 — [V, Schwesterband der Reihe] (Kap. 4)
- Swain, M., Communicative competence, in: Gass/Madden (Hg.), *Input in SLA*, Rowley 1985, S. 235–253 — [D] (Kap. 2, 9)
- Teimouri, Y./Goetze, J./Plonsky, L., Second language anxiety and achievement: A meta-analysis, *SSLA* 41 (2019) 363–387 — [D] (Kap. 2)
- Twain, M., *A Tramp Abroad*, Anhang D: The Awful German Language (1880) — [V, Wikisource-Transkription] (Motto Teil I)
- UrhG (Urheberrechtsgesetz), § 60a (mit § 60h) — [V, gesetze-im-internet.de, abgerufen 2026-07-25] (Kap. 9)
- Vanderplank, R., The value of teletext sub-titles in language learning, *ELT Journal* 42 (1988) 272–281 — [D] (Kap. 3)
- Vanderplank, R., *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*, London 2016 — [D] (Kap. 3)
- Vygotskij, L. S., *Mind in Society*, Cambridge/MA 1978, S. 86 — [V, Standardrezeption mehrfach; am Druck zu prüfen] (Kap. 7)
- Wallace, W. T., Memory for music: Effect of melody on recall of text, *JEP: LMC* 20 (1994) 1471–1485 — [V, Abstract/Rezeption; am Volltext zu prüfen] (Kap. 5, 8)
- Wang, A./Pellicer-Sánchez, A., Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing, *Language Learning* 72 (2022) — [D] (Kap. 3)
- Welch, G. F. et al., Singing and social inclusion, *Frontiers in Psychology* 5 (2014) 803 — [V, PMC-Volltext] (Kap. 6, 8)
- Winke, P./Gass, S./Sydorenko, T., The effects of captioning videos, *Language Learning & Technology* 14/1 (2010) 65–86 — [V, Volltext] (Kap. 3)
- Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G., The role of tutoring in problem solving, *J Child Psychology and Psychiatry* 17 (1976) 89–100 — [D, Verlagszugriff gesperrt] (Kap. 7)
- Yanagisawa, A./Webb, S./Uchihara, T., How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading?, *SSLA* 42 (2020) 411–438 — [V, Verlagsabstract] (Kap. 4, 7, 8)

# Abbreviazioni

- **BAMF** — Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Ufficio federale tedesco per la migrazione e i rifugiati)
- **DTZ** — Deutsch-Test für Zuwanderer (test di tedesco per immigrati)
- **ES** — grandezza d'effetto
- **FLCAS** — Foreign Language Classroom Anxiety Scale
- **QCER/GER** — Quadro comune europeo di riferimento per le lingue
- **IntV** — Integrationskursverordnung (regolamento tedesco sui corsi di integrazione)
- **INVALSI** — Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione
- **JEP** — Journal of Experimental Psychology
- **L1 / L2** — prima lingua (lingua madre) / seconda lingua o lingua straniera
- **LLT** — Language Learning & Technology (rivista)
- **SLA** — Second Language Acquisition (acquisizione della seconda lingua)
- **SSLA** — Studies in Second Language Acquisition (rivista)
- **TBLT** — Task-Based Language Teaching (didattica per compiti)
- **TOEFL** — Test of English as a Foreign Language
- **UE** — Unterrichtseinheit(en) (ore/unità di lezione)
- **ZPD** — Zone of Proximal Development (zona di sviluppo prossimale)

# Glossario

- **Filtro affettivo** — l'immagine di Krashen per il blocco tra input capito e acquisizione linguistica causato da paura, scarsa fiducia in sé o scarsa motivazione; filtro alto = poco passa (cap. 2).
- **Captions / sottotitoli nella lingua obiettivo** — sottotitoli nella stessa lingua dell'audio; segmentano il flusso sonoro e collegano suono e scrittura (cap. 3).
- **ChordPro** — formato testuale per canzonieri che incorpora i simboli degli accordi nel testo; lo standard della pratica del canto di gruppo, base del modulo canzoniere (cap. 5).
- **Sottotitoli doppi (bilingui)** — visualizzazione simultanea della riga nella lingua obiettivo e nella lingua madre; la forma costruita del player di Pontivo (cap. 3).
- **Donazione di canzoni** — il modello di reciprocità di questo concetto: uso del canzoniere per palco e prove in cambio della licenza diretta di singole opere per lo spazio didattico (cap. 9).
- **Doppia codifica (dual coding)** — la teoria di Paivio di due sistemi di memoria collegati (verbale e immaginativo); i contenuti codificati due volte hanno più vie di recupero (cap. 3).
- **DTZ** — «Deutsch-Test für Zuwanderer», il test finale graduato del corso di integrazione tedesco (B1/A2) (cap. 1).
- **FLCAS** — Foreign Language Classroom Anxiety Scale; la scala standard per misurare l'ansia da lingua straniera (Horwitz et al. 1986) (capp. 2, 9).
- **Flow** — lo stato di Csíkszentmihályi dell'attività che si sostiene da sé, in cui la fatica scompare dal vissuto (cap. 2).
- **Effetto generazione** — i contenuti prodotti da sé si ritengono meglio di quelli solo letti (Slamecka & Graf 1978) (cap. 8).
- **QCER** — Quadro comune europeo di riferimento per le lingue; livelli A1–C2, B1 = «soglia» (cap. 1).
- **Glossa** — breve spiegazione di una parola al margine del testo; in digitale: la spiegazione a clic (cap. 4).
- **i + 1** — la formula di Krashen per input appena sopra lo stato attuale *i*; l'acquisizione avviene nel capire tale input (cap. 2).
- **Apprendimento incidentale** — apprendere come sottoprodotto di un'attività guidata dalla comprensione, senza intenzione di imparare (cap. 4).
- **Involvement load** — il modello a tre fattori di Laufer/Hulstijn della profondità di elaborazione nell'apprendere parole: bisogno, ricerca, valutazione (cap. 4).
- **Ipotesi del contatto** — le condizioni di Allport in cui l'incontro tra gruppi riduce i pregiudizi (pari status, obiettivo comune); confermata meta-analiticamente da Pettigrew/Tropp (cap. 8).
- **Luogo terzo** — il termine di Oldenburg per spazi comunitari neutri e livellatori di status accanto a casa e lavoro; in questo libro: il coro (cap. 6).
- **Àncora mnemonica** — la griglia di prova di questo libro: «Comprensibile? Ancorato? Legato?» (cap. 2).

- **Misgrounding** — un riferimento che esiste ma non sostiene l'affermazione (termine dal volume gemello *Kalibriertes Vertrauen*) (cap. 4).
- **Paradosso dei diritti** — il rilievo di questo libro: il materiale linguisticamente ed emotivamente più efficace è il più difficile da usare con certezza giuridica nello spazio di apprendimento (cap. 9.4).
- **Scaffolding (impalcatura)** — struttura di sostegno smontabile che chi sa erige per chi apprende (Wood/Bruner/Ross 1976) (cap. 7).
- **Sicurezza psicologica** — la convinzione condivisa di un gruppo, secondo Edmondson, che il rischio interpersonale (chiedere, sbagliare) non venga punito; precondizione dell'apprendere (cap. 6).
- **Teoria dell'autodeterminazione (SDT)** — la teoria della motivazione di Deci/Ryan: autonomia, competenza e appartenenza come bisogni fondamentali da cui l'impegno si sostiene da sé (cap. 2).
- **Translanguaging** — intendere il plurilinguismo come un unico repertorio condiviso; pedagogicamente: la prima lingua come strumento legittimo in classe (cap. 7).
- **Zona di sviluppo prossimale (ZPD)** — la campata di Vygotskij tra ciò che un apprendente sa fare da solo e ciò che sa fare con aiuto; il luogo dell'apprendere (cap. 7).

# Sul concetto & sul team

**Pontivo** (pontivo.de) è una piattaforma per l'acquisizione delle lingue con film, canto e comunità: video autentici con player di sottotitoli bilingue sincronizzato e spiegazione a clic; un canzoniere con accordi per cantare insieme in gruppi con modalità insegnante/allievo; un'aula per scenari di apprendimento sullo stesso motore multilingue; e il fumetto «Coro One Sky» come tetto narrativo. La piattaforma è sviluppata da un piccolo team attorno alla ra.de Verlags-KG.

**Questo libro** sta a Pontivo come il volume gemello *Kalibriertes Vertrauen* sta a trust-on.net: la giustificazione scientifica aperta dell'approccio — inclusa la lista di ciò che non è ancora dimostrato. Esce come volume 1 della collana **«Schriften zur Sprachbildung mit Film und Musik»** (Scritti sull'educazione linguistica con film e musica) presso ra.de-Verlag (Diamond Open Access: liberamente leggibile, senza costi per lettori né autori).

**Verificabilità.** Ogni riferimento di questo libro porta uno stato di verifica (verificato alla fonte primaria, oppure espressamente «da controllare sull'edizione a stampa»); il registro delle verifiche fa parte dei materiali di pubblicazione. Correzioni e confutazioni sono benvenute e vengono incorporate nelle revisioni con protocollo delle modifiche — il metro della collana vale anche per questo libro: verificabile invece che affermato.

*Questo testo italiano è una traduzione dell'originale tedesco; in caso di dubbio fa fede la versione tedesca.*