

LINGUISTICA
E GLOTTODIDATTICA

Elisabetta Moneta Mazza

TEDESCO PER PRINCIPIANTI: LA COSTRUZIONE DI UNA
NUOVA REALTÀ LINGUISTICA

1. Introduzione

Nella discussione in ambito germanofono sulla didattica delle lingue straniere si è affermata, soprattutto nell'ultimo decennio, una corrente di tipo costruttivistico, che ha fornito all'insegnamento nuove idee e nuovi modelli (Meixner: 1997; Meixner/Müller: 2001; Müller: 1996; Wendt: 1996, 2000; Wolff: 1994, 2001 e 2002). Questa corrente si rifà al costruttivismo radicale e rielabora, a scopo pedagogico, il principio che sta alla base delle sue teorie, in tutte le applicazioni nelle diverse discipline.

Secondo questo principio, ogni forma di conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. La realtà non viene 'rispecchiata' nella mente, ma costruita autonomamente dal singolo individuo, sulla base delle proprie conoscenze e delle proprie esperienze. Considerato da questo punto di vista, anche l'apprendimento di una lingua straniera, che consiste nella conoscenza di un nuovo sistema simbolico di segni, è un atto autonomo di costruzione.

Il sapere linguistico non può quindi essere considerato una realtà oggettiva esterna ai discenti, un insieme prestabilito di nozioni trasmesse loro *in toto* dai docenti. Al contrario, la nuova realtà linguistica viene prodotta dai discenti stessi, in una costruzione soggettiva interiore che si svolge per mezzo dell'integrazione delle nuove conoscenze con quelle preesistenti. Quello che i discenti apprendono non è semplicemente la 'riproduzione' di una parte della lingua straniera, ma la 'produzione' di una nuova realtà linguistica. I processi di apprendimento si svolgono in modo individuale e autonomo, non possono quindi essere determinati, ma al massimo indirizzati.

In questi processi svolgono un ruolo fondamentale non solo i dati linguistici oggetto di studio, ma anche fattori personali e affettivi, nonché le precedenti esperienze di apprendimento dei discenti e il loro stile cognitivo. Sulla base di tutti questi elementi,

che interagiscono costantemente tra loro in un rapporto di sinergia, viene costruito il sapere linguistico.

In seguito verranno esposte le principali teorie della didattica costruttivistica ed esaminati esempi di attività pedagogiche elaborate sulla base di queste dottrine. In particolare verranno considerate le possibilità di applicare le teorie costruttivistiche e i modelli didattici ad esse ispirati all'insegnamento del tedesco come lingua straniera in ambito universitario.

2. Il pensiero costruttivistico e l'apprendimento delle lingue straniere

Nel pensiero costruttivistico vengono messe in discussione le tradizionali assunzioni del realismo, basate sulla fisiologia dei sensi, secondo cui il mondo esterno può essere percepito nella sua essenza, tramite la sperimentazione delle sue caratteristiche oggettive (cfr. qui e in seguito anche Mazza: 2004a). Secondo il costruttivismo la realtà percepita è un'invenzione del cervello (von Foerster: 1973, 26). I sensi trasmettono solo degli impulsi, di intensità diversa e di natura indeterminata, la cui decifrazione e interpretazione – del tutto soggettive – sono opera del cervello stesso (Roth: 1984, 234). Il sistema cognitivo di ogni individuo costruisce quindi, sulla base di questi impulsi, la sua personale realtà (Wolff: 2002, 85). La percezione non riproduce il mondo esterno, ma ne crea uno interno. In questo processo di costruzione, estremamente creativo e selettivo, giocano un ruolo di primo piano anche le emozioni e le aspettative individuali (Roth: 1984, 249). Al concetto di "realtà" viene sostituito quello di "viabilità", che esprime la validità di un'ipotesi all'interno dell'esperienza cognitiva del singolo (von Glasersfeld: 1996, 55).

Anche la costruzione di significati ha luogo unicamente nel cervello. Il contenuto della percezione viene valutato sulla base delle esperienze precedenti. Possono venire decifrati solo impulsi che si accordano con strutture e modelli preesistenti (Schmidt: 1987, 15). In questo modo, si percepisce solo quello che si conosce. Le informazioni trasmesse dai sensi al cervello vengono sottoposte a un controllo e a un'elaborazione costanti e confrontate con quelle già possedute. Tramite questo confronto vengono stabilite relazioni di conformità o difformità e riconosciute regole ricorrenti. Vista sotto questa luce, l'acquisizione del sapere non è mai una ricezione passiva, bensì una costruzione attiva, un "operare" (von Glasersfeld: 1987, 207-211).

Questo operare è un'attività autonoma, che ha, però, bisogno di conferma. Anche se il cervello è un sistema autopoietico, può esplicitare le sue funzioni solo all'interno di un contesto sociale. Per essere sicuro della validità della propria costruzione, il singolo ha bisogno di confrontarla con quella altrui. La conoscenza, che viene raggiunta in modo individuale e soggettivo, necessita dell'interazione con gli altri, del loro consenso. In questo scambio interpersonale non si raggiunge certo l'oggettività, ma una 'intersoggettività' che rafforza la conoscenza individuale e la stabilizza (von Glasersfeld: 1985, 36; Maturana: 1978, 51). Se le esperienze e la costruzione della realtà di un individuo vengono condivise da altri, il sapere comune appare più 'reale' della esperienza del singolo (von Glasersfeld: 1996, 197-198), assume il carattere di una 'realtà sociale' che permette l'interazione con gli altri. Anche se ogni forma di conoscenza è il risultato di un processo di costruzione svolto autonomamente dai singoli, i risultati di questo processo, per essere 'viabili', devono essere verificati e convalidati in un confronto intersoggettivo.

Anche la forma particolare di conoscenza che consiste nell'apprendimento di una lingua straniera risponde a questi criteri, è un'operazione autonoma, in cui ai segni linguistici finora sconosciuti viene attribuito un senso (Wendt: 1996, 60), ri-costruendoli nella propria mente in base alle preconoscenze, linguistiche e non linguistiche, di cui si è in possesso. I nuovi input vengono percepiti, elaborati ed interpretati alla luce di esperienze, anche emotive, e del sapere individuale del soggetto dell'apprendimento. I risultati di questa attività di costruzione linguistica vengono poi verificati nell'interazione interpersonale.

3. Per una didattica costruttivistica

Questa interpretazione in chiave costruttivistica dei processi di apprendimento di una lingua straniera ha portato a nuove riflessioni sulle forme di acquisizione del sapere linguistico e sulle possibili applicazioni dei principi stessi all'insegnamento (cfr. tra l'altro Mazza: 2001, 2004a; Meixner/Müller: 2001; Müller: 1996; Wendt: 1996, 2000; Wolff: 1994, 1994, 2002). In particolare Müller (1996: 71-115; 2001: 17-33) e Wolff (2001: 187-207; 2002: 368-394) hanno messo in luce l'influenza che una cultura dell'apprendimento di tipo costruttivistico può avere sulla prassi didattica. Riassumo qui quelli che mi sembrano le considerazioni principali e gli aspetti più rilevanti delle teorie di queste autrici e di questi autori.

Il nuovo sapere linguistico si fonda sempre su altro sapere, sulla base di modelli di elaborazione già noti al discente, in un processo circolare, in cui le nuove informazioni interagiscono con quelle preesistenti. I processi di conoscenza sono infatti eminentemente dinamici, e non avvengono in modo lineare, ma ricorsivo. Il sapere linguistico è flessibile, si trasforma e ristrutturata in base alle nuove informazioni, può venire attivato in modo diverso a seconda dei bisogni dei discenti e della situazione in cui si trovano. Anche informazioni che sembravano dimenticate possono essere richiamate alla memoria e riutilizzate.

Anche se i discenti non conoscono ancora la lingua straniera, ne conoscono altre, nel caso di studenti universitari italiani la propria lingua madre e almeno un'altra, nella maggior parte dei casi l'inglese (cfr. Neuner: 2004, 12). Le diverse lingue devono venire considerate un sistema aperto, in cui, per analogia, elementi di una lingua possono essere utilizzati in un'altra. Questo è particolarmente vero nel caso di lingue indoeuropee come il tedesco e l'italiano. Se poi i discenti conoscono anche l'inglese, il compito viene ulteriormente facilitato. Di queste preconoscenze deve venir tenuto particolarmente conto nell'insegnamento. Se le affinità tra le lingue vengono messe chiaramente in evidenza e i discenti ne prendono coscienza, essi possono identificarsi più facilmente con i nuovi compiti linguistici e sfruttare le proprie conoscenze in modo adeguato.

Al di là di nozioni puramente linguistiche, agiscono sui processi di apprendimento di una lingua anche conoscenze di altro tipo. Discenti adulti, quali sono gli studenti universitari, dispongono di un vasto bagaglio di cognizioni di carattere generale, di cui fanno parte, solo per citare alcuni esempi, informazioni su attualità, storia, cultura, sport, politica, spettacolo, interessi privati e professionali. Queste conoscenze non sono memorizzate in compartimenti stagni, ma sono collegate tra di loro e integrate in un rapporto di interazione. I deficit, che caratterizzano inevitabilmente le prime fasi di apprendimento di una lingua, possono essere compensati, almeno in parte, da conoscenze in altri campi del sapere.

Questi processi di integrazione e compensazione richiedono, da parte dei discenti, l'elaborazione di strategie di tipo generale che permettano di risolvere in maniera effettiva e competente i problemi a mano a mano che questi si presentano. La soluzione di questi problemi viene facilitata da un contesto di apprendimento caratterizzato da una negoziazione sociale della conoscenza. Questa deve essere costituita attraverso un rapporto autenticamente dialogico tra docenti e discenti e tra i discenti stessi. Importante a

questo proposito è il tipo di relazione che si istaura: i docenti non devono limitarsi a parlare 'ai' discenti, trasmettendo semplicemente informazioni che dovranno essere riprodotte passivamente, ma parlare 'con' i discenti, aiutandoli a costruire attivamente la propria realtà linguistica (cfr. Hornung: 1999, 96).

L'interazione in ambito di apprendimento non deve comunque – e in ogni caso non può – portare a un prodotto omogeneo. Il sapere linguistico dei singoli è sempre il risultato di una costruzione individuale, anche all'interno di lezioni collettive, come generalmente sono quelle di tipo universitario, e i risultati raggiunti sono necessariamente diversi tra di loro. Anche se gli input linguistici forniti dal docente sono oggettivamente gli stessi, la loro elaborazione, che si basa su livelli e campi di conoscenza diversi, è soggettiva e quindi differente da discente a discente. Il sapere si basa sul sapere, e quello che si impara è funzione di quello che si sa.

La coscienza della soggettività dei processi di apprendimento deve, secondo l'ottica costruttivistica, avere come conseguenza una figura di docente di tipo socratico, che non si consideri un detentore di un sapere linguistico oggettivo, da somministrare, ma piuttosto un facilitatore dell'acquisizione di un sapere linguistico soggettivo, da costruire. L'insegnamento non deve consistere tanto nell'impartire 'istruzioni', quanto nel fornire 'informazioni' atte a iniziare i processi di apprendimento (cfr. anche Mazza: 2004a). Il docente deve essere un consulente linguistico, che media tra le conoscenze di cui i discenti sono già in possesso e quelle che devono ancora acquisire.

In particolare i docenti devono incoraggiare nei discenti la riflessione sulle modalità e le forme della loro apprendimento della lingua straniera, senza concentrarsi, come spesso avviene, sugli errori. In una didattica tradizionale viene generalmente posto l'accento sui testi, scritti o orali, prodotti dai discenti, e ne vengono corretti gli errori formali, allo scopo di evitare che vengano ripetuti. Spesso vengono poi corretti solo errori di lingua (ortografia, grammatica, sintassi) e non vengono considerati gli errori di coerenza, pianificazione e stile (Wolff: 2002, 382), o di registro. Una didattica costruttivista pone invece in primo piano il processo di costruzione del testo, evidenziandone le fasi, mettendone in luce gli elementi e valutando la riuscita dell'atto linguistico. Analogamente, a domande che richiedono risposte univoche, spesso meramente nozionistiche, deve essere preferita la realizzazione di atti comunicativi concreti, che possono essere svolti in modo diverso a seconda delle competenze ma anche del *background* culturale e della formazione dei discenti.

Per evitare, soprattutto nelle fasi iniziali, la frustrazione e il conseguente venir meno della motivazione, il docente non deve mirare alla riproduzione di asserzioni formalmente corrette ma avulse da una situazione comunicativa concreta. Al contrario, deve incoraggiare l'uso della lingua straniera, fin dall'inizio, in tutte le sue componenti e in contesti plausibili, favorendo l'autonomia dei singoli. Il compito principale dei docenti consiste nel rendere i discenti responsabili delle proprie scelte linguistiche, aiutandoli a scegliere, tra le possibili soluzioni dei problemi che si presentano, quella più consona all'intenzione comunicativa che vogliono realizzare.

Una didattica costruttivista, che si basa su un uso della lingua legato a una realtà comunicativa concreta, prescinde inoltre dalla progressione didattica. Il tipo di strutture e di lessico da utilizzare non possono dipendere da una scelta fatta a priori, sulla base di criteri estranei alle esperienze e agli interessi dei discenti, ma devono tener conto delle loro esigenze comunicative (cfr. anche Mazza: 2002). Nei libri di testo di tipo tradizionale la realtà linguistica viene generalmente presentata in modo frammentario, in segmenti prestabiliti dagli autori, che spesso non hanno nessun riferimento con la realtà linguistica che si presenta nella prassi quotidiana.

Anche l'ambiente di apprendimento, inteso come l'insieme non solo delle persone coinvolte nello svolgimento dei processi di costruzione della conoscenza, ma anche degli spazi, degli strumenti e dei materiali didattici utilizzati, dovrebbe rispondere alla logica costruttivista. Lo spazio dovrebbe essere tale da permettere il lavoro individuale e di gruppo e l'interazione tra docenti e discenti, eliminando cattedre sopraelevate, che accentrano tutta l'attenzione sul docente, e usando sedie e tavoli leggeri, facili da spostare a seconda delle esigenze. Gli strumenti di lavoro dovrebbero essere in perfetto stato e tecnicamente all'avanguardia, siano essi lavagne tradizionali o luminose, computer, videoregistratori, lettori di CD e di DVD, manuali di consultazione, cartacei o elettronici, programmi vari.

La situazione ambientale prospettata sopra è comunque ideale, e non sempre i docenti hanno l'opportunità di svolgere il loro lavoro in un contesto così favorevole. Resta però sempre loro la possibilità di agire sui materiali didattici. Questi devono essere concreti, attinenti alla vita quotidiana e all'esperienza dei discenti, per permettere loro di confrontarsi con situazioni autentiche e di svolgere compiti comunicativi reali. Devono comunque essere anche complessi, in modo che i discenti possano conoscere la nuo-

va realtà linguistica sotto molteplici aspetti e in contesti diversi, e non attraverso esempi didatticizzati, che sovente non hanno nessun riscontro nella vita reale. I materiali devono anche essere vari e differenziati, così che tutti i discenti possano trovare punti di contatto con i propri interessi e con le proprie esperienze, su cui edificare la costruzione del loro sapere linguistico. In questo modo possono venire rispettati i vari stili cognitivi dei discenti, con il risultato di aumentarne la motivazione. La varietà dei materiali utilizzati non deve però essere intesa solo in senso quantitativo ma anche qualitativo, e rappresentare le tipologie testuali comunemente in uso nella lingua oggetto d'apprendimento¹.

4. Dalla teoria alla pratica

Ripensare una didattica delle lingue straniere alla luce delle teorie costruttivistiche implica la rinuncia a forme di insegnamento in cui il sapere viene 'imposto' dai docenti, per dare spazio a forme di insegnamento in cui questo viene 'proposto'. Sta quindi ai discenti scegliere, tra le informazioni che vengono loro offerte, quelle di cui hanno bisogno in una determinata fase del processo di costruzione della loro realtà linguistica. Che questo tipo di insegnamento sia non solo possibile, ma anche estremamente efficace, viene dimostrato da alcune sperimentazioni didattiche di tipo costruttivistico, di cui riporto qui alcuni esempi, che hanno avuto per oggetto l'apprendimento del tedesco come lingua straniera da parte di italiani.

4.1 Didattica costruttivistica e produzione orale: imparare a parlare in 100 ore

Drumbl (2001: 125-132) riferisce di un corso che ha avuto luogo, a metà degli anni settanta, all'Università di Bergamo. I discenti, trenta fra donne e uomini, di età differente e di formazione diversa, avevano in comune solo il fatto di voler imparare il tedesco,

¹ Nel caso della scelta dei materiali di apprendimento le esigenze di una didattica costruttivista possono scontrarsi con disposizioni istituzionali, che vincolano nella scelta dei libri di testo o impongono dei percorsi di apprendimento rigidamente stabiliti. Il problema è però di facile soluzione. I materiali autentici, che permettono lo svolgimento di processi di apprendimento autonomo e costruttivo, possono integrare, se non sostituire, materiali tradizionali.

lingua di cui non conoscevano neanche i primi rudimenti. Dopo tre settimane di un corso intensivo (durato 100 ore) queste persone sono state in grado di sostenere una discussione su argomenti culturali e letterari con un autore austriaco invitato per l'ultima lezione. L'esperimento ha fatto scalpore ed è stato anche oggetto di un articolo di Licata sul *Corriere della Sera* (26.9.1975).

Il giornalista ha descritto puntualmente il corso, che ha seguito un approccio didattico di tipo costruttivista. I materiali di lettura, tutti rigorosamente autentici, consistevano non solo in testi relativamente semplici come prospetti, pubblicità, informazioni di agenzie di viaggio, risvolti di copertina di libri, ma anche in brani decisamente impegnativi, soprattutto per principianti, tratti da manuali di linguistica e di critica letteraria o da romanzi. Il materiale auditivo era formato da canzoni e da cassette registrate appositamente per il corso. L'apprendimento avveniva unicamente sulla base di questi materiali, senza l'ausilio di libri di testo, grammatiche, vocabolari ed eserciziari.

Nel suo articolo, Licata spiega anche l'uso di questi materiali. Dopo una breve introduzione, durata poche ore, in cui sono state date alcune informazioni sulla struttura della frase e sulla formazione delle parole in tedesco, i discenti hanno cominciato a lavorare autonomamente, in gruppi, scegliendo liberamente tra i materiali messi loro a disposizione. Questi erano stati selezionati non perché facili o adatti a principianti, ma perché atti a suscitare interesse e stimolare discussioni. Non c'è stata una progressione prestabilita, basata su regole grammaticali, ma una progressione estemporanea, basata sugli interessi dei singoli. Nel corso sono state esercitate situazioni comunicative concrete: prendendo spunto da testi, disegni o fotografie gli studenti hanno sviluppato liberamente situazioni dialogiche. Il compito del docente è consistito semplicemente nel proporre temi che potessero suscitare l'interesse dei discenti.

Drumbl si sofferma anche su un altro punto, fondamentale per la riuscita del corso: la considerazione che i discenti sono dotati sì di un intelletto, che svolge una funzione primaria nei processi di apprendimento, ma che questo alberga in un corpo. In una comunicazione reale, al di fuori di un contesto di apprendimento, esiste quindi tra il parlare, l'agire e il linguaggio del corpo uno stretto rapporto, legato a sua volta alla situazione contingente in cui la comunicazione ha luogo. La realizzazione prosodica della lingua ha quindi grande importanza ai fini della riuscita della comunicazione stessa.

Partendo da questo punto di vista Drumbl ha riesumato un'i-

dea che risale addirittura a Goethe. Il poeta richiedeva agli attori delle sue opere teatrali, prima che si cimentassero con il testo, di esercitare, davanti allo specchio, il linguaggio del corpo adeguato alla situazione che intendevano rappresentare. Nella comunicazione orale, infatti, le componenti emotive e le sfumature di pensiero non sono trasmesse solo per mezzo di segni linguistici ma anche, in larga misura, dalla realizzazione prosodica dei segni stessi e dalla mimica e gestualità che li accompagnano. Indurre gli studenti, come ha fatto Drumbl, a riflettere su queste componenti della comunicazione, che fanno parte del loro *habitus* comunicativo in lingua madre, e farle loro applicare anche in lingua straniera, significa non solo integrare le preconoscenze e abitudini nel processo di apprendimento, ma anche aggiungere una dimensione affettiva a quella meramente cognitiva.

I discenti sono quindi stati invitati a realizzare, nel rispetto della loro forma prosodica, determinati atti linguistici in italiano (corti dialoghi o frasi isolate, situate in un contesto comunicativo concreto), e a ripetere poi gli stessi atti linguistici, servendosi di indicazioni, in lingua tedesca, fornite dal docente. In questo modo i discenti hanno utilizzato nella comunicazione in lingua straniera il sapere pragmatico e prosodico di cui erano in possesso nella loro lingua madre. Di conseguenza è sparito il modo di parlare rigido, monotono, con accentuazione tipicamente italiana che caratterizza spesso la produzione orale di studenti italiani e rende difficile la comprensione delle loro asserzioni.

Attraverso questi esercizi, ripetuti e valutati all'interno del lavoro di gruppo, i discenti hanno imparato ad applicare al loro agire comunicativo in tedesco strategie loro note in lingua madre. Hanno così acquisito una "competenza inferenziale" (Drumbl: 2001, 132), la capacità di collegare nuovi impulsi con esperienze precedenti.

4.2 Competenza inferenziale: una componente indispensabile per la comprensione di testi scritti e orali

L'acquisizione di una competenza inferenziale è particolarmente importante per gli studenti italiani perché la loro socializzazione scolastica li abitua, di solito, a uno stile di apprendimento delle lingue straniere meramente nozionistico, caratterizzato dalla predominanza del sapere dichiarativo (la conoscenza astratta di un sistema linguistico) sul sapere procedurale (la capacità concreta di usare una lingua) (cfr. tra l'altro Drumbl: 2001, 133; Hornung: 1999,

98, Thüne: 1999, 9). Gli studenti tendono quindi a dare una grande importanza a una correttezza puramente formale, rifuggendo, per paura di commettere errori, da ogni 'rischio linguistico'. Drumbl (2001: 133) parla addirittura di un rifiuto dell'inferenza da parte degli studenti italiani (*ibidem*).

La competenza inferenziale ha invece una grande importanza nei processi di apprendimento di una lingua, e in particolare nei processi di elaborazione testuale. Le strategie inferenziali permettono infatti la comprensione di quanto non viene detto esplicitamente in un testo scritto o orale, ma può essere dedotto in base al contesto e alle preconoscenze di chi legge o ascolta. Questo perché la comprensione è un processo interattivo, che può aver luogo solo se le informazioni fornite dal testo vengono integrate nelle strutture cognitive di chi legge o ascolta. Comprendere vuol dire mettere i dati testuali in relazione con le proprie preconoscenze.

Questa interazione ha luogo a tre diversi livelli: il riconoscimento dei simboli grafici o dei segnali acustici, l'identificazione delle unità lessicali e infine l'interpretazione del significato. Ai primi due livelli hanno maggiore importanza conoscenze di tipo dichiarativo, all'ultimo conoscenze di tipo procedurale (cfr. Lutjeharms: 1998, 282; Mazza: 2001, 102; Wolff: 1996, 41). A tutti e tre i livelli i discenti italiani adulti dispongono comunque di conoscenze, mutate dalla propria lingua madre e almeno dall'inglese e/o da un'altra lingua straniera. Questo sapere linguistico li rende in grado di riconoscere per analogia, ai primi due livelli, combinazioni di lettere e di suoni, di identificare morfemi e unità lessicali e di comprenderne la funzione all'interno di una frase. Si pensi in questo campo alle possibilità offerte dagli internazionalismi, massicciamente presenti, con forma e significato uguali o molto simili, in determinati tipi di testi o in linguaggi settoriali, sia in italiano, sia in inglese, sia in tedesco (cfr. Mazza: 2004b). Al terzo livello della comprensione, il livello semantico, il sapere linguistico viene integrato da conoscenze di tipo generale e talvolta da conoscenze specifiche, senza le quali non è possibile comprendere un testo, anche in una lingua conosciuta o nella propria lingua madre².

Compito dei docenti è quindi quello di rendere i discenti con-

² La dimostrazione di questa tesi viene fornita da Bransford e Johnson (1973: 400), che riportano un testo di cui si possono capire perfettamente le singole parole e frasi, ma non il contenuto, a meno di non sapere di che procedimento si tratta (l'uso di una lavatrice).

sci della potenzialità del loro sapere e dell'importanza dell'utilizzo di strategie di tipo inferenziale. Queste li rendono in grado di comprendere, anche da principianti, testi scritti e, in misura minore, testi orali.

Un approccio al tedesco basato sulle prenoscenze dei discenti è stato sperimentato da chi scrive in un corso pilota (tedesco per italiani) tenuto alla Technische Universität Darmstadt alla fine degli anni novanta (cfr. qui e in seguito Mazza: 2000). I partecipanti, quattro giovani ingegneri residenti in Germania per motivi di lavoro, avevano una buona conoscenza dell'inglese, ma nessuna conoscenza del tedesco. Erano coscienti di partecipare ad un corso pilota e disposti alla sperimentazione. Il materiale didattico consisteva essenzialmente in un *corpus* di testi di lettura autentici, tratti per lo più dalla stampa quotidiana o da riviste, scelti dai discenti stessi a seconda dei loro interessi, e di un breve compendio grammaticale. Potevano venire consultati anche vocabolari.

Perché i discenti potessero rendersi conto dell'entità del loro patrimonio linguistico e della possibilità di utilizzarlo per imparare il tedesco, nelle prime ore di lezione sono state discusse le affinità lessicali tra le lingue italiana, inglese e tedesca, soprattutto nel campo degli internazionalismi. I discenti sono stati anche invitati, sempre nelle prime ore di lezione, a esaminare il compendio grammaticale, che conteneva nozioni elementari di grammatica tedesca, fornite in forma tabellare: articoli determinativi e indeterminativi, genere e caso di sostantivi, formazione del plurale, coniugazione dei verbi al presente e al passato, principali preposizioni e congiunzioni, numeri. Anche in questa fase del lavoro è stata evidenziata l'affinità tra le tre lingue e le somiglianze con il latino (due soli esempi di verbi ausiliari: lat. *habeo*, ted. *ich habe*, lat. *sunt*, ted. *sie sind*). Il lavoro con il compendio è stato comunque di tipo costruttivistico: i discenti, esaminando le tabelle, si sono autonomamente familiarizzati con le regole grammaticali, che non dovevano venire 'imparate', ma 'scoperte'. Del resto a questo stadio dell'apprendimento le regole stesse servivano unicamente a facilitare la comprensione dei testi.

Il lavoro vero e proprio con i testi è cominciato in ogni caso già nella prima ora di lezione, con l'esame del quotidiano locale, il *Darmstädter Echo* (Eco di Darmstadt) del giorno in cui iniziava il corso (11.5.1998). Il titolo non ha presentato problemi (*Echo* - eco - echo). Nella prima pagina sono stati letti (e capiti) i titoli degli articoli e anche i trafiletti con i riassunti delle notizie principali. La scelta dei testi di cui occuparsi è stata fatta dai discenti, che, come si fa normalmente leggendo un giornale, hanno prima dato un'oc-

chiata a tutta la pagina per fermarsi poi su quello che li interessava maggiormente. Il primo brano su cui hanno lavorato trattava della vittoria della McLaren al Granpremio di Spagna. La comprensione del testo è stata in larga misura facilitata dal fatto che i discenti erano già al corrente dei risultati del Granpremio, che avevano seguito alla televisione. Conoscevano quindi il contenuto dell'informazione, dovevano solo interpretarne la forma. Le pre-conoscenze dei discenti sono servite anche per decifrare un testo, sempre in prima pagina, che parlava dell'eccezionale ondata di caldo. Anche qui i discenti, che erano al corrente della situazione (l'aula in cui si svolgeva la lezione era un forno), non hanno avuto problemi: hanno letto i numeri 25 e 30 e non hanno ovviamente avuto nessuna difficoltà a capire parole come *Grad* e *Temperaturen*. Altrettanto facile è stato capire il significato di *Wetter* (inglese: *weather*) e di *sonnig* (inglese: *sunny*). Anche la parola *Nacht* è stata interpretata facilmente per via dell'inglese *night*. La conoscenza dell'inglese è stata di aiuto anche per l'interpretazione degli aggettivi *sommerlich* (inglese: *summerly*) e *warm* (inglese: *warm*). Sulla base di queste parole è stato ricostruito il senso del testo.

Anche nelle lezioni seguenti si è proceduto nello stesso modo, e già dopo poche ore i discenti sono stati in grado di comprendere un brano relativamente lungo pubblicato sul giornale dell'Università, *TUD Intern - Informationen und Meinungen aus der Technischen Universität Darmstadt*. Il testo trattava di un prototipo di automobile a raggi solari, costruito da studenti, che doveva prender parte al rally di Montecarlo. Lavorando a due a due, i discenti hanno raccolto le parole che riuscivano a capire, e dedotto il significato di altre dal cotesto e dal contesto. Il termine *Fahrzeug* (veicolo), per esempio, non ha corrispondenza nell'italiano. La somiglianza tra il verbo *fabren* tedesco e il verbo *to fare* inglese può essere d'aiuto, ma non consente di cogliere immediatamente il significato della parola *Fahrzeug*. I discenti non hanno avuto però nessuna difficoltà a comprenderla, dato che il termine ricorreva in concomitanza con il nome del veicolo, e il veicolo stesso era riprodotto in fotografia, con il nome nella didascalia. Partendo da singole unità lessicali è stato possibile ricostruire il senso delle singole frasi e poi dell'intero articolo (per maggiori particolari su questi e per altri esempi cfr. Mazza: 2000).

Il lavoro è continuato con testi via via più complessi, scelti sempre dagli studenti. Che siano i discenti stessi a decidere su quali materiali lavorare è un principio basilare della didattica costruttivista, che ha risvolti importanti sulla prassi didattica. I do-

centi non sanno, e non possono sapere, quali temi susciteranno l'interesse dei discenti. Ripensando a distanza di qualche anno al corso di lettura, mi sono resa conto che dei primi tre testi su cui abbiamo lavorato, ben due riguardavano automobili, tema che mi è abbastanza estraneo, e che sicuramente non sarebbe stato trattato se avessi stabilito io in precedenza cosa leggere. Sul tema della corsa automobilistica i discenti avevano comunque conoscenze molto più approfondite delle mie, che ignoravo addirittura che il giorno prima ci fosse stato il Granpremio di Spagna, e men che mai avevo idea di chi avrebbe potuto vincerlo. Anche per quanto riguarda il prototipo di automobile gli ingegneri erano assolutamente avvantaggiati rispetto a me per la comprensione di particolari tecnici³.

Nel corso appena descritto, che aveva come oggetto la comprensione di testi scritti, non sono stati fatti esercizi di comprensione auditiva. Ma in altri corsi di tedesco di impronta costruttivista, che non miravano a sviluppare un'unica abilità, ho lavorato con materiali auditivi. Questi, soprattutto nel caso di corsi piloti per principianti, consistevano soprattutto in canzoni (cfr. Mazza: 2001), come del resto nell'esperimento di Drumbl, di cui peraltro, fino alla pubblicazione del suo saggio (2001), non ero a conoscenza.

Utilizzare testi accompagnati da musica presenta vantaggi di vario genere. Le canzoni sono forse l'unico testo auditivo che nella realtà quotidiana, al di fuori di un contesto didattico, viene ascoltato e riascoltato, senza che subentri una sensazione di noia. Caratteristica di questo genere testuale è anche la ripetizione di alcune frasi, che possono quindi essere riconosciute dai discenti quando ricompaiono nel testo. La struttura del periodo è generalmente semplice, ed anche il lessico non è molto vario. Se poi i discenti conoscono già la canzone nella loro lingua madre, possono anche in questo caso avvalersi delle loro preconcoscenze. In caso contrario, c'è almeno qualcosa che tutti possono capire: la musica. Seguendo il ritmo, diventa anche più facile memorizzare unità les-

³ Un altro esempio dell'importanza delle preconcoscenze dei discenti nei processi di lettura viene fornito da Bock (1999: 118-119). L'autrice racconta di un corso di tedesco dell'Università di Verona, tenuto sulla base della lettura di articoli di economici, in cui erano spesso gli studenti stessi a spiegarle il significato di termini tecnici tedeschi che non riusciva a capire. Veniva così invertito il classico ruolo di insegnante e apprendente. La conoscenza del tema ha permesso ai discenti, che avevano studiato il tedesco solo da un anno, di comprendere anche articoli estremamente complessi.

sicali. Buoni risultati si possono anche ottenere facendo, a un determinato momento dell'ascolto, leggere contemporaneamente il testo (per esempi di questo tipo di esercizio cfr. Mazza: 2001). L'offerta degli input linguistici su più canali (quello auditivo e quello visivo) facilita l'apprendimento di significati e di strutture (cfr. Lutjeharms: 1998, 284).

4.3 *Scrivere in lingua straniera*

Un modello di apprendimento di tipo prettamente costruttivistico viene descritto anche da Hornung (1999), che spiega come una giovane italiana, studentessa di liceo, abbia acquisito una notevole competenza nella produzione di testi scritti in 24 ore di lezione (individuale).

Vengono qui riassunti quelli che mi sembrano i punti salienti della descrizione che Hornung fa dell'esperimento didattico. Al momento del corso di tedesco, la discente aveva 16 anni e frequentava un liceo classico dove imparava latino e greco. A scuola, le lezioni venivano impartite con un metodo di insegnamento tradizionale, con l'accento posto sulla lingua scritta, e il suo sapere linguistico era sostanzialmente dichiarativo. D'altra parte, ripetuti soggiorni di tre mesi in America, durante i quali la studentessa aveva frequentato una scuola americana, le avevano permesso di far esperienze linguistiche di tipo procedurale. La motivazione all'apprendimento era molto forte: di lì a tre mesi sarebbe partita per la Germania, dove avrebbe frequentato la scuola per un anno, mentre le sue conoscenze del tedesco erano nulle.

Era quindi necessario che il contesto di apprendimento favorisse un uso della lingua collegato all'orizzonte di esperienza e alla vita quotidiana della ragazza, in situazioni comunicative concrete, come del resto era avvenuto nella scuola americana. Per far sì che la studentessa potesse avvalersi anche delle sue esperienze di apprendimento nella scuola italiana, si è dato grande spazio, durante le lezioni, alla produzione scritta.

Anche in questo esperimento didattico il punto di partenza è stato un testo autentico, che è servito come modello di riferimento. Si trattava del famoso brano di Peter Bichsel (*Ein Tisch ist ein Tisch*), in cui l'autore racconta di un vecchio che cerca di rompere la monotonia della sua vita solitaria cambiando nome agli oggetti contenuti nella sua stanza, chiamando per esempio il letto 'quadro' o il tavolo 'tappeto', costruendosi così una lingua personale, comprensibile a lui solo. Stilisticamente, il testo è caratteriz-

zato da frasi molto corte e dalla frequente ripetizione di sostantivi. Per la scelta lessicale e per la struttura, il brano parrebbe simile a quei testi estremamente semplici che si trovano spesso nelle prime lezioni di manuali didattici. A differenza di questi, il testo, scritto per parlanti nativi, adempie però una funzione comunicativa reale, perché mette in evidenza l'arbitrarietà di simboli linguistici. In questo modo, utilizzato a scopi didattici, non trasmette solo informazioni lessicali, ma stimola la riflessione sulla lingua.

Sulla base di questo testo, la studentessa ha cominciato a scrivere autonomamente, descrivendo la sua stanza, collegando quindi la sua esperienza con le nuove informazioni linguistiche. Ha sviluppato una serie di frasi in cui sono evidenti i riferimenti al testo di partenza ma anche i tentativi di produrre autonomamente, per analogia con le lingue conosciute, nuove strutture (*ibidem*, 99-103).

Per far acquisire alla studentessa questa competenza è stato usato un metodo di lavoro interattivo: insegnante e discente scrivevano una corta frase o un verso su un foglio. I fogli venivano scambiati e le frasi trascritte, eventualmente modificate (non solo e non necessariamente dall'insegnante), una nuova frase veniva aggiunta e i fogli nuovamente scambiati. In questo modo veniva prodotto, in assoluto silenzio (anche eventuali comunicazioni extratestuali dovevano avvenire in forma scritta), un testo sempre più esteso. L'obbligo di ripetere le frasi precedenti e la possibilità di intervenire variandole permetteva a docente e discente di precisare e completare il loro pensiero, e alla docente di intervenire sulla correttezza formale. Analizzando gli esempi forniti da Hornung (*ibidem*), si può notare come il dialogo diventi sempre più strutturato e complesso e come la capacità comunicativa della studentessa progredisca in modo estremamente rapido. Il fatto poi che la sua personalità risulti sempre più evidente, dimostra la sua autonomia di pensiero e la sua capacità espressiva.

Dopo poche ore di lezione la studentessa era in grado di scrivere autonomamente (non trascrivere!) frasi, coerenti con il resto del testo, come: "*Er sang sehr [schön] gut. Ich nein singen könnt*" o "*Auch die Musik dich transportiert in einem anderem Welt*". Di queste frasi, in parte formalmente scorrette, sono però perfettamente comprensibili sia il contenuto sia l'intenzione comunicativa.

Questo metodo di lavoro non deve essere necessariamente usato nell'interazione tra docente e discente. Si possono ottenere ottimi risultati, di cui Hornung fornisce degli esempi (*ibidem*, 111-113), anche facendo lavorare i discenti tra di loro, a due a due o a piccoli gruppi. In questo modo si può usare la tecnica della scrittura interattiva anche in corsi numerosi.

5. Conclusioni

L'apprendimento del tedesco come lingua straniera da parte di italiani non consiste nella riproduzione passiva e acritica di un prodotto preconfezionato, ma in un processo attivo e selettivo, non determinabile a priori, basato sull'interazione tra le nuove informazioni linguistiche e le preconoscenze dei discenti. Questi, anche se non hanno mai imparato il tedesco, non possono essere considerati una *tabula rasa*, in quanto in possesso di cognizioni linguistiche in italiano e almeno in un'altra lingua europea, di solito l'inglese. Data l'affinità tra le lingue indoeuropee, e soprattutto tra il tedesco e l'inglese, ambedue di ceppo germanico, queste conoscenze possono essere sfruttate ai fini dell'apprendimento della nuova lingua straniera.

Quando vengono a contatto con input della lingua tedesca, non importa se a lezione o altrove, i discenti sono in grado di formulare, in base alle loro conoscenze linguistiche, delle ipotesi di lavoro. Queste vanno controllate, con l'aiuto non solo e non tanto del docente, ma anche degli altri discenti, e se necessario, rivedute. In questo modo i discenti si avvicinano, per tentativi, alla lingua che vogliono imparare, che viene costruita affrontando e risolvendo una serie di problemi legati all'integrazione di conoscenze linguistiche di tipo diverso. In questo processo riveste una particolare importanza l'elaborazione di strategie atte a risolvere i problemi a mano a mano che questi si presentano.

Al di là di nozioni puramente linguistiche, i discenti dispongono di un vasto bagaglio di sapere di carattere generale, che agisce positivamente sui processi di apprendimento e soprattutto sulla comprensione di testi scritti e orali redatti nella lingua bersaglio. Questa sinergia è resa possibile dal fatto che le conoscenze in vari campi del sapere sono collegate tra di loro e possono essere combinate in modo flessibile e attivate a seconda delle necessità.

Favoriscono il processo di apprendimento un ambiente didattico basato sulle esigenze concrete dei discenti e ancorato alla realtà sociale in cui questi operano, in modo che possano venire stabilite relazioni immediate e punti di contatto concreti con la loro esperienza. Il compito principale dei docenti, che devono fungere fondamentalmente da consulenti e mediatori, è quello di creare un contesto che permetta ai discenti di sviluppare le loro conoscenze in modo autonomo.

Il riconoscimento della natura eminentemente autonoma dei processi di apprendimento e della soggettività dell'elaborazione della materia oggetto di studio non costituisce, da solo, la soluzio-

ne di tutti i problemi legati all'insegnamento di una lingua. Anzi, può complicarli in notevole misura, in quanto il rispetto per gli interessi e i ritmi dei singoli discenti può creare notevoli difficoltà in ambito istituzionale, sia per quanto riguarda percorsi, tempi e modalità di apprendimento, sia per quanto riguarda la valutazione dei risultati dell'apprendimento stesso. Ciò nonostante, l'applicazione pratica delle teorie di una didattica delle lingue straniere di tipo costruttivistico può fornire impulsi per un miglioramento, se non per un rinnovamento, delle forme di insegnamento tradizionali, aumentando così la loro efficacia.

BIBLIOGRAFIA

BOCK, S. (1999), "Das Verstehen von wirtschaftsjournalistischen Texten", in THÜNE, E.-M. (a cura di) (1999), *Deutsch lehren und lernen in Italien*, Padova, Unipress, pp. 117-134.

BRANSFORD, J.D./ JOHNSON, M.K. (1973), "Considerations of some problems of comprehension, in CHASE, W.G. (a cura di) (1973), *Visual information processing*, New York, Academic Press, pp. 383-438.

COUNCIL OF EUROPE (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

FOERSTER, H.v. (1996): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt/M, Suhrkamp.

FOERSTER, H.v. (1984), "Erkenntnistheorien und Selbstorganisation", in SCHMIDT, S.J. (a cura di) (1987), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M, Suhrkamp, pp. 133-158.

GLASERSFELD, E.v. (1985), Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: GUMIN, H./MEIER, H. (a cura di) (1985), *Einführung in den Konstruktivismus*. München, Piper, pp. 9-40.

GLASERSFELD, E.v. (1987), *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Vieweg, Braunschweig.

GLASERSFELD, E.v. (1996), *Radikaler Konstruktivismus - Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt/M, Suhrkamp.

HORNUNG, A. (1999), „Innovative Schreibdidaktik und ihre Konsequenzen für das Lernverhalten“, in THÜNE, E.-M. (a cura di) (1999), *Deutsch lehren und lernen in Italien*, Padova, Unipress, pp. 91-118.

LICATA, G. (1975), "Tempo cento ore: cambiate lingua", in *Corriere della Sera*, 26.9.1975.

LUTJEHARMS, M. (1998), „Lesen im Fremdsprachenunterricht“, in JUNG, U. (a cura di) (1998), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt/M, Lang, pp. 281-287.

MATURANA, H.R. (1978), „Kognition“, in SCHMIDT, S.J. (a cura di) (1987), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M, Suhrkamp, pp. 89-118.

MAZZA, E. (2000), „Das Lesen authentischer Texte als Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache“, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3, [online], anno 4, numero 3, p. 14

http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mazza11.htm

MAZZA, E. (2001), „Lesen als Wiedererkennen – Grammatik Verarbeitungsprozesse beim Lesen“, in BÖRNER, W./VOGEL, K. (a cura di) (2001), *Grammatik Lehren und Lernen - Didaktisch-methodische*

und unterrichtssprachliche Aspekte, Bochum, AKS, pp. 97-113.

MAZZA, E. (2002), „Reading in a tertiary language: German for beginners with English knowledge“, in KISCHEL, G. (a cura di) (2002), *EuroCom: Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien*, Hagen, Fernuniversität, pp. 206-213.

MAZZA, E. (2004a): „Konstruktivistische Lerntheorien und fremdsprachliche Unterrichtspraxis - Am Beispiel Italienisch als Tertiärsprache“, in: Hufeisen, B./ Marx, N. (a cura di), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich - Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, 44. FAL-Band (Forum Angewandte Linguistik), Frankfurt am Main: Lang, 33-46.

MAZZA, E. (2005b): Deutsch für Italiener: die Erkennung gemeinsamer lexikalischen Einheiten, in: Di Meola, C./Hornung, A./Rega, L. (a cura di): *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7.2.2004). Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, 285-298.

MÜLLER, K. (1996), „Wege konstruktivistischer Lernkultur“, in MÜLLER, K. (a cura di) (1996), *Konstruktivismus: Lehren - Lernen - Ästhetische Prozesse*, Neuwied, Luchterhand, pp. 71-115.

MÜLLER, K. (2001), „Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion“, in MEIXNER, J./MÜLLER, K. (a cura di) (2001), *Konstruktivistische Schulpraxis*, Neuwied, Luchterhand, pp. 3-48.

NEUNER, G. (2004), „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch. Elemente einer Lesedidaktik“, in *Per voi. Eine Zeitschrift für Deutschlehrerinnen in Italien*, settembre 2004.

ROTH, G. (1984), „Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit“, in SCHMIDT, S.J. (a cura di) (1987), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M, Suhrkamp, pp. 229-255.

SCHMIDT, S.J. (1987), „Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs“, in SCHMIDT, S.J. (a cura di) (1987), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M, Suhrkamp, pp. 11-88.

THÜNE, E.-M. (1999), „Deutsch lehren und lernen in Italien. Eine Einführung“, in THÜNE, E.-M. (a cura di) (1999), *Deutsch lehren und lernen in Italien*, Padova, Unipress, pp. 3-24.

WENDT, M. (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Narr.

WENDT, M. (a cura di) (2000), *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/M, Lang.

WOLFF, D. (1994), „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“, in *Die Neueren Sprachen* 5, pp. 407-429.

WOLFF, D. (2001), „Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht“, in MEIXNER, J./ MÜLLER, K. (a cura di) (2001), *Konstruktivistische Schulpraxis*, Neuwied, Luchterhand, pp. 187-208.

WOLFF, D. (2002), *Fremdsprachenlernen - Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt/M, Lang.