

L'AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO NEL CORSO DI LAUREA COMUNICAZIONE INTERNAZIONALE

di Sabine Hoffmann

Definizione

Da parecchi anni la discussione sulla didattica della lingua straniera si concentra su dei concetti che, pur divergendo nell'approccio, condividono sia l'obiettivo che il metodo, come l'apprendimento autogestito, l'autonomia nell'apprendimento linguistico, l'"imparare a imparare", l'insegnamento centrato sul discente ecc.

Diversi sono i tentativi per definire il termine un po' vago e sconfinante dell'autonomia. Secondo Leslie Dickinson¹ (1987) l'imparare autogestito e l'autonomia nell'apprendimento focalizzano due aspetti diversi dell'autonomia: il primo è inteso come una preparazione particolare del materiale didattico da parte dell'insegnante, a cui l'allievo può accedere fuori dall'istituzione; la sua autonomia, in questo caso, sta nella decisione di quando usufruirne; l'altro indica l'applicazione di forme di apprendimento nelle quali l'insegnante si impegna a coinvolgere l'allievo nei processi necessari per imparare con successo, conferendogli in maniera crescente la responsabilità della propria conoscenza. Dieci anni dopo, Phil Benson² suddivide il termine "autonomia" in tre settori: uno tecnico, che combacia con la definizione dell'imparare autogestito di Dickinson, uno psicologico, cioè assumersi la responsabilità dei propri risultati, e uno politico, inteso come condizione favorevole o avversa per un apprendimento autonomo. Luciano Mariani (1994) invece parte dalle qualità che devono possedere

¹ Dickinson, Leslie, *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

² Benson, Phil, *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*, in Benson, Phil/Voller, Peter (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman, 1997, pp. 18-34; cfr. Wolff, Dieter, *Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 321- 326.

gli studenti "autonomi": «Essi usano le strategie efficaci; possiedono conoscenze adeguate; mostrano convinzioni e atteggiamenti produttivi.»³

Tutte le versioni e definizioni hanno in comune il fatto che non si limitano all'apprendimento linguistico, ma sono concetti pedagogici generali, un approccio metodologico. Comunque, la discussione nell'ambito della didattica si riferisce soprattutto all'elemento umano dell'autonomia, della quale la psicologia cognitiva, il costruttivismo e la scienza neurologica costituiscono le basi scientifiche.

La definizione alla quale la maggiore parte della letteratura attuale fa riferimento, e sulla quale si fondano le riflessioni di questo articolo, è stata sviluppata già negli anni ottanta da Henri Holec⁴ (1981): parliamo di apprendimento autonomo se un discente prende le decisioni essenziali circa il proprio imparare, ad esempio:

- cosa vuole imparare,
- come vuole proseguire nell'apprendimento,
- quali materiali e mezzi vuole utilizzare per imparare,
- quali strategie d'apprendimento vuole applicare,
- se vuole imparare da solo o con altri,
- come vuole gestire il tempo a disposizione,
- come vuole controllare, se ha imparato con successo.⁵

L'apprendimento si concettualizza come azione razionalmente motivata che l'alunno stesso deve decidere e definire assumendosene la responsabilità.

Cause e conseguenze

Quale esigenza fa nascere un tale approccio? Il motivo unanimemente condiviso lo si rappresenta con la mutazione sociale degli ultimi venti anni, con la complessità crescente della nostra società che chiede ad ogni individuo la disponibilità e la capacità di sapersi orientare, di scegliere nella enorme quantità di informazioni quella rilevante e utile per sé stesso.⁶ Oggi

³ Mariani, Luciano, *I fili di un discorso sull'autonomia*, in Mariani, Luciano (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 1-18, qui p. 6.

⁴ Holec, Henri, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

⁵ Cfr. Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München, Goethe-Institut, 2000, pp. 33/34. Le traduzioni dal tedesco in italiano sono state eseguite dalla scrivente.

⁶ Cfr. *Bildungsziele angesichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität*, Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Bern, 2000.

che le richieste possono modificarsi improvvisamente, dobbiamo abilitare i nostri allievi al cambiamento, all'acquisizione del nuovo, a una lingua straniera, perché esiste per esempio un progetto di interscambio o una possibilità di lavoro all'estero. Un altro fattore è l'individualizzazione: possiamo osservare un ampio smantellamento dei precetti sociali. La scelta del proprio stile di vita è decisa ormai in proprio. A causa della mobilità geografica e della globalizzazione politica ed economica nasce una società pluriculturale nella quale l'individuo deve affrontare continuamente il nuovo. Nel confronto con lo sconosciuto e gli sconosciuti, egli deve conservare la sua identità, cioè non chiudersi nella difesa né esserne assorbito. Per questi motivi nasce l'esigenza dell'autonomia: il discente autonomo sa orientarsi, sviluppa la sua identità e la conserva in una pluriculturalità; egli corrisponde quindi alle richieste della società attuale, che valuta in maniera positiva chi affronta nuove sfide sviluppando delle abilità proprie, perché: «L'autonomia, e quindi l'obiettivo della realizzazione di sé stesso, possiedono, almeno nella nostra società, un alto valore motivante.»⁷

E' ovvio che queste tendenze celano anche dei rischi per la gioventù: l'aspetto emancipatorio intrinseco nell'autonomia induce «i giovani a partecipare molto prima alla vita sociale nello sport, nel consumo e nella sessualità. Gestendo la loro vita anticipatamente, se ne assumono presto una pesante responsabilità»⁸, esponendosi anche ai rischi: ne è testimone l'abbassarsi dell'età per la prima sigaretta, il consumo di alcool e la tossicodipendenza. L'individualizzazione e l'autonomia hanno dunque un carattere ambiguo: la precoce liberazione dei giovani da legami tradizionali li rende facile preda di mode, consumi e altre seduzioni. I riferimenti non vengono più cercati nel nucleo familiare, con la sua attribuzione dei ruoli e la sua gerarchia, ma nel gruppo dei coetanei con le sue norme stabilite.

Questa crescita di autonomia nella società dovrebbe essere utilizzata all'interno delle istituzioni scolastiche e universitarie, nella partecipazione attiva degli allievi al loro apprendimento. Preparare i giovani ad assumersi

⁷ Weskamp, Ralf, *Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht*, in Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (a cura di), *Forum Sprache Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning, Hueber Verlag, 1999, pp. 8-19, qui p. 12.

⁸ Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, *op.cit.*, p. 28; qui riportata e parzialmente tradotta una citazione di Bohnsack, Fritz/Nipkow, Karl-Ernst.

responsabilità, educandoli a diventare soggetti nel processo di apprendimento, significa anche ridurre i rischi nascosti nella nostra società ai quali sono vulnerabili. Tutto ciò richiede una profonda trasformazione del metodo didattico: l'insegnamento non è più centrato sulla figura del professore, che diventa invece un moderatore, un partner per il discente.

Un approccio del genere pone all'insegnante dei problemi diversificati, richiedendogli una maggiore flessibilità nella preparazione della lezione perché egli accompagna, spinge ciascuno verso una riflessione su se stesso e lo aiuta nella ricerca di strategie adeguate. Sono tante le domande sulla propria identità e sul ruolo nella classe che sorgono da un tale approccio, definito anche "insegnamento riflessivo", che in questa sede non possono essere approfondite, ma costituiscono interrogativi per la formazione degli (nuovi) insegnanti.⁹

I riferimenti scientifici

All'autonomia nell'apprendimento si è voluto spesso affibbiare l'attributo di moda. Alcuni, i più maliziosi, avevano pure affermato che servisse soltanto a scaricare lavoro sugli allievi. Ancora, nel 1994 Mariani introduce il suo discorso sull'autonomia «con un quadro di riferimento che giustifichi anche la scelta dell' 'autonomia' come tema di studio, ricerca e intervento nella realtà scolastica attuale.»¹⁰ Anche se oggi non occorre più una sua giustificazione, credo che sia comunque utile fare un breve accenno alle basi scientifiche di questo approccio.

Mentre l'idea dell'uso individuale di materiale didattico - preventivamente preparato dagli insegnanti - si collega a concetti degli anni sessanta e settanta (Behaviorismo), l'autonomia nell'apprendimento nasce sostanzialmente nella pratica, indipendentemente da una teoria. Il suo consolidamento scientifico arriva in un secondo momento.¹¹ Da un lato è un concetto abbastanza nuovo, dall'altro lato invece le sue basi sono da parecchio tempo argomento di discussioni pedagogiche generali perché si

⁹ Cfr. Richards, Jack C., *L'insegnamento linguistico in una prospettiva "riflessiva"*, in Mariani, Luciano, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, op.cit., pp. 117-131.

¹⁰ Mariani, Luciano, *I fili di un discorso sull'autonomia*, op.cit., p. 1.

¹¹ Cfr. Wolff, Dieter, *Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick*, op.cit., pp. 322 segg.

riallacciano a idee della pedagogia riformata. Già Maria Montessori credeva nelle risorse creative di ogni bambino. Risorse che, in un ambiente congeniale, potevano essere sviluppate.¹²

Su questi concetti si era basato il metodo comunicativo nella didattica della lingua straniera che ne aveva riformato in maniera significativa l'insegnamento.¹³ Ma proprio la colonna del nuovo metodo comunicativo, il dialogo ambientato in diverse situazioni della vita, correva il rischio di essere fine a se stesso, una formula da imparare a memoria:

Poteva essere sufficiente presentare la lingua in situazioni della vita quotidiana e fare imparare agli allievi a memoria questa lingua nei giochi di ruolo (a memoria), affinché loro – così si sperava – potessero utilizzarla fuori dalla scuola?¹⁴

Occorreva un'analisi più approfondita delle situazioni, facendo un ulteriore passo verso il soggetto di ogni comunicazione: l'individuo-allievo, che con una vasta gamma di varianti determina la peculiarità di ogni dialogo. Ma anche il concetto dello stesso dialogo si allarga e diventa confronto con altro attraverso testi di diverso genere:

Il dialogo è un principio consapevole per superare l'estraneità e abbattere le distanze pur essendo la distanza un'esperienza umana piuttosto normale. Durante la lezione di lingua straniera a quest'approccio corrisponde da un lato lo sviluppo attivo di competenze di comprensione, nel senso di una consapevole distanza da una mera ricostruzione di testi, dall'altro lato una competenza di espressione e comunicazione riferita alla vita. La comprensione mira alla totalità della lingua straniera. La recezione linguistica è un'attività attiva e condizionante per comprendere ed esprimersi in una lingua.¹⁵

Dando un'occhiata ai nuovi manuali o alla riedizione di vecchi - certamente ci riferiamo a quelli di approccio comunicativo - notiamo che negli ultimi anni molti sono stati arricchiti da materiale teso al confronto tra le varie manifestazioni della realtà di paesi diversi, cercando il ponte tra la vita dell'allievo e quel mondo che sta per scoprire, e far confluire

¹² Weskamp, Ralf, *Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht*, op.cit., pp. 13/14.

¹³ Cfr. Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*, Berlin, Langenscheidt, 1993.

¹⁴ Edelhoff, Christoph, *Lehrwerke und Autonomie*, in Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (a cura di), *Forum Sprache Autonomes Fremdsprachenlernen*, op.cit., pp. 63-78, qui p. 65.

¹⁵ *Ivi*, p. 70.

l'esperienza di vita di chi apprende e la realtà di quel mondo straniero. *Interkulturelles Lernen*, l'apprendimento interculturale, significa capire lo sconosciuto attraverso il conosciuto, ma anche viceversa avere delle idee più chiare sul proprio ambiente scoprendone uno nuovo.¹⁶ Così anche brani di letteratura più complessi, in quanto specchio della cultura di un popolo, hanno nuovamente un posto nei manuali:

Fra le componenti della competenza comunicativa si ritiene attualmente di dover includere, oltre a quella linguistica, una competenza testuale {...}, una competenza sociolinguistica {...}, e una competenza illocutoria {...}. Per porre in relazione la competenza comunicativa con la *performance*, cioè il potenziale con il reale, occorre usare una competenza strategica, la quale consente di prendere tutta una serie di decisioni di carattere psicolinguistico per gestire adeguatamente il rapporto fra abilità linguistiche e contesto di situazione, e per far fronte alla necessità di comprendere e produrre la lingua in tempo reale {...}.¹⁷

Quindi, in questo senso l'autonomia nell'apprendimento recepisce la critica all'approccio comunicativo: centra l'insegnamento sull'allievo e impiega tutti i materiali utili alla sua comunicazione, ma non lo sostituisce con una vera teoria post-comunicativa. Per questo nel suo discorso sull'autonomia Mariani indugia nella definizione: «non è un nuovo metodo, forse non lo si può nemmeno definire un nuovo approccio. E' soprattutto un atteggiamento di disponibilità al cambiamento.»¹⁸

La ricerca sulla cognizione ha delineato una nuova concezione dell'apprendimento che «ha la caratteristica di essere costruttivo, poiché nasce dal confronto tra informazioni in arrivo e conoscenze depositate in memoria.»¹⁹ La nostra percezione della realtà non è oggettiva, ma costruita in base alle nostre esperienze personali²⁰, attraverso un rapporto dinamico tra ciò che sappiamo e il nuovo che impariamo. La teoria sull'apprendimento

¹⁶ Ivi, p. 71.

¹⁷ Skehan, Peter, *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*, in Mariani, Luciano, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, op.cit., pp. 19-38, qui p. 20/21

¹⁸ Ivi, pp. 16/17.

¹⁹ De Beni Rosanna/Pazzaglia Francesca/Molin, Adriana/Zamperlin, Claudia, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2001, p. 20.

²⁰ Wolff, Dieter, *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?*, in «Die Neueren Sprachen» 93, 5 (1994), pp. 407-429, qui p. 409.

di David E. Rumelhart e Donald A. Norman²¹ (1981), una delle più accreditate nella psicologia cognitiva, distingue tre livelli di operazioni: l'*accrescimento*, cioè l'aggiungere del nuovo a strutture o schemi già esistenti. Il nuovo viene associato a uno schema già esistente. «Con l'aiuto di processi di ricerca deve essere richiamato lo schema adatto, prima che possa essere integrata la nuova informazione.»²² Un'informazione nuova che non riusciamo a legare con le nostre nozioni verrà in questa fase ancora esclusa. Nella seconda fase, la *sintonizzazione*, il nuovo viene, se possibile, integrato nelle strutture già esistenti; altrimenti risulta necessaria la *ristrutturazione*, un processo durante il quale l'individuo, in base alle strutture create prima e collegate tra di loro costruisce un nuovo schema. In seguito Norman (1982) elabora ulteriormente questa teoria: alle operazioni *accretion* e *structuring* fa seguire *tuning*, l'automatizzazione durante la quale uno schema, cioè la struttura astratta, viene adeguato a un compito specifico, un passo decisivo verso lo sviluppo di determinate abilità. Importante – così deduce Dieter Wolff – è il fatto che

{...} non solo la nostra percezione e comprensione sono quindi processi gestiti da chi elabora individualmente le informazioni, ma anche l'apprendimento è condotto autonomamente. Le operazioni mentali, con le quali si impara, le strategie messe in atto dal discente, si distinguono - come le nostre nozioni - e quindi conducono a risultati differenti.²³

Il costruttivismo sintetizzato in una formula si leggerebbe: imparare = sapere acquisito = costruzione.²⁴ I principi di questo pensiero nascono alla fine degli anni Sessanta/inizio anni Settanta nell'ambito della ricezione estetica e letteraria, e in seguito hanno influenzato diverse discipline. Si possono individuare due orientamenti: il costruttivismo critico e quello radicale, che nega l'esistenza di qualsiasi realtà oggettiva. La psicologia cognitiva e l'ala moderata, come illustreremo di seguito, hanno molti punti in comune:

²¹ Rumelhart, David E./Norman, Donald A., *The LNR Approach to Human Information Processing*, in «Cognition» 10, (1981), pp. 235-240.

²² Wolff, Dieter, *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?*, op.cit., p. 413.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ivi*, p. 414.

1. Viene compreso e assimilato solo ciò che può essere collegato con le proprie preconoscenze.
2. I processi di costruzione e assimilazione messi in atto sono individuali, perciò anche i risultati di questi processi non sono identici.
3. Il sapere già esistente, ma anche quello di nuovo acquisizione, è soggettivo.
4. Le informazioni nuove implicano una ristrutturazione del sapere già esistente. Dunque, costruire è inteso come cambiamento.
5. Di grande valore è il contesto sociale nel quale si svolge l'apprendimento. (Un aspetto trascurato dalla psicologia cognitiva.)
6. L'uomo è visto come un sistema che si auto-organizza e se ne assume la responsabilità perché solo così protegge l'integrità delle sue caratteristiche (autopoiesi). (costruttivismo radicale)

Alla domanda: - Quando ha luogo l'apprendimento? - I rappresentanti radicali del costruttivismo, come ad esempio Ernst von Glasersfeld (1989), hanno dato questa risposta: «Si impara quando l'impiego di uno schema mentale, anziché produrre il risultato aspettato, causa una perturbazione, e questa a sua volta un' "accomodazione" nel senso di Jean Piaget, creando un nuovo equilibrio.»²⁵ Fonte frequente di una tale perturbazione è l'interazione con l'altro, cioè chi impara ha bisogno dell'altro per convalidare le proprie costruzioni. Quindi, si apprende solamente quando l'equilibrio del proprio sistema viene turbato, per essere poi ricostruito. Gérard de Vecchi e Nicole Carmona-Magnaldi, che propongono un approccio simile nella didattica per la scuola, parlano di un «rovesciamento, di una riorganizzazione progressiva dei saperi preesistenti rispetto a degli apporti supplementari; e ogni volta passiamo attraverso una rottura.»²⁶ Che il lavoro in gruppo sia un momento indispensabile per imparare e emancipare lo studente lo sottolinea l'esperienza di tanti insegnanti, ma anche il fatto che "da situazioni di tensione" si determini l'apprendimento trova conferme nella quotidianità dell'insegnamento:

²⁵ *Ivi*, p. 415.

²⁶ de Vecchi, Gérard/Carmona-Magnaldi, Nicole, *Aiutare a costruire le conoscenze*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, p. 100.

Ancora una volta è da situazioni di tensione, in cui si verifichi uno scarto, che nasce l'interesse dell'allievo. Allora lo studente verrà mobilitato, avrà delle curiosità, si porrà delle domande che lo porteranno a scoprire. L'importante è non dare via la risposta troppo facilmente. E' in questo clima di tensione dinamica tra noto e non noto, che nasce l'interesse e il desiderio di riempire gli elementi vuoti.²⁷

L'importanza della dimensione sociale nella quale si svolge lo scambio del sapere è oggi indiscussa e fonte del progresso, e tanti dati lo confortano.

Andrebbero inoltre analizzate le diverse posizioni del costruttivismo, il loro limite e fino a dove si spingono le tesi più radicali. Comunque, chi nega la possibilità di intervento esterno, e quindi reputa l'attività istruttiva un metodo completamente superfluo, è facilmente attaccabile da chi vive l'insegnamento ogni giorno.²⁸ Sembra più adeguata e adatta per la comprensione del complicato processo di elaborazione una visione che mette da parte questa contrapposizione e la sostituisce con

{...} un continuo passaggio tra induzione e deduzione, che sono complementari. Un sapere può cominciare a formarsi in un processo di tipo induttivo, ma ciò che viene costruito deve essere convalidato in nuove situazioni reali (deduzione), e certi nuovi casi particolari vanno a rinforzare o affinare il concetto mediante *feed-back* (induzione).²⁹

Nei nostri centri di sapere, a scuola come all'università, si insegna sostanzialmente a riprodurre il sapere e non a costruirlo, pur avendo delle indicazioni precise a favore della promozione dell'autonomia sia nelle direttive ministeriali sia nel quadro di riferimento europeo per le lingue e quindi nel portfolio. Il sapere è fissato nei programmi in base a queste indicazioni, l'insegnante sceglie il manuale che segue una progressione prestabilita, spesso di tipo grammaticale. I contenuti vengono quindi fissati e determinati dall'esterno, la loro rilevanza per l'allievo è stabilita da fuori, rischiando che i contenuti prestabiliti non si possano collegare con le preconcoscenze dell'allievo.

²⁷ Pozzo, Graziella, *Routines, Interesse e autonomia*, in Mariani, Luciano, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, op.cit., pp. 133-152, qui p. 149.

²⁸ Cfr. Vielau, Axel, *Die aktuelle Methodendiskussion*, in AA.VV., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, op.cit., pp. 238-241, qui p. 241.

²⁹ de Vecchi, Gérard/Carmona-Magnaldi, Nicole, *Aiutare a costruire le conoscenze*, op.cit., p. 240.

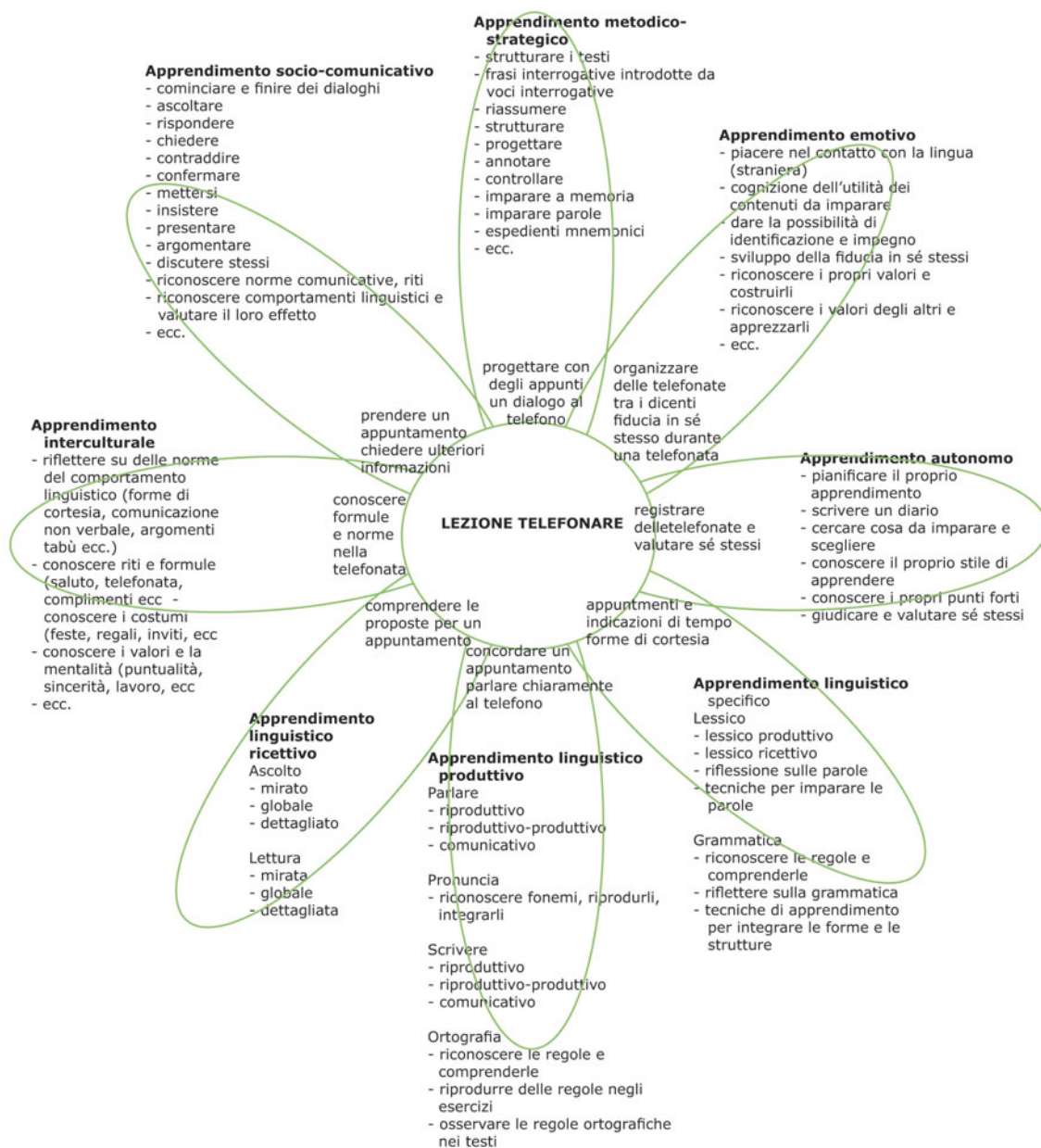
Sebbene la nostra società chiedi un apprendimento diverso e il principio dell'istruzione come unico metodo si opponga a ciò che sappiamo oggi sull'imparare e insegnare, il paradosso dell'autonomia a scuola e le sue contraddizioni di cui parla Mariani continua a esistere: l'istruzione rimane il metodo dominante. Tutto ciò ha lunghe tradizioni ed è storicamente cresciuto. Soprattutto in Italia la distanza tra chi insegna e chi impara è grande, il che suscita paura e distacco, complicando l'autonomia nell'apprendimento. Ovviamente è difficile sostituire la prospettiva dell'insegnante con quella dell'allievo, o rendersi conto dell'approccio di chi impara.

Sia gli allievi sia gli insegnanti devono abbandonare il loro conosciuto modo di insegnare, e imparare ad avventurarsi in qualcosa di nuovo. Decisiva è la capacità dell'insegnante di sviluppare delle visioni e di convincere gli allievi a partecipare a queste visioni.³⁰

Magari sfiora l'utopia pensare che durante una lezione si consideri la diversità dei discenti, si appronti materiale per ognuno, si soddisfino diversi interessi e si dimostrino tecniche alternative d'apprendimento, ma il lavoro verso l'autonomia procede a piccoli passi ed è un processo graduale e relativo, ha innanzitutto bisogno di spazi aperti che sono piuttosto limitati nel nostro sistema educativo fortemente istituzionalizzato. Infatti chi insegna sa che «l'autonomia può solo maturare in ambienti aperti in cui ci sia la possibilità dello scambio ed eventualmente l'assunzione di ruoli in cui ognuno debba responsabilmente rispondere a tutti.»³¹

³⁰ Weskamp, Ralf, *Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht*, op.cit., p. 16.

³¹ Pozzo, Graziella, *Routines, interesse e autonomia*, op.cit., p. 139.



Modello fiore³²

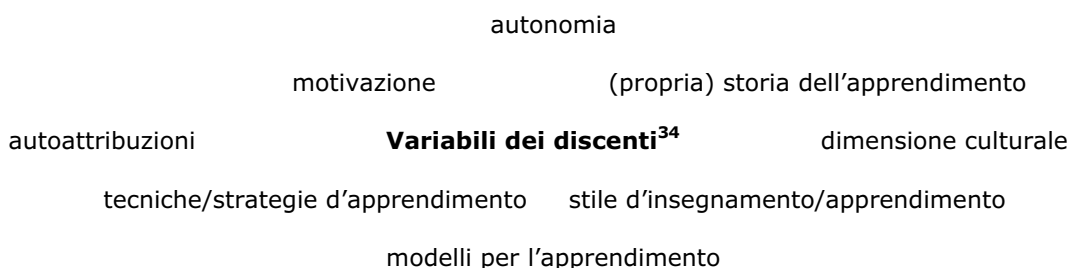
Il modello si basa sul concetto allargato di apprendimento di Heinz Klippert (1995)³³, ed è il tentativo di rappresentare i diversi settori nell'insegnamento delle lingue straniere e la loro interazione durante la lezione. Come si può evincere chiaramente da questo modello degli anni novanta, l'autonomia nell'apprendimento è soltanto un obiettivo tra tanti.

³² Nodari, Claudio, *Autonomie und Fremdsprachenlernen*, in «Fremdsprache Deutsch», Sondernummer (1996), pp. 4-10, qui p. 9.

³³ Cfr. Klippert, Heinz, *Gewusst wie. Methodenlernen als Aufgabe der Schule*, in «Pädagogik» 1 (1995), pp. 5-9.

Infine è importante puntualizzare che la strada verso l'autonomia non porta automaticamente al successo. La differenza sta nel fatto che un allievo non autonomo valuta un risultato insufficiente come prova della propria (o quella dell'insegnante) incapacità, mentre l'autonomo si chiede quali strategie ha sbagliato per modificarle.

Fattori che incidono sull'apprendimento



Il termine "variabili del discente" nasconde la peculiarità di ogni allievo e in questo capitolo ne vorremo focalizzare alcune.

Nello schema riportato i modelli per l'apprendimento sono intesi come diversità nello stile di apprendimento di cui fanno parte gli stili cognitivi di elaborazione dell'informazione. «Generalmente per stile cognitivo si intende la modalità di elaborazione che il soggetto adotta in maniera prevalente, che permane nel tempo e che si generalizza in compiti diversi.»³⁵ Dai vari stili si evince il tipo di apprendente, e sia per lo stile sia per il tipo esistono diverse classificazioni, ad esempio quella dei concetti a contrasto, a cui però abbiamo preferito il concetto allargato di Frederic Vester che include anche uno spazio sensorio-tattile, il che ci è sembrato un modello più adatto per l'insegnamento delle lingue ed è così strutturato³⁶:

- lo stile visuale; il discente è attratto da immagini e le produce mentalmente per aiutarsi nell'apprendimento.
- lo stile auditivo; imparare è legato al suono, al ritmo delle parole, a tutto ciò che si può udire.
- lo stile comunicativo-cooperativo; il dialogo e il lavoro con gli altri è la maggiore fonte per capire e apprendere.

³⁴ Rampillon, Ute, *Aufgabentypologie*, Ismaning, Hueber, 2000, p. 32.

³⁵ AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit., p. 165.

³⁶ Rampillon, Ute, *Aufgabentypologie*, op.cit., pp. 36/37.

- lo stile tattile-motorio prevede l'impegno delle mani per creare ciò che si deve imparare, ad esempio con *collage* o modellini.
- lo stile pratico (esperienza) ha bisogno delle azioni in cui vengono messe in atto le informazioni impartite.
- lo stile astratto-analitico. Gli studenti che preferiscono questo stile esigono rappresentazioni chiare e sistematiche, regole anziché esempi.

Si deve precisare che gli stili possibili sono tanti e raramente un discente usa soltanto uno stile, di solito confluiscono diversi aspetti, anche con modalità opposte. Lo studente strategico conosce il suo stile preferenziale e lo sa utilizzare secondo il contesto. Per noi insegnanti è importante sapere a quale tipo appartengono i nostri allievi, come imparano in maniera più efficiente.

Inoltre influenza la carriera scolastica individuale il rapporto che abbiamo con l'imparare. Sentimenti, rancori ed esperienze varie determinano l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento. L'allievo organizzerà il proprio processo di apprendimento in base alla sua esperienza, e la sua conoscenza di altre lingue paragonando continuamente quella nuova con la propria e le altre lingue conosciute. Sappiamo oggi che l'apprendimento della lingua straniera si svolge attraverso il filtro della lingua madre. Questo filtro è individuale e lavora – secondo Frank G. Königs – mettendo a confronto una lingua con l'altra.³⁷ Ma questo metodo non si limita soltanto ai due sistemi linguistici, ma si estende anche agli insegnanti, prima a quello della scuola e poi al docente all'università. L'allievo si comporterà di conseguenza. Lo studente – soprattutto a scuola – identifica la lingua con l'insegnante, se l'insegnante gode di un certo prestigio la lingua sarà più amata. Lo stesso allievo andrà all'università con aspettative decisamente positive e misurerà il docente universitario in base all'esperienza avuta.³⁸

La discordanza dello stile di insegnamento/apprendimento può essere alla base di uno scarso rendimento di uno studente che non va confuso con

³⁷ Cfr. Königs, Frank G., *Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich?*, in «Fremdsprache lehren und lernen» 24 (1995), pp. 11-24.

³⁸ Il primo criterio di valutazione degli alunni riguardante l'insegnante è la sua credibilità. Anche un insegnante mediocre ma convinto del proprio metodo trasmette impegno e trascina gli allievi che attesteranno la sua bravura.

una mancanza di abilità. Se un insegnante di lingua propone a un allievo, disabituato a organizzare il suo processo di apprendimento, un lavoro progettuale da gestire in gruppo, lo disorienta, e probabilmente lo studente si sentirà spiazzato:

{...} se io penso che la lingua sia solo o prevalentemente un sistema rigido di regole, reagirò in modo negativo ad attività comunicative che pongono l'accento sulla scioltezza piuttosto che sulla correttezza; non sarò pronto a correre rischi e a tollerare ambiguità. Se ritengo che l'apprendimento sia un processo che è di fatto in mano all'insegnante, e se questo corrisponde alla maggior parte delle mie esperienze scolastiche, ai ruoli che ho sempre avuto come studente a scuola, opporrò resistenza a procedure di autoistruzione e autovalutazione, perché non avrò fiducia e la sicurezza necessarie per credere nella mia indipendenza.³⁹

Ovviamente è difficile rispondere alle caratteristiche e agli stili di tutti gli studenti e non tradire se stessi, comunque:

In primo luogo l'insegnante dovrebbe acquisire la consapevolezza che esistono vari stili cognitivi e che questi non si identificano con le abilità, dovrebbe inoltre verificarli attraverso le proprie modalità di insegnamento-apprendimento poiché, come abbiamo visto, influiscono molto sull'interazione con l'alunno e sulla riuscita scolastica.⁴⁰

Il punto di partenza dovrebbe essere lo stile preferito dello studente per poterne sviluppare altri. E' spesso controproducente imporre un metodo, invece è più importante variare e fornire una molteplicità di stimoli e approcci che permettono allo studente sia di utilizzare il suo stile collaudato sia di sperimentare strade nuove.

Ogni motivazione è individuale e dipende da moltissimi fattori. Ma in un mondo in cui tutto nasce, cresce e passa in fretta, in cui i mass media creano e seppelliscono bisogni in poco tempo, la motivazione per un impegno deve essere forte, sentita e sempre alimentata.⁴¹ Altrimenti sopravviene il disinteresse, nemico di ogni apprendimento, o si passa ad altro, si impara malvolentieri, e quindi male. Il legame con la materia deve essere coinvolgente. A questo contribuisce l'insegnante, che deve saper creare fin dall'inizio un'atmosfera che incentivi un comportamento di

³⁹ Mariani, Luciano, *I fili di un discorso sull'autonomia*, op.cit., p. 8.

⁴⁰ AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit., p. 168.

⁴¹ Cfr. Stasiak, Halina, *Lernmotivation als steuernder Faktor im Erwachsenenunterricht*, in «Zielsprache Deutsch» 1 (1982), pp. 28-31.

iniziativa personale e crei fiducia e autostima⁴², ma è altrettanto importante analizzare bene le caratteristiche del materiale che proponiamo. Una cosa è certa: un testo o una situazione che non tengono conto della realtà o delle esigenze degli allievi non fa nascere all'interno del soggetto la motivazione perché «è l'azione intrinsecamente motivata che implica curiosità, spontaneità, interesse.»⁴³ Il coinvolgimento personale dovrebbe essere il vero motivo affinché l'allievo si esprima in tedesco, la realtà è che di solito i nostri allievi parlano perché noi insegnanti glielo diciamo. Che esistano anche alternative in questa direzione lo dimostrano i lavori per progetti svoltisi in diversi paesi nei differenti livelli di conoscenza della lingua⁴⁴, e riconosciuti sicuramente più idonei per spianare la strada dell'autonomia.⁴⁵ Dovremmo mirare all'autenticità, cioè alla scoperta e non alla rappresentazione delle cose; nella realtà invece proponiamo maggiormente la simulazione. Un primo passo verso la realizzazione di esigenze autentiche comunque può già consistere nel

{...} lasciare libero lo studente di cimentarsi con i testi che preferisce e che ritiene alla sua portata (competenza), lasciarlo libero nella scelta del titolo, del genere, dei tempi di lettura (autonomia), approvare le sue scelte e stimolarlo ad avere un atteggiamento di ricerca verso il libro che gli può piacere di più (approvazione sociale).⁴⁶

La tradizionale distribuzione dei ruoli, cioè l'insegnante che deve trovare e presentare qualcosa di interessante e di motivante, e l'allievo che deve "subirla", viene capovolta, con il risultato che l'allievo deve chiedersi cosa gli interessa e cosa no, assumendosi la responsabilità per le proprie scelte.

Alcune volte sono anche le aspettative sbagliate nei confronti della lingua straniera che producono insuccessi e frustrazioni: una di queste è che la lingua straniera si impari in breve tempo. Al primo insuccesso seguono autoattribuzioni del genere: "non sono portato per le lingue." E' compito

⁴² Cfr. Behme-Gissel, Helma, 'Aller Anfang ist schwer ...' Doch was erleichtert den Kursanfang?, in «Zielsprache Deutsch» 28 (1997), pp. 122-132.

⁴³ AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit., p. 221.

⁴⁴ Cfr. Legutke, Michael K., *Möglichkeiten zur Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts- Vier Praxisberichte (Fallvignetten)*, in Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (a cura di), *Forum Sprache Autonomes Fremdsprachenlernen*, op.cit., pp. 94-112.

⁴⁵ Cfr. Skehan, Peter, *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*, op.cit., p. 33.

⁴⁶ AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit., p. 221.

dell'insegnante far capire agli studenti che all'obiettivo, il saper parlare in un'altra lingua, si arriva solo a piccoli ma costanti passi.

Strategie

La capacità d'imparare va potenziata dalla conoscenza e dalla consapevolezza del proprio percorso.

Una strategia può essere definita come «un piano di un'azione mentale per raggiungere un obiettivo da imparare»⁴⁷, una modalità o procedura⁴⁸. Tutti concordano nell'affermare che di solito si tratta di un processo consapevole, quindi può essere discusso e insegnato durante la lezione. Invece ciò che si svolge a livello dell'inconscio o in maniera automatica non si può insegnare, quindi dobbiamo abituare gli allievi a riflettere su

- cosa imparare (l'obiettivo),
- cosa fare per raggiungere questo obiettivo,
- quali mezzi utilizzare,
- come controllare se hanno raggiunto l'obiettivo.

L'insegnamento di strategie riveste un ruolo fondamentale per il cognitivismo, e mira allo sviluppo di competenze metacognitive in quanto lo studente deve saper valutare i rapporti tra impegno e risultato, l'efficacia di alcune strategie e la capacità di correzione e/o di verifica, allo scopo di portarlo a gestire il proprio apprendimento in maniera autonoma.

All'inizio, prima di insegnare le strategie, dovremmo capire quali tecniche vengono già, più o meno inconsapevolmente, applicate. Per rendere lo studente cosciente della modalità con cui affronta uno specifico compito, lo scambio in aula è importantissimo. Le strategie utilizzate durante la realizzazione di un compito si possono accertare attraverso la registrazione su cassetta. Un altro modo è l'intervista tra due allievi sul modo di approcciare un determinato lavoro o un questionario. Un diario eseguito dall'allievo e destinato alla lettura del professore potrebbe essere

⁴⁷ Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, op.cit., p. 53.

⁴⁸ Cfr. AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit., p. 22.

un'ulteriore mezzo per conoscere le strategie adoperate.⁴⁹ Più l'allievo capisce del modo come impara il tedesco, più grande è la *chance* che comprenda il senso delle diverse attività, un fatto anche altamente motivante.

Per l'esecuzione di un piano occorre un supervisore, una specie di manager che dia le indicazioni per la sua realizzazione. Egli definisce gli obiettivi, sceglie le strategie, le corregge se necessario, controlla se sono state eseguite bene e esamina il risultato. Durante la loro formazione i discenti dovrebbero diventare i manager di sé stessi. Non devono imparare solamente la lingua straniera ma anche come impararla in maniera più efficace.⁵⁰

Soltanto attraverso l'esercizio si automatizzano le nuove strategie d'apprendimento, perciò esercizi mirati all'acquisizione delle strategie dovrebbero costituire parte integrante di ogni lezione. Certamente non basta che l'insegnante elabori e presenti una sola strategia, perché solo raramente gli allievi assimilano così. Una mappa concettuale rappresenta un esercizio eccellente, ma quale allievo la usa veramente, da solo, a casa? Le strategie d'apprendimento devono essere trasmesse in maniera tale che gli studenti, in altro contesto e autonomamente, le usino nuovamente. Questo succede unicamente se sono coscienti del perché della loro azione strategica, della funzione di un esercizio. Di qui l'appello a favore della trasparenza e chiarezza nell'impostazione degli esercizi, che non va indirizzato soltanto agli insegnanti, ma anche agli autori di materiali che hanno la precisa responsabilità di indicare lo scopo che si prefiggono con ogni compito.

Strategie dirette e indirette

La riflessione sulle strategie individuali riguarda diverse sfere: «Loro (gli allievi) devono acquisire una maggiore consapevolezza sia a livello

⁴⁹ Cfr. Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, op.cit., pp. 81-85.

⁵⁰ *Ivi*, p. 55.

emotivo sia a livello razionale, e di conseguenza intraprendere i passi necessari e desiderati.»⁵¹

A livello razionale si collocano le strategie dirette⁵², che si riferiscono alle funzioni meramente cognitive, in questo caso il tedesco. Quelle indirette o metacognitive⁵³ riguardano il modo, inteso come organizzazione autogestita del proprio apprendimento, ma anche il settore emotivo, per esempio il controllo dello stress in caso di esami e quello sociale, cioè il tipo di collaborazione più adatte per determinati obiettivi. Queste strategie danno un contributo indiretto, in un certo senso preparatorio, all'apprendimento in generale. Pur ritenendo il loro uso importante per il processo di apprendimento, ci limitiamo ad illustrare di seguito alcune strategie che riguardano direttamente lo studio della lingua straniera⁵⁴, innanzitutto per la memorizzazione:

L'associazione o nessi mentali: Le nuove informazioni da ricordare vengono collegate con qualcosa di familiare, anche a livello fonetico come con le assonanze. L'invenzione di un contesto per inserire degli elementi da ricordare. Formare dei gruppi di parole che hanno qualcosa in comune, anche una sillaba, o appartengono allo stesso campo semantico.

La mediazione: rappresentare le parole o espressioni attraverso dei gesti. Trovare un'immagine mentale facile da ricordare.

La ripetizione integrativa: ripetere le informazioni con parole diverse. Lo schedario per i vocaboli inseriti nelle frasi e con antonimi e sinonimi.⁵⁵

Poi alcune strategie che mirano all'assimilazione della lingua straniera:

- la strutturazione del testo con diversi mezzi: evidenziatore, sottolineature, simboli, ecc.,

⁵¹ Grünhage-Monetti, Matilde/Klepp, Andreas, *Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht*, in «Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch » 1 (1997), pp. 32-37, qui p. 33.

⁵² Cfr. Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, op.cit., pp. 66 segg.

⁵³ Cfr. Mariani, Luciano, *I fili di un discorso sull'autonomia*, op.cit., p. 6.

⁵⁴ Un altro gruppo è formato delle strategie per l'uso della lingua straniera, nominate anche strategie comunicative. Cfr. Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas, *Profile deutsch*, Berlin, Langenscheidt, 2002.

⁵⁵ Strategie di memoria si trovano in diversi testi sull'apprendimento. Qua sono riportate alcune da Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, op.cit. e AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit.

- riassumere,
- comporre una scaletta,
- analizzare le parole e confrontarle con la propria lingua,
- raccogliere esempi dai quali si evince una certa regolarità;
- trovare delle espressioni idiomatiche, modi di dire, e usarli,
- usare mezzi d'aiuto: dizionari, frasi o testi modelli, schemi di grammatica.⁵⁶

Ciò che manca spesso in questi elenchi di strategie e tecniche classificatorie in diversi gruppi in base alle loro funzioni è – come ha fatto notare Ute Rampillon - l'indicazione della loro progressione. Perciò, a questo punto è necessario anteporre un'altra riflessione: Non dobbiamo dare la precedenza ad alcune strategie rispetto ad altre per ottenere un effetto maggiore? Ci sono strategie più difficili e altre più facili? Tutte le strategie sono adatte a tutti i discenti?

Le strategie non dovrebbero semplicemente crescere di numero ma susseguirsi in maniera tale da condurre ad una continua riduzione dell'intervento da parte dell'insegnante e a un continuo aumento dell'indipendenza dell'allievo. A questo proposito l'autrice ha classificato le tecniche in quattro livelli⁵⁷:

I livello: gli allievi conoscono le varie tecniche di un apprendimento autogestito.

II livello: nel raccogliere, confrontare e sistemare preparano l'apprendimento autonomo.

III livello: gli allievi sperimentano diverse strategie, valutano la loro utilità e provano la gestione autonoma del loro apprendimento.

IV livello: il libero uso di strategie secondo le proprie esigenze.

Una altra classificazione, anche se non necessariamente nel senso di una progressione, viene dalla psicologia cognitiva: in *Imparare a studiare 2*⁵⁸ troviamo un programma didattico che si pone l'obiettivo di sviluppare

⁵⁶ Cfr. Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, op.cit., pp. 69 segg.

⁵⁷ Cfr. Rampillon, Ute, *Aufgabentypologie*, op.cit, pp. 22 segg.

⁵⁸ Cornoldi, Cesare/De Beni, Rossana/Gruppo MT, *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson, 2001.

negli studenti un atteggiamento metacognitivo, e a tale scopo sono state elaborate quattro macroaree:

La prima area riguarda le strategie di apprendimento. Vengono proposte delle schede che fanno riflettere gli studenti sulla organizzazione e programmazione dello studio, sull'importanza dei sussidi, sull'efficacia dell'elaborazione del materiale ecc.

La seconda area è dedicata agli stili cognitivi. Lo studente è tenuto ad analizzare il proprio modo di apprendere.

La terza area è centrata su alcuni aspetti della metacognizione. Lo studente deve monitorare il proprio studio, sviluppare la capacità di controllo e autovalutazione. Deve imparare a predisporre un piano per risolvere un compito.

La quarta area focalizza l'atteggiamento verso lo studio e le istituzioni. Il contatto con i compagni, l'ansia nei confronti degli insegnanti, le attribuzioni.⁵⁹

Comunicazione tra individui e lingua straniera e tra individui in lingua straniera

Nella dialettica tra l'individuo e la lingua straniera vediamo all'inizio del secolo due entità insolubili una di fronte all'altra: il discente e un sistema di formule assoluto da imparare. Dinanzi all'immensità di una lingua straniera l'individuo appare piccolo. Il concetto di apprendimento⁶⁰ che mira ad una comprensione completa delle regole e alla loro applicazione nella traduzione, o comunque in una elaborazione scritta, ha come obiettivo principale l'acculturamento personale dell'alunno ma non la comunicazione con l'altro. Infatti questo metodo si usava nell'apprendimento delle lingue antiche. Poi, nel periodo del Behaviorismo, tra l'individuo e la lingua il rapporto cambia: il discente si appropria di strutture determinanti imitando dei suoni o frasi, eliminandone altre. Tra individuo e lingua il confine diventa più fluido, né l'uno né l'altro sono un valore assoluto e loro, uno di fronte all'altro, hanno una certa parità. I metodi elaborati spostavano l'attenzione

⁵⁹ Cfr. AA.VV., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, op.cit., pp. 170/171.

⁶⁰ Cfr. Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*, op.cit., p. 30.

dalla lingua scritta a quella parlata, cioè alla capacità d'ascoltare, elemento centrale per l'apprendimento. Pur affrontando problemi della pronuncia e della fonetica, in sostanza la lingua è vista ancora come un fatto esterno, come un insieme di direttive comportamentali da memorizzare.

Questa parità va dissolvendosi di nuovo, questa volta a favore dell'individuo che appare ingigantito e sconfinante rispetto alla lingua della quale fa un uso individuale e selettivo e che prevale sul gruppo. La lingua non più mero strumento, ma parte integrante della persona, con le implicazioni - come abbiamo voluto dimostrare - che contraddistinguono ogni individuo.

La lingua straniera è il mezzo imprescindibile per la comunicazione internazionale. Comunicare vuol dire mettersi in contatto con l'altro, consigliarsi⁶¹, quindi sostanzialmente saper parlare e capire, poi scrivere (per comunicare) e saper leggere cioè sviluppare delle strategie per comprendere un testo globalmente, o la parte che interessa. Per la comunicazione orale rispetto a quella scritta sussistono tre importanti differenze: l'articolazione, il tempo, i gesti: chi scrive ha il tempo per riflettere anche per cercare su un vocabolario la parola che manca, chi parla è costretto a calcolare il tempo e la disponibilità concessigli dall'impazienza del suo interlocutore; ma ha i gesti che sottolineano quello che si è detto.⁶² La cosiddetta *Fertigkeit Sprechen*, cioè l'abilità di parlare, non può prescindere dall'insegnamento della fonetica e dell'intonazione corretta. Una frase e le parole dette con pause, intonazione e accenti sbagliati possono rendere un discorso incomprensibile per chi ascolta. Mentre per il grado di comunicazione non è indispensabile, e sicuramente è meno "dannosa", anche se auspicabile, la correttezza grammaticale dell'enunciato. Anche perché chi scrive può ricordare le regole, mentre chi parla difficilmente può attivare la conoscenza delle regole durante un dialogo. Al fine di ottimizzare la comunicazione dobbiamo mirare a un flusso di parole comprensibile e ininterrotto, il più spontaneo possibile, per evitare che cessi l'attenzione del nostro interlocutore e che al posto dell'interesse si insedino noia e

⁶¹ Cfr. *Duden 7*, Mannheim, Dudenverlag, 1963, p. 349.

⁶² Cfr. Neuf-Münkel, Gabriele/Roland, Regina, *Fertigkeit Sprechen*, Berlin, Langenscheidt, 1994, p. 36.

affaticamento.

Prima di passare ora al corso di laurea di *Comunicazione internazionale* e di vedere cosa siamo riusciti a realizzare dei propositi sopra esposti, dovremo fermarci un attimo per guardare la situazione dei nostri corsi: in questa facoltà dove - a prescindere dai soliti mali delle università italiane, come la mancanza di spazi adeguati, sovrapposizioni di lezioni e poco tempo - abbiamo delle condizioni particolari: gruppi di circa 15 persone. In questi gruppi relativamente piccoli, motivati e compatti, comprendere l'eccezionalità di ogni individuo-studente, sapere aspettare e dare spazio e speranza non era miraggio ma una cosa fattibile.

Il corso di insegnamento della lingua base si svolge in 4 ore settimanali sia nel primo sia nel secondo semestre. Per la materia "Lingua tedesca" sono previste 40 ore annue. Lo studente, alla fine del terzo anno e quindi al momento della sua laurea, ha avuto sei semestri di corso base (circa 300 ore) e 120 ore di approfondimento di argomenti specifici. Il corso fa riferimento ai parametri fissati nel quadro di riferimento europeo per le lingue. Il livello medio raggiunto alla fine del terzo anno - in tutte le abilità - è B1. Un gruppo di studenti - soprattutto coloro che hanno partecipato al progetto Erasmus - arrivano al livello C1 in tutte o in alcune abilità. Il manuale usato, in due volumi, è "*Moment mal!*", un testo dell'ultima generazione di approccio comunicativo.

Nel corso di laurea *Comunicazione internazionale* il tedesco è la seconda o addirittura la terza lingua straniera. Lo studente quindi ha già dei parametri, delle esperienze d'apprendimento di un'altra o altre lingue. Circa la metà conosceva già il tedesco dalla scuola. La scelta del tedesco è stata una scelta consapevole, nessuno ha optato per il tedesco per mancanza di altre possibilità o perché lo ha reputato "il male minore", cioè una materia facile. Quasi orgogliosi della "scelta di coraggio" che hanno fatto, conquistando riconoscimento dagli altri studenti che hanno preferito una lingua considerata più accessibile, hanno dato compattezza e omogeneità al gruppo. E' aumentato il numero di coloro che hanno avuto già un

insegnamento di tipo comunicativo⁶³, anche se la maggior parte ha notato una notevole differenza tra l'insegnamento della lingua straniera a scuola e quella del corso universitario. La differenza sta proprio nella valorizzazione della *Fertigkeit Sprechen*. In una valutazione del corso e dei propri risultati effettuata sia al secondo sia al terzo anno, tutti gli studenti hanno attribuito all'abilità nel parlare la maggior importanza nell'apprendimento di una lingua, dichiarandosi contenti del metodo attuato. Anzi, molti suggerivano di aumentare sia le ore di corso sia il tempo dedicato alla conversazione, anche a scapito di altri esercizi.

Una programmazione del corso che voglia favorire l'autonomia dell'alunno dovrà porsi nella fase preparatoria diverse domande e prendere decisioni a priori: 1) Cosa deve imparare lo studente, e - riferito all'argomento scelto - quali sono i contenuti e i processi che richiedono un apprendimento collettivo? 2) Cosa si può inserire per favorire lo sviluppo di strategie? 3) Come si possono creare le condizioni migliori per l'apprendimento, renderlo "un gioco", dare all'allievo una motivazione per stimolare una partecipazione maggiore, cioè mettere il piacere al primo posto nell'imparare? 4) Come si può rendere più trasparente la lezione e gli obiettivi prefissati? 5) Quali sono i momenti in cui lo studente può assumersi delle responsabilità? 6) Come e quando includere delle riflessioni interculturali?⁶⁴

Affrontiamo i quattro punti fondamentali per favorire lo sviluppo dell'autonomia individuati da Claudio Nodari con ciò che siamo riusciti a fare durante questi tre anni: dare all'alunno la possibilità di orientarsi, assumersi delle responsabilità, valutare il proprio percorso d'apprendimento e riflettere sulle caratteristiche della propria cultura mettendole a confronto con l'altra.⁶⁵ Il percorso d'apprendimento deve essere trasparente sia per quanto riguarda il materiale che per il programma del corso, il capitolo da trattare e la lezione. In questa maniera l'allievo riesce ad orientarsi, a sentirsi partner in un processo che lo riguarda. Chi viene coinvolto nella

⁶³ Un dato confermato in Piccardo, Giuseppina, *Deutschunterricht in Italien*, in «Materialien Deutsch als Fremdsprache» 65 (2002), pp. 437-445.

⁶⁴ Cfr. Nodari, Claudio, *Autonomie und Fremdsprachenlernen*, *op.cit.*, p. 10.

⁶⁵ *Ivi*, p. 8.

gestione di un progetto si assume la responsabilità dei suoi progressi o insuccessi e di quelli degli altri. Il risultato poi va sottoposto ad una valutazione fatta dallo studente stesso, dagli altri e dall'insegnante.

Orientamento all'interno del processo d'apprendimento: all'inizio del semestre vengono presentati gli obiettivi riferiti da raggiungere sia a livello lessicale e grammaticale sia a livello di abilità al quadro di riferimento europeo. Si presenta il manuale e vengono illustrati i capitoli da trattare. Bastano alcuni minuti, prima di incominciare la lezione, per presentarla in maniera dettagliata.

Lo studente deve trovare il piacere di assumersi delle responsabilità per il proprio progresso e per quello del gruppo. Gli studenti partecipano alla scelta degli esercizi sia per casa sia per la lezione, e sono coinvolti nella selezione dei testi: per esempio nell'unità con argomento "Mangiare e Bere" è stato chiesto agli alunni che tipo di dialoghi, testi ed esercizi sarebbe loro piaciuto trattare. Un allievo desiderava avere informazioni sui vini novelli. Dopo una semplice ricerca in internet sull'ultima vendemmia abbiamo trovato un testo piuttosto facile e breve. Gli abbiamo dato un titolo e raccolto le parole del campo semantico "vino".

Secondo esempio: dopo l'introduzione del congiuntivo con "würden", nella fase di esercitazione, alla domanda: "cosa ti servirebbe per sentirti più sicuro?" sono arrivate diverse proposte di esercizi che nella lezione successiva sono stati eseguiti. Ovviamente la "libertà" di decidere sugli esercizi da fare induce alcuni a non farli affatto, ma l'insuccesso "meritato" è spesso un incentivo maggiore di un docente punitivo. Lo studente che liberamente decide di non lavorare a casa è responsabile per il suo scarso rendimento, e lo sa. Al momento dell'esame il numero di quelli che hanno avuto un voto al di sotto delle proprie aspettative è stato piuttosto esiguo. Comunque abbiamo notato, in concomitanza con un interessamento maggiore degli studenti, dei risultati migliori rispetto alla media dei "vecchi" corsi.

Riflessione sul proprio tipo di apprendimento. Come già accennato qui sopra, è stata effettuata alla fine dell'anno una valutazione riguardante sia i propri (in-)successi, sia una riflessione delle cause del risultato raggiunto.

In una discussione ognuno svela i "trucchi" per imparare. Una ragazza per esempio, per ricordarsi meglio le parole prova a fare continuamente riferimento alle parole base, spesso facendo notare delle "radici" che nessuno avrebbe notato. Un'altra, per imparare le parole, le deve ripetere tante volte ad alta voce; molti si sono messi in contatto con ragazzi tedeschi del progetto Erasmus ed eseguono delle vere interviste sia per esercitare la lingua sia per captare somiglianze e diversità culturali. Spesso ne nascono delle domande che abbiamo discusso insieme, dando opportunità di riflettere su abitudini proprie e della nazione di provenienza, mettendole a confronto con quelle di altri paesi. Altri esempi di approccio interculturale sono i capitoli con l'argomento "Mercato", o il centro storico di Dresda e il restauro effettuato. Si possono fare diversi riferimenti e confronti che non si limitano soltanto a un semplice paragone, ma svelano modi di pensare e valori diversi, differenze nel tessuto sociale e nelle abitudini di chi per esempio frequenta il mercato, se è economico o no, cosa si può comprare; o chi abita al centro storico e che funzione copre nelle diverse città dell'Europa. Ma non sempre questo approccio riesce. Esistono argomenti con una alta valenza negativa che invece in Germania non hanno una tale connotazione: l'anzianità, per esempio. Il tema della vecchiaia ha suscitato un enorme rifiuto e, pur essendo legato a storie positive di nonne e nonni felici e intraprendenti, la classe unanimemente ha definito l'argomento angosciante così abbiamo cambiato argomento. Credo che la realtà siciliana dell'anziano si opponga drasticamente a ciò che soprattutto le ragazze del corso, spesso provenienti dai paesi dell'interno, stanno costruendo o almeno sognano per il loro futuro. Un altro argomento, solitamente poco apprezzato, è quello dell'ambiente, a cui i ragazzi del corso di *Comunicazione internazionale* hanno invece risposto con parecchio interesse, riflettendo sulle proprie abitudini e anche sulle misure intraprese negli altri paesi per fronteggiare il problema.

Riassumendo, possiamo dire che stiamo percorrendo la strada verso l'autonomia nell'apprendimento a passi lenti ma costanti, e questo vale sia per gli allievi che per l'insegnante. L'esperienza ci induce alla seguente considerazione: la vera autonomia consiste nel condurre i nostri studenti a

gestire la loro strada tra dipendenza e autonomia secondo le proprie esigenze.

Bibliografia

- Behme-Gissel, Helma, 'Aller Anfang ist schwer...' Doch was erleichtert den Kursanfang?, in «Zielsprache Deutsch» 28, 3 (1997), pp.122-138.
- Benson, Phil, *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*, in Benson, Phil, Voller Peter (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman, 1997, pp. 18-34.
- Bildungsziele angesichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität*, Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Bern, 2000.
- Bimmel, Peter, *Lernstrategien im Deutschunterricht*, in «Fremdsprache Deutsch» 8 (1/1993), pp. 4-11.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München, Goethe-Institut, 2000.
- De Beni, Rosanna/Pazzaglia, Francesca/Molin, Adriana/Zamperlin, Claudia, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2001.
- De Vecchi, Gérard/Carmona-Magnaldi, Nicole *Aiutare a costruire le conoscenze*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Dickinson, Leslie, *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (a cura di), *Forum Sprache Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning, Hueber Verlag, 1999.
- Gnutzmann, Claus, *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 335-339.
- Grotjahn, Rüdiger, *Lernstile/Lernertypen*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 326-331.
- Grünhage-Monetti, Matilde/Klepp, Andreas, *Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht*, in «Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch» 1 (1997), pp. 32-37.
- Grünhage-Monetti, Matilde/Pohl, Uwe, *Von Verstehen zu Verständnis*, in «Deutsch lernen» 22, 1 (1997), pp. 4-24.
- Hecht, Karlheinz, *Lernziel: Sprachbewusstheit*, in «Die Neueren Sprachen» 93, 2 (1994), pp. 128-147.
- Holec, Henri, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.
- Jenkins, Eva-Maria, *Grammatische Strukturübungen in der Grundstufe: interkulturell, kontextuell, kommunikativ und kreativ*, in «Fremdsprache Deutsch» 10, 1 (1994), pp. 33-38.
- Klippert, Heinz, *Gewusst wie. Methodenlernen als Aufgabe der Schule*, in «Pädagogik» 1 (1995), pp. 5-9.
- Koenig, Michael, *Übungen selbst machen oder: Wie man von alten Pfaden abweicht*, in «Fremdsprache Deutsch» 10, 1 (1994), pp. 28-32.
- Königs Frank G., *Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich?*, in «Fremdsprache lehren und lernen» 24 (1995), pp. 11-24.

Königs, Frank G., *Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, in Königs, Frank G., *Impulse aus der Sprachlehrforschung – Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, Tübingen, Narr, 2001, pp. 9-37.

Königs, Frank G., *Die Dichotomie Lernen/Erwerben*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 435-439.

Legutke, Michael K., *Projektunterricht*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 259-263.

Mariani, Luciano (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

Neuner, Gerhard, *Schreiben macht Spaß*, in «Fremdsprache Deutsch» 10, 1 (1994), pp. 44/45.

Neuner, Gerhard/Hunfeld Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*, Berlin, Langenscheidt, 1993.

Nodari, Claudio, *Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*, in «Fremdsprache Deutsch» 10, 1 (1994), pp. 39-43.

Nodari, Claudio, *Autonomie und Fremdsprachenlernen*, in «Fremdsprache Deutsch», Sondernummer (1996), pp. 4-10.

Norman, Donald A., *Learning and Memory*, San Francisco, Freeman, 1982.

Piccardo, Giuseppina, *Deutschunterricht in Italien*, in «Materialien Deutsch als Fremdsprache» 65 (2002), pp. 437-445.

Prokop, Manfred, *Lernen lernen – aber ja! Aber wie?*, in «Fremdsprache Deutsch» 8, 1 (1993), pp. 12-17.

Rampillon, Ute, *Aufgabentypologie*, Ismaning, Hueber Verlag, 2000.

Rampillon, Ute, *Lerntechniken*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 340-344.

Rumelhart, David E./Norman, Donald A., *Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning*, in Cotton, John W./Klatzky, Roberta (a cura di), *Semantic Factors in Cognition*, Hillsdale, Erlbaum, 1978.

Rumelhart, David E./Norman, Donald A., *The LNR Approach to Human Information Processing*, in «Cognition» 10, (1981), pp. 235-240.

Schwerdtfeger, Inge C., *Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene*, in «Info Daf» 13, 2 (1986), pp.141-152.

Schwerdtfeger, Inge C., *Gruppenunterricht und Partnerarbeit*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 254-257.

Schwerdtfeger, Inge C., *Sozialformen: Überblick*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 247-251.

Sperber, Horst, *gehen-ging-gegangen: Müssen denn deutsche Verbformen so schwierig sein?*, in «Fremdsprache Deutsch» 8, 1 (1993), pp. 19-28.

Stasiak, Halina, *Lernmotivation als steuernder Faktor im Erwachsenenunterricht*, in «Zielsprache Deutsch» 1 (1982), pp. 28-31.

Tönshoff, Wolfgang, *Lernerstrategien*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 331-335.

Walter, Gertrud, *Frontalunterricht*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 251-254.

Wehmer, Silke, *Lernberatung*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 344-346.

Wolff, Dieter, *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?*, in «Die Neueren Sprachen» 93, 5 (1994), pp. 407-429.

Wolff, Dieter, *Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick*, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2003, pp. 321-326.

Data di pubblicazione on-line: 5 luglio 2004