

AMELIA BANDINI¹

Un progetto di produzione scritta collaborativa in tedesco L2: redigere testi scritti di ambito politico

As English is nowadays established as the global language of communication, the study of other languages aims to improve specific linguistic competences, which would allow learners to use an additional foreign language to interact directly and effectively in specific contexts. This paper presents several approaches to language learning designed within a framework for a German L2 course at University of Naples Federico II, for the Master of International Relations. The course has been built as a Constructivist Learning Environment (Jonassen, 1999) following a Task Based Language Learning Approach. Tasks are implemented referring to the interactive model of second language acquisition (Gass, 1997), and are focused on developing writing skills.

1. *Premessa*

Questo contributo, partendo da considerazioni teorico-metodologiche, intende sia riflettere su obiettivi formativi e organizzazione glottodidattica di un corso universitario di tedesco L2 rivolto ad apprendenti con un livello di competenza linguistica intermedio (A2/B1 QCER), che presentare alcune attività condotte in via sperimentale con un piccolo gruppo di apprendenti nell'a.a. 2016-17.

La progettazione del corso ha cercato di aderire alle finalità formative e alle esigenze didattiche del corso di laurea magistrale in Relazioni Internazionali ed Analisi dello Scenario del Dipartimento di Scienze Politiche, nel quale esso è previsto, coinvolgendo il più possibile gli apprendenti in attività pratiche finalizzate all'acquisizione di nuove competenze linguistiche e internazionali, mediate dal lavoro su testi politici in lingua tedesca.

Per la progettazione del corso si è partiti da alcune considerazioni riguardo il contesto generale e specifico nel quale esso si inserisce.

Per un verso è opportuno considerare che nei percorsi di laurea non specificamente linguistici la progettazione didattica di un corso di lingua impone un'attenta riflessione sull'individuazione di obiettivi e modalità di insegnamento/apprendimento, che dovrebbero risultare aderenti alle finalità generali del corso di studi e agli ambiti d'uso specifici nei quali gli apprendenti potranno utilizzare la lingua (Bandini - Pennarola, 2012) considerando, allo stesso tempo, i loro interessi e le loro prassi comunicative. Per un altro è innegabile che la comunicazione internazionale abbia oramai adottato l'inglese come codice globale rendendo conse-

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II.

guentemente lo studio di tale lingua obbligatorio per tutti aggiungendo ad esso, in alcuni casi, l'apprendimento di una ulteriore competenza linguistica. Le istituzioni europee, d'altra parte, incoraggiano l'apprendimento di una *lingua personale adottiva* (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2010), che possa promuovere relazioni bilaterali individuali più approfondite di quanto non sia in grado di garantire la condivisione di una lingua franca. Non in tutte le occasioni di scambio con comunità linguistiche diverse da quella di appartenenza, infatti, è disponibile o opportuna una traduzione nel *global English* (Bandini, 2010; Tosi, 2016).

L'organizzazione del corso è stata incentrata, quindi, su due quesiti fondamentali: cosa insegnare e come, cercando di individuare non solo obiettivi formativi, ma anche metodologie didattiche adatte al loro raggiungimento (Reigeluth, 1999). Se infatti per un verso il metodo è il processo sul quale si basa ogni apprendimento e certamente influisce significativamente su quest'ultimo (Spinelli - Chai, 2011), è anche vero che non esiste un metodo universalmente valido, ma che l'adozione di un metodo piuttosto che un altro è correlata agli obiettivi formativi che si intende raggiungere, al contesto istituzionale nel quale si colloca il corso, all'età anagrafica degli apprendenti, alle loro strategie di apprendimento e, nel caso delle lingue, alle loro prassi ed esigenze comunicative.

Obiettivo specifico di un corso di lingua straniera è, dunque, l'acquisizione di (nuove) competenze linguistiche, cioè di un codice di comunicazione che permetterà agli apprendenti di interagire nei contesti d'uso nei quali esso è richiesto, attingendo alle modalità di comunicazione maggiormente diffuse. Riguardo a queste ultime, non si può oggi prescindere dal prendere in considerazione il *web*, che pervade massicciamente la nostra vita comunicativa ed inter-relazionale. La rete, oltre a sostituire il mezzo cartaceo, mettendo a disposizione enciclopedie ed archivi di letteratura specializzata on-line, ha soprattutto favorito il nascere di nuove modalità di interazione, di comunicazione, di condivisione e, attraverso tutto questo, di (in)formazione. Basti pensare ai *blog* o ai *forum* (Zanoni, 2016; La Forgia, 2016), oppure ai *social network*, nel caso dei quali alla finalità di condivisione di esperienze con una cerchia di amici, si è aggiunta quella di diffusione di punti di vista, posizioni ideologiche, informazioni commerciali. La condivisione e l'interazione sono diventate insomma parte integrante della nostra vita interrelazionale e sono fonte di informazione e quindi di nuova conoscenza sia consapevole che inconsapevole. Le condizioni necessarie per accedere a queste nuove forme di comunicazione ed informazione sono sia la padronanza di un comune codice linguistico che la capacità di team working nel senso di lavorare insieme agli altri per co-costruire nuovi prodotti ed ampliare le proprie competenze.

Si è deciso quindi di proporre come macro-obiettivo formativo del corso di lingua tedesca, trasversale agli altri insegnamenti del corso di laurea, la mediazione della abilità di *saper lavorare in gruppo* sfruttando le opportunità offerte dalla tecnologia digitale, nel senso di *lavorare collaborativamente* cioè di condividere le competenze in un'ottica di accrescimento della conoscenza, e mostrare agli appren-

denti come il prodotto dei lavori realizzati in gruppo abbia più valore della somma dei contributi individuali (Cucchiara - Wegerif, 2011). In tal modo essi acquisiscono una metodologia conoscitiva e un approccio all'apprendimento particolari sviluppando progressivamente, grazie al confronto con gli altri, competenze metacognitive e pensiero critico e si formano quindi ad una modalità di apprendimento condivisa e collaborativa (Kaye, 1994). La capacità di lavorare in questo modo può essere considerata un'abilità, nel senso inglese di *skill*, da sfruttare durante tutto l'arco della vita sia come chiave di accesso all'apprendimento permanente (Martinez Mediano - Lord, 2012) che come abilità specifica di *team working*.

2. Inquadramento teorico

L'idea dell'apprendimento collaborativo nasce nell'ambito del costruttivismo socio-culturale secondo il quale l'apprendimento è il frutto di un processo di costruzione di significato da parte del soggetto, che definisce e rielabora i propri saperi interagendo con gli altri in un contesto significativo (Bonaiuti, 2013).

Nei *Constructivist Learning Environments (CLEs)* si promuove l'apprendimento esperienziale e collaborativo: l'apprendente impara mentre risolve un problema, grazie sia ad una elaborazione cognitiva propria, che alla collaborazione ed interrelazione con altri apprendenti (Jonassen, 1999).

L'eterogeneità gioca un ruolo di primo piano nei gruppi di apprendimento collaborativo in quanto rende possibile sia l'attribuzione di ruoli diversificati, che la conseguente attivazione epistemica dei singoli membri del gruppo, intesa come partecipazione attiva e intenzionale al processo di comprensione dei fatti presi in esame e di elaborazione comune di ipotesi (Cucchiara - Wegerif, 2011). Nel caso specifico di un corso di lingua universitario essa si concretizza nel differente grado di padronanza delle diverse abilità linguistiche, nel diversificato background sia generale che linguistico e negli stili di apprendimento disomogenei degli apprendenti, che provengono da una varietà di esperienze scolastiche. Valorizzare il differente apporto che ciascuno può fornire allo svolgimento del lavoro aiuta l'accrescimento dell'autostima ed il conseguente abbassamento del filtro affettivo favorendo un'acquisizione linguistica duratura e permanente.

Per quanto attiene la metodologia, il *Task Based Language Learning (TBLL)* è sembrata quella più idonea, da un punto di vista glottodidattico, a coniugare l'apprendimento all'esperienza pratica. Esso si basa sulla convinzione che il processo di acquisizione linguistica avvenga più facilmente quando gli apprendenti, impegnati nel raggiungimento di un comune obiettivo extralinguistico (*task*), vengono coinvolti in interazioni autentiche, cioè non create artificialmente per interiorizzare singoli *item* linguistici (Foster, 1999). Nel *TBLL* i discenti usano la lingua straniera per portare a compimento il *task* assegnato, ipotizzando e sperimentando modalità espressive, in un percorso che promuove un'acquisizione implicita, in quanto la loro attenzione è focalizzata primariamente sull'espletamento del compito extralinguistico. Si è pensato inoltre di integrare la tecnologia informatica nell'espletamento

dei *task* (González-Loret - Ortega Lourdes, 2014), in modo da avvicinarsi alle prassi comunicative oggi maggiormente diffuse e stimolare negli apprendenti una reazione positiva, fattiva, disponibile, verso i materiali ed i *task* presentati, che costituisce una delle condizioni necessarie per l'acquisizione linguistica secondo l'approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2013). Il lavoro si è svolto principalmente sulla piattaforma *Google Drive* che consente di condividere, modificare, commentare testi scritti in tempo reale. Tale risorsa era sconosciuta agli apprendenti, per cui l'acquisizione della competenza informatica necessaria per lavorare su di essa può essere considerata quale ulteriore macro-obiettivo del corso, trasversale agli altri insegnamenti curriculari, in quanto applicabile anche in quei contesti.

Considerando, però, che il *TBLL* è focalizzato sul successo degli scambi comunicativi e promuove l'acquisizione implicita della lingua, mentre gli apprendenti adulti sono orientati verso un approccio cognitivo (Chini, 2005) e prediligono una didattica esplicita (Chini, 2011), si è pensato di integrare il processo di apprendimento implicito con una riflessione metalinguistica esplicita, mirata all'elaborazione cognitiva delle strutture formali della lingua. D'altra parte nel *TBLL* è prevista anche la possibilità di orientare alcuni *task* interamente o parzialmente sulla forma (Swain, 1999). Si è scelto inoltre di focalizzare i *task* maggiormente sulla produzione di testi scritti. Questi, infatti, pur possedendo l'intrinseca caratteristica della dialogicità che si manifesta sia nelle attività parlate che in quelle scritte (Calaresu, 2016), offrono la possibilità di rielaborare il testo anche più volte prima di consegnarlo all'interlocutore e quindi promuovono l'attivazione di momenti di riflessione metalinguistica in misura maggiore rispetto a quanto avviene nell'interazione orale, che richiede tempi di elaborazione e reazione più immediati.

3. La sperimentazione

Nel corso di Lingua Cultura ed Istituzioni della Repubblica Federale Tedesca, rivolto a studenti con un livello di competenza linguistica pari o appena inferiore a livello B1 del QCER, si sono presentati quali obiettivi extralinguistici sia la lettura, analisi e comprensione dei programmi elettorali in forma breve (*Kurzwahlprogramme*) dei principali partiti politici della Repubblica Federale Tedesca, che la familiarizzazione con modalità di lavoro collaborativo e con strumenti tecnologici digitali che consentono la sua effettiva realizzazione. Per quanto riguarda i programmi elettorali, il *task* generale proposto è stato l'estrapolazione delle principali tematiche trattate in ciascuno di essi e il loro confronto. Per quanto riguarda il lavoro collaborativo, gli apprendenti hanno sperimentato la possibilità di condividere testi, esaminarli e commentarli, produrre collaborativamente e condividere nuovo materiale. Sotto l'aspetto contenutistico, i *Kurzwahlprogramme* sono in linea con i contenuti disciplinari specifici di altre discipline del corso di studi, in quanto affrontano tematiche politiche, mediando in tal modo una competenza lessicale e testuale specifica. Si tratta di testi originariamente redatti in forma linguistica semplificata per risultare accessibili agli elettori che per qualsiasi ragione non dispongano di competenze lin-

guistiche o generali idonee ad affrontare l'analisi e la comprensione dei programmi dettagliati. Essi presentano quindi una strutturazione sintattica adeguata alle competenze linguistiche generali degli apprendenti ed allo stesso tempo scelte lessicali specifiche del linguaggio della politica. Gli obiettivi extralinguistici sono stati scelti anche nell'ottica di incrementare l'aspetto motivazionale verso l'apprendimento del tedesco e generare conseguentemente un processo di acquisizione stabile e duraturo della lingua (Balboni, 1994; Caon, 2012). Si è pensato infatti che essi potessero stimolare il piacere verso l'apprendimento, legato per un verso all'interesse contingente per il tema affrontato e alla prospettiva di apprendere un linguaggio che possa soddisfare futuri bisogni comunicativi, e per un altro a quello di condividere l'esperienza di apprendimento con i propri pari, processo che di per sé dovrebbe abbassare il filtro affettivo, imparando nello stesso tempo ad usare strumenti di tecnologia informatica che promuovono la condivisione e la collaborazione.

Sintetizzandoli per punti, gli obiettivi del corso sono:

1. Obiettivi extralinguistici:
 - 1.1 analisi e confronto dei programmi elettorali tedeschi (*Kurzwahlprogramme*);
 - 1.2 acquisizione della capacità di lavorare in gruppo (*team-working*);
 - 1.3 acquisizione della capacità di utilizzare strumenti tecnologici digitali per condividere, commentare e co-costruire testi scritti (piattaforma *Google Drive*).
2. Obiettivi linguistici specifici:
 - 2.1 acquisizione della capacità di leggere, analizzare e comprendere il linguaggio della politica ed in particolare quello dei programmi elettorali;
 - 2.1.1 acquisizione di competenze testuali specifiche del linguaggio della politica;
 - 2.1.2 acquisizione di competenze morfosintattiche di livello B.2 del QCER;
 - 2.1.3 acquisizione della capacità di analisi delle specificità morfosintattiche del linguaggio della politica;
 - 2.2 acquisizione della capacità di sintetizzare i contenuti di programmi politici, sia in forma di breve relazione scritta, che di presentazione orale supportata da diapositive (*Power Point Presentation*).

Per quanto riguarda le capacità informatiche degli apprendenti, nella prima lezione si è proceduto con un'indagine preliminare sulle competenze digitali in loro possesso (González-Loret - Ortega Lourdes, 2014), dalla quale è emerso che essi erano in grado di padroneggiare le applicazioni di base del pacchetto *Office* di *Microsoft*, in particolare *Word*. La caratteristica del programma meno nota era la funzione *revisione-commenti*, che è stata introdotta brevemente in classe. La piattaforma *Google Drive* presenta un'interfaccia estremamente semplice ed intuitiva, che è stata mostrata agli apprendenti in laboratorio. Una volta dotatisi di un proprio account, gli utenti possono creare e condividere con altri documenti in formato *Google docs* (*Word*), *Google slides* (*Power Point Presentation*) o *Google sheets* (*Excel*),

che presentano le stesse caratteristiche di quelli diffusi dalla *Microsoft*. Gli utenti con i quali i documenti vengono condivisi possono leggere, commentare i testi attivando l'apposita funzione *comments* o modificarne direttamente il contenuto. La funzionalità più interessante ai fini dell'implementazione di autentici *task* di scrittura collaborativa è rappresentata dall'opportunità di lavorare sui testi contemporaneamente: gli utenti, collegati ognuno su un proprio terminale, possono aprire lo stesso documento e lavorare in modalità sincrona e creare in tal modo un testo che nasce effettivamente in tempo reale grazie al confronto e alla condivisione delle reciproche competenze. La piattaforma permette quindi di creare gruppi di apprendimento collaborativo e promuovere la costruzione attiva della conoscenza attraverso l'insegnamento/apprendimento e *feedback* fra pari, fattori chiave dell'approccio collaborativo (Dede, 1990), attivando processi di condivisione ed interazione e promuovendo in tal modo il *network learning* (Calvani, 2005). Il lavoro attraverso la piattaforma *Google Drive* incoraggia, a nostro avviso, un dibattito costruttivo ed una effettiva ed autentica discussione fra pari sia rispetto al contenuto che alle caratteristiche formali dei testi analizzati, promuovendo in tal modo anche l'acquisizione linguistica.

Sulla piattaforma *Google Drive* è stata creata una cartella in condivisione con gli studenti coinvolti nel progetto. In essa sono stati inseriti, di volta in volta, tutti i materiali del corso, sia quelli con funzione di *scaffolding*, che i *Kurzwahlprogramme* e le elaborazioni degli apprendenti. In quanto membro del gruppo, la docente ha seguito tutte le fasi del lavoro in tempo reale ricoprendo due ruoli e assolvendo almeno a quattro funzioni. È stata istruttore tradizionale, ma soprattutto *facilitatore* (Caon, 2012) assumendosi il compito di fornire lo *scaffolding* necessario allo svolgimento corretto del *task*; ha svolto una funzione pedagogica (progettare i *task*, preparare i materiali, promuovere la riflessione metalinguistica), sociale (favorire la coesione del gruppo), manageriale (stabilire la tempistica delle attività), tecnica (supportare all'uso della tecnologia) (Müller-Hartmann - Schocker-v Ditfurth, 2010).

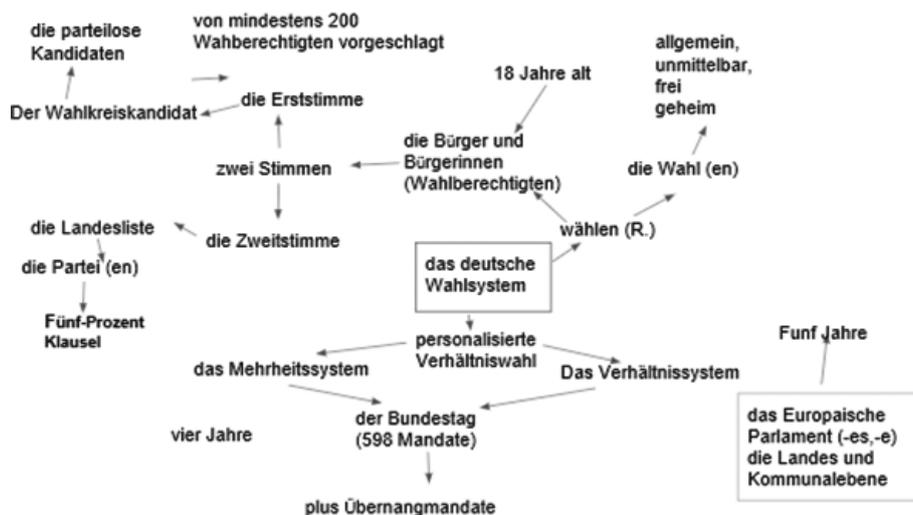
Al fine di implementare la capacità di *team-working* sono state proposte attività da svolgere in collaborazione, alternando il lavoro in coppia con quello di gruppo. Il percorso progettato prevede momenti di apprendimento linguistico implicito, nelle fasi di comprensione ed analisi dei testi, ed esplicito, in quelle di riflessione metalinguistica sia di gruppo che guidata dalla docente. Le abilità linguistiche maggiormente coinvolte sono quelle scritte di ricezione e produzione di testi, per quanto si sia cercato di promuovere anche quelle orali, favorendo la discussione di gruppo in classe. Per lo sviluppo delle attività produttive, i *task* assegnati sono stati la redazione di brevi relazioni su problematiche estrapolate dai testi analizzati (produzione scritta), da presentare e discutere poi oralmente con l'intero gruppo (produzione orale) con l'aiuto di diapositive appositamente preparate (produzione scritta). La riflessione metalinguistica guidata dalla docente ha seguito un approccio *text driven*, promuovendo attività di *noticing* su aspetti linguistici formali estrapolati dai testi stessi. Essa si è concentrata soprattutto sugli elementi marcati

del tedesco, evidenziando sia gli aspetti morfologici e sintattici generali previsti al livello B1.2 del QCER (la costruzione del periodo, le tipologie di frasi secondarie, le forme verbali a reggenza pronominale, etc.), che le caratteristiche tipiche del linguaggio politico, come l'uso particolare delle referenze pronominali o le diverse funzioni comunicative che possono assumere i testi politici nei contesti particolari nei quali essi vengono formulati.

Al fine di favorire il passaggio da una conoscenza esplicita alla sua interiorizzazione, cioè dalla fase di *input* a quella di *intake*, e a una conseguente modifica dell'interlingua, è stato usato soprattutto lo strumento della discussione fra pari, sia sui contenuti che sulle forme linguistiche. Nelle coppie formate da apprendenti non madrelingua, infatti, per un verso l'interazione non subisce lo stress dovuto al confronto con il/la madrelingua (Varonis - Gass, 1985b; Jungmi, 2003), per un altro la riflessione metalinguistica beneficia della comune esperienza di apprendimento. Nei momenti di interazione con focalizzazione sulle forme linguistiche si sono lasciati gli apprendenti liberi di usare il codice linguistico che desideravano per favorire una più approfondita discussione. Recenti studi sulla elaborazione del feedback correttivo dimostrano infatti che (a) le coppie di apprendenti preferiscono usare la L1 per dialogare sul feedback ricevuto e (b) che una attenta discussione sui fenomeni relativi alla L2 favorisce una interiorizzazione delle forme trattate favorendone un futuro uso corretto (La Russa - Nuzzo, 2016)

Lo schema del *TBLL* prevede che le prime lezioni del corso siano dedicate all'illustrazione ed introduzione dei *task*. A tal fine, dopo aver presentato la piattaforma *Google drive*, due lezioni sono state dedicate alla presentazione degli elementi generali teorici di analisi testuale, le caratteristiche testuali secondo De Beaugrande - Dressler (1981) e Brinker (1992), oltre alle principali caratteristiche specifiche del linguaggio politico, affrontate attraverso due articoli di Heiko Grinth dell'Università di Marburg. Si tratta di due testi divulgativi, quindi accessibili agli studenti frequentanti il corso per quanto riguarda il livello di complessità linguistica, scaricabili dal sito della *Bundeszentrale für politische Bildung*. Trattandosi del primo approccio ad un testo specifico in lingua, durante la terza lezione si è assegnato un primo semplice *task* di comprensione globale da svolgere in classe in gruppo ed in maniera collaborativa sul primo dei due testi di Grinth proposti; la docente ha cercato di promuovere la discussione incoraggiando l'uso della lingua tedesca, ma lasciando agli apprendenti anche la possibilità di usare l'italiano, al fine di promuovere la coesione del gruppo e favorire lo sviluppo della capacità di confronto fra pari. Per quanto riguarda il secondo testo, invece, è stato richiesto agli apprendenti di formare delle coppie e di lavorare autonomamente, aiutandosi reciprocamente nel processo di decodifica. La fase di introduzione ed illustrazione dei *task* è stata, infine, integrata, nella quarta lezione, con la lettura e comprensione di un ulteriore testo contenente notizie sul sistema elettorale tedesco a corredo del quale è stato chiesto il primo *task* di produzione scritta: la redazione di una *mind-map* dalla quale si potessero evidenziare i tratti salienti dell'argomento presentato nel testo. La mappa è stata redatta collaborativamente in classe (fig. 1).

Figura 1 - Mind-map sul sistema elettorale tedesco redatta collaborativamente dal gruppo di apprendenti



Nel corso della elaborazione della mappa, gli apprendenti hanno potuto sperimentare per la prima volta la scrittura collaborativa, essi hanno infatti prodotto il testo congiuntamente e sincronicamente in laboratorio: tutti hanno lavorato sullo stesso documento, una diapositiva di *Power Point*, ma ognuno su un terminale a suo uso esclusivo. La redazione della mappa ha attivato la condivisione delle competenze, scaturita da un processo di negoziazione fra gli apprendenti che ha riguardato sia le strategie da mettere in atto per portare a termine il *task*, che i contenuti veri e propri da inserire nella caselle di testo, nonché le connessioni da stabilire fra esse. L'uso del tedesco negli scambi conversazionali, soprattutto in quelli incentrati sugli aspetti contenutistici, è stato favorito dal fatto che il testo da schematizzare si presentava in lingua e quindi gli apprendenti attingevano da esso il lessico. La docente non si è soffermata sugli errori formali quando la scarsa accuratezza non impediva il successo dello scambio, tenendo conto della finalità soprattutto comunicativa di esso.

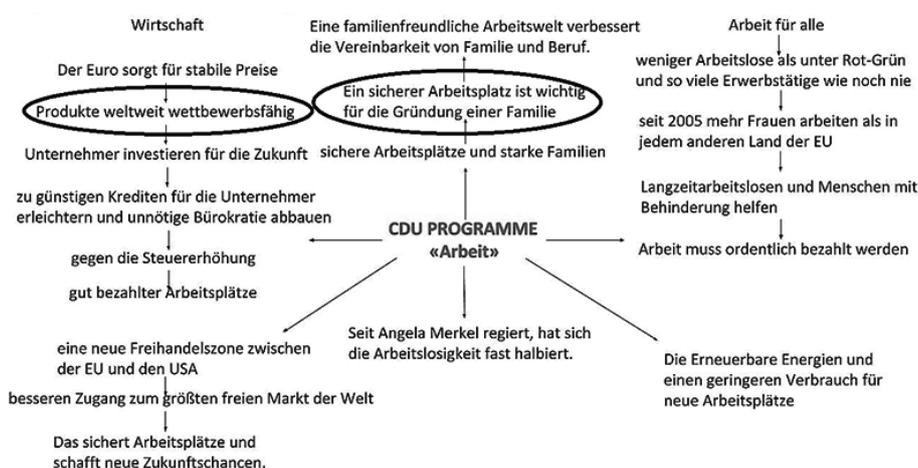
3.1 La progettazione dei task

Terminata la parte introduttiva del corso è iniziato il lavoro vero e proprio sui *Kurzwahlprogramme* che si è protratto fino alla fine del semestre, in un arco di tempo di circa 50 ore. Esso è stato diviso in fasi seguendo il Modello Integrato di Gass (1997), riproposto da Chini (2011). La durata di ogni singola fase non è stata pre-determinata, in quanto si è preferito adattarsi alle esigenze degli apprendenti.

I *Kurzwahlprogramme* costituiscono l'*input* iniziale, base di partenza del modello adottato. La prima fase è la *percezione dell'input*: si tratta del primo contatto con l'*input* in L2, non pienamente cognitivo, che prepara l'analisi della fase successiva. Ad ogni coppia di apprendenti è stato chiesto di lavorare alla comprensione globale

di un programma e di estrapolarne i principali argomenti. Nella fase di comprensione globale gli apprendenti si concentrano naturalmente sul contenuto del testo (*focus on form*) ed acquisiscono quindi in modo implicito nuovi elementi linguistici, soprattutto per quanto attiene il lessico. Una volta compreso il significato globale dei testi ed individuati gli argomenti specifici, è stato chiesto di produrre *mind-maps* su di essi. Le mappe sono state elaborate in coppia autonomamente estraendo brevi frasi dai testi stessi (fig. 2).

Figura 2 - *Mind-map sulla tematica del lavoro nel programma elettorale del partito CDU*



Nella *mind map* si nota che il *task* è stato ben compreso ed eseguito correttamente infatti l'attenzione della coppia si è focalizzata, come era stato richiesto, soprattutto sui contenuti, mentre risulta carente l'aspetto della omogeneizzazione formale di essi. Nella mappa sono infatti riportate sia frasi con una strutturazione soggetto-verbo-complementi, che contenuti estrapolati dal testo ma non strutturati in frasi: gli esempi sono cerchiati nell'immagine.

La *mind-map* è stata pensata come anello di giunzione fra la prima e la seconda fase del modello di Gass (1997), che propone una analisi dell'*input*, finalizzata ad una sua comprensione. In questa seconda fase sono stati affrontati sia aspetti contenutistici che formali dei programmi elettorali. I contenuti sono stati approfonditi con l'aiuto di *scaffolding* fornito dalla docente che ha selezionato alcuni siti web dai quali era possibile ricavare informazioni aggiuntive su alcune problematiche specifiche. Per quanto riguarda la trattazione degli aspetti linguistici formali, invece, si è partiti dalle richieste di chiarimento degli stessi apprendenti per approfondire sia strutture lessicali, come composti e derivati specificamente appartenenti al campo della politica, che costrutti frasali più complessi. L'approfondimento è avvenuto in due fasi: in un primo momento gli apprendenti sono stati sollecitati a confrontarsi all'interno delle coppie e con gli altri discendenti e a formulare ipotesi, successivamente è intervenuta la docente. Il lavoro collaborativo di gruppo è stato quindi integrato anche con fasi di insegnamento frontale tradizionale nelle quali la docente ha posto

in evidenza le strutture sintattiche marcate della lingua ancora non note, sia quelle generali, che quelle peculiari del discorso politico e specificatamente del sottogenero dei programmi politici, soffermandosi in particolare sull'uso delle referenze pronominali e della modalità, nonché sulle varie funzioni (inclusiva, persuasiva, stimolativa, referenziale, performativa) che può assumere il linguaggio della politica.

Al fine di creare un ponte fra la seconda e la terza fase del modello di Gass, indicata come *accettazione dell'input e passaggio all'intake*, le coppie di apprendenti sono state invitate a condividere e a discutere il contenuto delle *mind-maps* con le altre coppie. Dalla discussione sono nate ulteriori forme di lavoro collaborativo, anche spontanee, come per esempio una tabella sinottica nella quale sono stati riportati e messi a confronto i principali temi politici affrontati nei programmi elettorali, prima prova di verbalizzazione estesa, quindi di strutturazione di frasi compiute. La tabella è stata realizzata in classe, in tempo reale, sotto la supervisione della docente.

La diversità delle capacità di analisi testuale e la conseguentemente differente estrapolazione delle problematiche dalle diverse sezioni nelle quali sono suddivisi i programmi elettorali è risultata particolarmente evidente in alcune parti della tabella, ad esempio quelle riguardanti l'argomento del lavoro e del salario. Mentre alcuni apprendenti hanno posto l'argomento in correlazione con il tema *Stabilità economica della Unione Europea come garanzia dei posti di lavoro*, facendo riferimento anche alla sezione *Ein starkes Europa* (una Europa forte) presente, ad esempio, nel programma del partito *CDU*, altri, invece, hanno fatto riferimento, anche se in maniera articolata, solo a quanto presente nei paragrafi specificamente dedicati al lavoro, non soffermandosi alle altre parti del programma nelle quali pure era trattato il tema del lavoro, sia pur in modo tangenziale. L'elaborazione della tabella è quindi servita anche a stimolare gli apprendenti verso forme di analisi più complesse.

Nella terza fase l'*input* ricevuto nella prima fase ed analizzato nella seconda viene interiorizzato per trasformarsi in *intake*. Per raggiungere questo obiettivo, gli apprendenti sono stati stimolati a *usare* il nuovo lessico e le nuove strutture sintattiche evidenziate nella seconda fase. A questo fine si è fatto ricorso a due *task* focalizzati sulla produzione scritta: nel primo le coppie di apprendenti, partendo dai materiali elaborati nella fase precedente, dovevano produrre brevi relazioni scritte sulle varie tematiche estrapolate dai programmi elettorali. I testi, una volta prodotti in collaborazione all'interno di ogni coppia, sono stati condivisi sulla piattaforma, per poter essere letti ed analizzati dalle altre coppie alle quali è stato assegnato quale secondo *task* quello di segnalare suggerimenti e/o emendamenti e discuterne insieme (*feedback* reciproco). Si tratta di un *task* focalizzato sia sui contenuti che sulla forma: in alcuni casi gli emendamenti sono stati proposti direttamente sul testo, evidenziando gli errori e proponendo delle soluzioni alternative, in altri si sono proposte piccole variazioni nella sezione *comments*. Il *feedback* fornito dalla docente è stato sia diretto che indiretto, cercando di non presentare immediatamente la soluzione, ma piuttosto di stimolare una riflessione metalinguistica. Il *feedback* costituisce, d'altra parte, non solo uno spunto di riflessione metalinguistica, ma anche, allo stesso tempo, ulteriore *input* linguistico (Bandini, 2016).

Il lavoro sui testi scritti è servito anche a preparare e facilitare il passaggio ad una fase di produzione orale, pensata come ulteriore fase di consolidamento dell'*input*, nella quale gli apprendenti hanno avuto il compito di discutere fra loro le diverse posizioni espresse nei programmi dei partiti politici. Il dibattito ha avuto luogo in aula, con il supporto della docente. Anche in questa fase ci si è concentrati maggiormente sul successo comunicativo degli scambi conversazionali, concedendo agli apprendenti turni estesi e tempo sufficiente per pianificare i propri interventi (Walsh, 2016), piuttosto che intervenire puntualmente sugli errori formali. La discussione in presenza serve, d'altra parte, ad attivare strategie di negoziazione, durante le quali vengono poste domande di chiarimento che sollecitano modifiche dell'*output*, ripetizioni e parafrasi: in tal modo nasce una comunicazione autentica fra gli apprendenti che elaborano anche strategie di inter-relazione.

Nella quarta ed ultima fase del lavoro, secondo il modello di Gass (1997), il passaggio dell'*input* in *intake* viene testimoniato da una ristrutturazione dell'interlingua dell'apprendente. In altre parole in questa fase la produzione dovrebbe dimostrare l'avvenuta interiorizzazione delle nuove forme linguistiche. A questo fine gli apprendenti sono stati sollecitati a preparare una presentazione in formato *Google Slides* (*Powerpoint*) su uno degli argomenti trattati nei programmi elettorali: si tratta di un *task* che include sia la produzione scritta, la preparazione delle diapositive nelle quali sono presentati brevi testi, che quella orale (l'esposizione). Il lavoro, che doveva nascere da un processo di sintesi e riscrittura dei *Kurzwahlprogramme* e quindi essere originale, è stato eseguito in coppia e senza l'aiuto della docente, che ha supervisionato gli elaborati dopo la loro consegna. La presentazione orale è stata esposta in sede di esame. Le presentazioni hanno evidenziato una buona capacità organizzativa degli apprendenti, che hanno sintetizzato efficacemente le proposte dei vari programmi, dimostrando anche una buona capacità di presentazione degli argomenti. Nella esposizione orale si è evidenziata l'acquisizione di lessico specifico e di capacità espositiva.

4. Conclusioni

L'elemento di novità del corso di Lingua Cultura ed Istituzioni della Repubblica Federale Tedesca rispetto agli altri corsi erogati nell'ambito del Corso di Laurea magistrale in Relazioni Internazionali e Analisi dello Scenario è stato il forte accento collaborativo e costruttivo che si è voluto dare al lavoro di gruppo, finalizzato a presentare un risultato unico negoziato e condiviso dai partecipanti.

Nel *team working* sono state valorizzate le differenti competenze ed attitudini degli apprendenti, cosa che ha aiutato ciascuno ad assumere consapevolezza sia dei propri punti di forza che delle proprie debolezze, insegnando non a nasconderle all'interno del gruppo, ma a cercare di valorizzare i primi e colmare le seconde con l'aiuto degli altri. L'uso della tecnologia informatica per promuovere la collaborazione e le attività di gruppo ha costituito un ulteriore elemento di novità del corso,

accolto con favore dagli apprendenti, che hanno dimostrato curiosità nello sperimentare nuovi strumenti tecnologici.

La metodologia del *TBLL* ha portato un minore stress nell'acquisizione della L2, sia in fase ricettiva che produttiva, in quanto l'attenzione degli apprendenti era concentrata sui *task* extralinguistici.

La negoziazione dei contenuti fra pari (*negotiation of meanings*) non solo ha favorito la produzione scritta dal punto di vista contenutistico e formale per quanto riguarda due generi testuali (brevi relazioni e presentazioni *Power Point*), ma ha soprattutto promosso una maggiore consapevolezza metalinguistica, grazie ai *task* di riflessione sugli aspetti formali della lingua.

Alla fine del corso, durante un incontro collegiale informale, la docente ha chiesto un *feedback* ai partecipanti focalizzato sia sul metodo che sui risultati dell'apprendimento. I partecipanti al corso hanno manifestato interesse per i testi scelti nonché piacere verso una modalità di acquisizione della lingua tedesca *task based*, in quanto hanno notato, soprattutto per quanto riguarda il vocabolario, di aver memorizzato, in modo quasi inconsapevole, una considerevole quantità di lessico specialistico. Hanno inoltre percepito di aver acquisito una ulteriore capacità di analizzare un programma politico, aggiuntiva rispetto a quanto mediato negli altri corsi curriculari, partendo dall'esame delle sue peculiarità linguistiche, analizzate come segnali di specifici atteggiamenti e prese di posizione.

Quale futuro sviluppo di ricerca si ritiene interessante approfondire come l'interazione in classe influenzi l'acquisizione di L2, attraverso una analisi delle produzioni scritte degli apprendenti. A tal fine si pensa di studiare diacronicamente sia le produzioni scritte che le correzioni degli errori fra pari, in quanto testimonianza dell'evoluzione dell'interlingua degli apprendenti. Le correzioni fra pari costituiscono infatti un indicatore della consapevolezza e sensibilità linguistica dei partecipanti rispetto alle specificità linguistiche, man mano che esse crescono, dovrebbe aumentare anche la competenza linguistica e quindi l'appropriatezza formale in fase di produzione. A questo fine si pensa di collazionare un corpus di produzioni scritte abbastanza consistente, che coinvolga un maggior numero di apprendenti.

Bibliografia

BALBONI P.E. (2013), Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, in *EL.LE* 2(1): 7-30.

BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Bonacci, Roma.

BANDINI A. (2010), Competenze plurilinguistiche in ambito universitario: l'Inglese non basta!, in CENNAMO M. - LAMARRA A. - TAMPONI A.R. - CAVALIERE L. (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli: 101-114.

BANDINI A. - PENNAROLA C. (2012), Competenze linguistiche e discipline specialistiche: possibili interazioni nell'ambito delle scienze politiche, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 44(2-3): 321-334.

- BANDINI A. (2016), Wiki-e Tandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza, in BIANCHI F. - LEONE P. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Studi AIItLA 4, AIItLA, Milano: 121-138.
- BONAIUTI G. (2013), Apprendimento significativo, in MARCONATO G. (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL*, Guaraldi, Rimini: 291-305.
- BRINKER K. (1992), *Linguistische Textanalyse*, E. Schmidt, Berlin.
- CAON F. (2012), *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- CALARESU E. (2016), Dialogicità e grammatica, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AIItLA 5, AIItLA, Milano: 13-27.
- CALVANI A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erickson, Trento.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CHINI M. (2011), Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale, in *Italiano LinguaDue* 2: 1-22.
- CUCCHIARA S. - WEGERIF R. (2011), Knowledge building: i principi teorici, in *QWERTY* 6(2): 55-71.
- DE BEAUGRANDE R.A. - DRESSLER W.U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- DEDE C.J. (1990), The evolution of distance learning: technology mediated interactive learning, in *Journal of research on Computing in Education* 22: 247-264.
- FOSTER P. (1999), Task-based learning and pedagogy, in *ELT Journal* 53(1): 69-70.
- GASS S.M. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah.
- GONZÁLEZ-LORET MARTA - ORTEGA LOURDES (eds) (2014), *Technology-Mediated TBLT. Researching technology and tasks*, John Benjamins B.V., Philadelphia USA.
- JONASSEN D.H. (1999), Designing Constructivist learning environments, in REIGELUTH C.M. (ed.), *Instructional-designed Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory*, vol. II, Routledge New York and London: 215-240.
- KAYE A. (1994), Apprendimento collaborativo basato sul computer, in *Tecnologie Didattiche* 4: pp. 9-21.
- LA FORGIA F. (2016), Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di *WordReference*, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AIItLA 5, AIItLA, Milano: 217-232.
- LA RUSSA F. - NUZZO E. (2016), L'interazione fra pari nell'elaborazione del feedback correttivo, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AIItLA 5, AIItLA, Milano: 77-90.
- MÜLLER-HARTMANN A. - SCHOCKER-V DITFURTH M. (2010), Research on the use of technology in Task-Based Language Teaching, in THOMAS M. - REINDERS H. (eds), *Task-based language learning and teaching with technology*, Continuum, London, New York: 17-40.

REIGELUTH C.M. (1999), *Instructional-designed Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory*, vol. II, Routledge, New York and London.

SPINELLI A. - CHAI C.S. (2011), Inquadramento epistemologico del Knowledge Building, in *QWERTY* 6(2): 15-31.

SWAIN M. (1999), Integrating language and content teaching through collaborative tasks, in WARD C.S. - RENANDYA W.A. (eds), *New insights for the language teacher*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore: 125-147.

TOSI A. (2016), Tradurre da una lingua franca, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 175-188.

VARONIS E.M. - GASS S. (1985b), Non-native-non native conversations: A model for negotiation of meaning, in *Applied Linguistic* 6(1): 71-90.

WALSH S. (2016), Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 61-75.

ZANONI G. (2016), L'interazione fra parlanti di Italiano L1 e L2 nel forum linguistici di LIRA, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 203-216.

Documenti in rete

DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2010), *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. <http://bookshop.europa.eu/it/una-sfida-salutare-come-la-molteplicit-delle-lingue-potrebbe-rafforzare-l-europa-pbNC3008147/>

GIRNTH H., *Einstieg: Sprache und Politik*. http://www.bpb.de/themen/P01MFJ,0,Einstieg%3A_Sprache_und_Politik.html

GIRNTH H., *Sprachvermittlung und Sprachprobleme*. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42699/sprachvermittlung>

JUNGMI K. (2003), *A study of negotiation of meaning in NNS-NNS interactions focusing on synchronous CMC*. Paper presented at the 8th conference of Pan - Pacific Association of Applied Linguistics, Japan. <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf019.pdf>

MARTÍNEZ MEDIANO C. - LORD S.M. (2012), Lifelong Learning Competences Program for Engineers, in *International Journal of Engineering Education*. https://www.researchgate.net/profile/Catalina_Martinez-Mediano/publication/233867546_Lifelong_Learning_Competencies_Program_for_Engineers/links/0deec51515b854603d000000.pdf