



Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario

di Stefanie Karin Vogler

ABSTRACT: Negli ultimi due anni, la pandemia ha obbligato docenti e studenti ad adeguarsi a una nuova forma di didattica a distanza anche a livello universitario. Il contributo muove dall'esperienza nella Scuola di Economia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove l'inglese è la prima lingua obbligatoria, mentre il tedesco viene offerto in alternativa al francese e allo spagnolo. Insegnare una materia la cui caratteristica principale è la comunicazione in un contesto che per la sua stessa natura pone dei forti limiti all'interazione in quanto i partecipanti (sia docenti che studenti) rimangono fisicamente lontani fra di loro, presenta delle notevoli sfide. Attraverso esempi emersi nell'aula virtuale vengono esaminati i problemi riscontrati e le soluzioni sperimentate in diciotto mesi di didattica soltanto da remoto. L'analisi degli aspetti critici e degli elementi positivi emersi da questa esperienza porta a riflettere su alcuni concetti basilari dell'apprendimento autonomo e, di conseguenza, sul ruolo dei docenti e dei discenti. L'obiettivo è di esaminare le modalità con cui integrare tali concetti in un ambiente istituzionale quale l'università, per formulare proposte concrete per lo studio del tedesco sia a distanza che in presenza dopo il rientro (forse anche solo parziale) nell'aula reale.

ABSTRACT: In the past two years, the pandemic has forced teachers and students to adapt to a new form of distance teaching, also at university level. This article is based on the author's direct experience at the School of Economics of the University of Milan-Bicocca, where English is the first compulsory language, while German is offered as an alternative to French and Spanish. Teaching a subject such as a language, in which



communication is an essential part, is more challenging in online platforms. Since the participants (both teachers and learners) remain physically distant from each other, the online classroom context imposes strong limitations—which are not present in the face-to-face environment—on interaction. Examples of common problems encountered in eighteen months of remote teaching—and attempted solutions—are examined. The analysis of critical aspects and positive elements that emerged from this experience prompts reflection on some basic concepts of autonomous learning and the role of teachers and learners. The objective of this article is to examine the ways in which these concepts can be integrated into the institutional environment of the university, and to outline proposals for the study of German in both contexts, distance-learning and face-to-face, after returning (perhaps only partially) to the real classroom.

PAROLE CHIAVE: didattica a distanza; risorse digitali; tedesco; autonomia del discente; università; condivisione e interazione

KEY WORDS: distance learning; digital resources; German; learner autonomy; university; sharing and interaction

PREMESSA

Il contributo si basa su una ricerca-azione come descritta da Scharf (38): la ricerca-azione condotta dagli stessi docenti non mira a creare una conoscenza generalizzabile ma persegue l'obiettivo di creare nuove conoscenze contestualizzate che possono essere integrate nella pratica quotidiana. Il vantaggio di questo tipo di indagine è che permette di rispondere in modo flessibile a ciò che accade e di testare la validità delle proprie attività di studio e la loro rilevanza per la pratica. Scharf ribadisce inoltre l'importanza di esplicitare la motivazione della ricerca e di rendere comprensibile il modo di procedere.

I soggetti osservati in questa indagine sono i partecipanti del corso monografico di Lingua tedesca della Scuola di Economia e la docente stessa con cui gli studenti interagiscono. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati gli appunti della docente, le registrazioni delle lezioni e le valutazioni effettuate online in modalità anonima da parte degli studenti.¹

Nell'introduzione viene descritto il contesto che ha motivato la docente a porsi il quesito su come assistere gli studenti a diventare più autonomi e più proficui nello studio del tedesco a distanza. Nella parte teorica che si ricollega a due ricerche precedenti di chi scrive (Vogler, "Theoretische Grundlagen"; Vogler, "L'apprendimento") vengono analizzati alcuni aspetti del concetto di apprendimento autonomo. Nel capitolo sulle attività di apprendimento individuali e interattive viene esaminata la

¹ Le sessioni interattive (*breakout rooms*) create durante le lezioni non sono state registrate in quanto la tecnologia non lo permette ancora.



didattica a distanza relativa alle aree di competenza 'pronuncia e ascolto', 'interazione orale' e 'traduzione' nella prospettiva dell'autonomia del discente. Seguono un capitolo con le riflessioni sul lavoro di gruppo e uno con i risultati. Nella conclusione si riflette sulla possibile integrazione del concetto di apprendimento autonomo nell'aula reale.

INTRODUZIONE

All'inizio del marzo 2020 i docenti dell'Università di Milano-Bicocca ricevono la comunicazione ufficiale da parte dell'amministrazione che, a causa della pandemia da COVID-19, tutte le lezioni nel secondo semestre sarebbero state tenute online e si sarebbe tornati in presenza in aula solo dopo l'allentamento delle misure di sicurezza sanitaria. La stessa comunicazione relativa alla didattica dava assoluta libertà ai docenti di gestire in autonomia le modalità di erogare le lezioni a distanza: l'unico requisito richiesto era quello di registrare le lezioni, indipendentemente dal fatto che fossero sincrone o asincrone. Per la docente che scrive significava dover portare a termine online il corso annuale di Lingua tedesca che era iniziato a settembre 2019 all'interno dei vari corsi di laurea triennali di Economia e che si sarebbe concluso a giugno 2020 con gli esami di livello B1.

Per i pochi mesi restanti fino al termine dell'anno accademico 2019/2020, ed in assenza di ulteriori istruzioni di supporto, la docente ha registrato lezioni asincrone, usufruendo in questo modo del vantaggio di poter revisionare e modificare a piacere una lezione prima di pubblicarla. Gli studenti potevano gestire il come, il quando e il quanto ci avrebbero lavorato. Il forte limite di questo tipo di lezione è che esclude la comunicazione diretta tra docente e discenti o tra gli stessi discenti. Per ovviare a questo ostacolo la docente ha istituito degli incontri regolari online negli orari di lezione. Alcuni discenti si sono presentati agli incontri con domande o commenti dopo aver iniziato a lavorare su una lezione asincrona; altri invece hanno affermato di non essere in grado di "studiare da soli" e di voler fare una lezione "frontale, come in aula", con le spiegazioni e gli esercizi. Tuttavia, metà degli studenti che nel semestre precedente avevano frequentato in presenza il corso di tedesco non ha approfittato degli incontri programmati, preferendo mandare via e-mail eventuali richieste di chiarimento o di correzione, oppure eclissandosi completamente, senza più cercare alcun contatto con la docente e senza presentarsi all'appello estivo degli esami tenuti da remoto, che di norma è l'appello con più candidati. Il calo di frequenza e l'alto livello di dispersione hanno messo in primo piano il tema della autonomia degli studenti da cui parte l'oggetto della ricerca-azione.

Negli incontri virtuali a lezione, al ricevimento o via e-mail è emerso che molti discenti, pur essendo più disinvolti nell'uso della tecnologia rispetto alla docente, si sentivano poco motivati e non sapevano come affrontare lo studio da soli. Le difficoltà esplicitate dai discenti erano prevalentemente riconducibili al contesto pandemico e alla scarsità di interazione:

– un senso di oppressione per la pandemia, avvertito soprattutto durante il primo lockdown, nella primavera del 2020;



- la monotonia delle giornate, tutte uguali fra loro e senza più una reale distinzione tra giorni feriali e festivi;
- la fatica di rimanere connessi per troppo tempo;
- il senso di solitudine dovuto alla mancanza di contatto con i compagni;
- la perdita del confronto con molti docenti, in un primo momento magari vissuto come libertà dal controllo, ma successivamente anche come disinteresse da parte dei docenti.

È evidente quindi che, nonostante la disponibilità delle risorse digitali, la capacità di studiare autonomamente non è affatto scontata. Rivedere la propria didattica per adeguarla all'insegnamento del tedesco a distanza ha portato la docente a porsi la domanda centrale di questa ricerca: come assistere i discenti a diventare più autonomi (e più proficui) nel loro percorso di apprendimento?

IL CONCETTO DI APPRENDIMENTO AUTONOMO

Quando alla fine degli anni Settanta del Novecento nuovi approcci nella glottodidattica pongono il discente al centro della ricerca, emerge il concetto di apprendimento autonomo. Questo concetto che comporta un approccio individualizzato nella didattica al posto di un metodo uguale per tutti i discenti è secondo Stadler-Heer e Böttger (176) uno dei punti centrali nella discussione negli anni Ottanta sulla didattica a distanza (allora ovviamente ancora non digitale) ed è tuttora moderno ed attuale. Carton (112), in un saggio sugli approcci innovativi alla didattica delle lingue di Richterich, Corder e Holec, ritiene che proprio nel contesto della didattica a distanza sincrona e asincrona gli studi di quest'ultimo siano attuali ancora oggi.²

Holec (3) definisce l'autonomia del discente come la capacità di assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento. Tale capacità presuppone una consapevolezza delle proprie competenze linguistiche e la conoscenza di strategie di apprendimento; idealmente si traduce nell'abilità del discente di definire gli obiettivi, i contenuti, i metodi e i tempi del proprio studio, di monitorarne il progresso e di valutare i risultati ottenuti. L'apprendimento autonomo implica quindi uno studio indipendente, autodeterminato, attivo e adeguato alle proprie esigenze, e richiede anche un contesto educativo in cui tutto ciò sia possibile.

Weck specifica che l'autonomia è l'abilità metacognitiva del discente che gli permette di pianificare in modo mirato e individuale il proprio apprendimento basandosi sulla valutazione delle proprie competenze e della loro rilevanza per il raggiungimento degli obiettivi nello studio. Questa abilità lo porta a collegare i singoli componenti del processo di apprendimento e ad adattarli alle proprie esigenze in una determinata situazione di studio (Weck 2687-2693). Secondo Rösler (18) l'autonomia del discente può essere riferita alle sue caratteristiche personali ("Eigenschaften") oppure alla sua attività di apprendimento auto-regolamentato ("selbstgesteuertes Lernen").

² La discussione si ricollega alla ricerca di Vogler ("Theoretische Grundlagen").



Nunan (192) parte dalla considerazione che molti studenti non sono autonomi all'inizio del processo di apprendimento, ma possono essere guidati a divenire tali. Nel percorso che porta il discente alla sua autonomia, lo studioso (195-201) distingue cinque fasi: "awareness" (consapevolezza), "involvement" (coinvolgimento), "intervention" (intervento), "creation" (realizzazione) e "transcendence" (intesa come trasferimento delle conoscenze).³ Nelle prime due fasi, in cui il discente diventa consapevole e si fa coinvolgere dalle attività di apprendimento proposte, l'autonomia è limitata a una dimensione individuale. Nelle ultime tre fasi si evidenzia anche la dimensione sociale del processo di apprendimento, attraverso l'intervento del discente, la sua realizzazione e infine la capacità di applicare le competenze acquisite anche all'esterno del contesto scolastico o accademico.

Nunan (195) vede lo sviluppo dell'autonomia non come un processo lineare ma dinamico: in certe fasi il discente magari ritorna a uno stadio di minore autonomia, oppure il suo livello di autonomia varia per quanto riguarda le capacità di riconoscere i propri bisogni, di definire gli obiettivi di studio, di selezionare i materiali e le attività e di monitorare il progresso del proprio apprendimento. Weck puntualizza che "l'autonomia del discente non esiste in forma pura, è una variabile immaginata" per cui il discente continua a muoversi su una scala di diversi gradi di autonomia (Weck 2677).

Secondo Schmenk (403), la riflessione sul concetto di autonomia contribuisce alla discussione sull'ulteriore sviluppo della competenza comunicativa e dell'apprendimento interculturale. La competenza comunicativa, oltre alle abilità e alle conoscenze linguistiche, include anche la consapevolezza critica del linguaggio, con l'aiuto della quale si possono trovare compromessi e interpretare le espressioni nel loro contesto (sociale). Quindi, per comprendere la competenza comunicativa come dimensione linguistica e sociale, è molto più opportuno parlare di un'autonomia sociale e non dell'autonomia dell'individuo. Weck osserva pertanto che nel percorso verso l'autonomia "il discente percepisce l'apprendimento delle lingue straniere e quindi lo sviluppo della competenza comunicativa come un processo personale ma anche interattivo" (Weck 2674).

Esch (31) evidenzia che l'enfasi dell'aspetto individuale dell'autonomia del discente, intesa come autodisciplina e responsabilità personale finalizzata al risultato dell'apprendimento, rischia di identificare nella comunità un'entità separata che l'individuo può vivere come minaccia allo sviluppo dell'autonomia personale. La studiosa postula perciò un approccio in cui la comunità venga considerata come entità a cui il discente appartiene e che è modellata dal fatto che discente e docente costruiscono la conoscenza insieme (Esch 34). Quindi il discente autonomo è il 'prodotto' di un ambiente collaborativo.

Stadler-Heer e Böttger (177) sottolineano che l'autonomia del discente non è scontata, ma richiede intuizioni e attitudini speciali verso il potenziale cognitivo nonché perseveranza. In un contesto di didattica a distanza è ancora più importante che i discenti, per poter sviluppare una sorta di controllo ed essere meno inclini ad abbandonare lo studio, comprendano che il loro successo nell'apprendimento si basa

³ Traduzione dei termini inglesi basata su Menegale.



sulla propria motivazione e autodisciplina. Per la docente significa proporre delle attività che concilino la necessità di rispettare i programmi di studio definiti dall'istituzione con l'obiettivo di stimolare l'autonomia dei discenti, tenendo conto dei seguenti punti:

- l'autonomia del discente, intesa come abilità o come realizzazione di tale abilità in forma di un processo di apprendimento auto-regolato, deve essere stimolata;
- il livello di autonomia di uno stesso discente non è costante;
- il livello di autonomia varia tra i singoli discenti all'interno dello stesso gruppo di apprendimento;
- l'autonomia è caratterizzata da una dimensione individuale e da una dimensione sociale per la quale il discente si confronta con il contesto in cui avviene l'apprendimento e partecipa attivamente con altri discenti e/o l'insegnante alla costruzione di una conoscenza condivisa.

Diversi studi mostrano che la ricchezza e la varietà dei materiali autentici in rete richiede una didattizzazione da parte della docente, senza la quale i discenti rischiano di perdersi. Tuttavia, le istruzioni implicano una presenza indiretta della docente che quindi esercita un controllo dall'esterno (Rösler 17). Questo controllo diventa maggiore in un contesto di sola didattica digitale (Schart 37), perché rispetto all'aula reale è meno facile modificare il materiale al momento per adattarlo alla situazione contingente.

Quindi si pone la domanda centrale di questa ricerca: in quale modo e in che misura assistere gli studenti perché sviluppino maggiore autonomia nello studio?

ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO INDIVIDUALI E INTERATTIVE

In questa sezione si esamina la didattica a distanza rispetto a tre aree di competenza: 'ascolto e pronuncia', 'interazione orale' e 'traduzione'. Gli esempi riportati si riferiscono al corso monografico di Lingua tedesca destinato agli studenti dei corsi di laurea triennali⁴ della Scuola di Economia, erogato interamente a distanza da ottobre 2020 a maggio 2021, con l'utilizzo di Cisco Webex Meetings e della piattaforma e-learning Moodle. Al corso hanno partecipato indicativamente quarantacinque studenti, il cui livello variava da principiante assoluto a B1+ (QCER).⁵ Le lezioni sono state tenute da chi scrive, in modalità soltanto sincrona con la registrazione, come da richiesta dell'università. Mentre la docente teneva la videocamera sempre accesa, gli studenti

⁴ Economia delle Banche, delle Assicurazioni e degli Intermediari Finanziari; Economia e Amministrazione delle Imprese; Marketing, Comunicazione Aziendale e Mercati Globali e Economia e Commercio.

⁵ Il livello non omogeneo veniva compensato in parte dalla didattica di supporto in forma di esercitazioni complementari con un collaboratore esperto linguistico, che ha utilizzato modalità e materiali diversi rispetto alla docente del corso monografico.



non la accendevano quasi mai, adducendo la scusa di una connessione internet di scarsa qualità.⁶

PRONUNCIA E ASCOLTO

Nella lezione a distanza ancora di più che in presenza, la docente ha utilizzato esclusivamente materiali autentici trovati in rete perché nel contesto digitale il loro uso è più agile rispetto ai materiali stampati e perché, nell'interazione orale online tra i discenti, la qualità dell'audio in una video-conferenza non è uguale per tutti, né per chi sta ascoltando né per chi sta parlando. Per di più, è molto difficile correggere la pronuncia di una persona in video-conferenza, perché spesso non solo l'audio è distorto, ma anche l'immagine non è abbastanza nitida affinché la docente possa accompagnare una sua correzione con un gesto che sottolinei il punto dell'articolazione nella gola o nel viso.

Per quanto riguarda le attività di ascolto, la docente ha caricato sulla piattaforma e-learning diversi video e podcast trovati su internet, della durata da 0:35 a 4:45 min. I materiali contenevano canzoni e notizie su temi di attualità – quali il cambiamento climatico, la produzione dell'olio di palma, lo studio durante la pandemia ecc. – accompagnati da schede di lavoro contenenti la trascrizione del testo. Il testo trascritto presentava degli spazi vuoti da completare con i termini mancanti. Per facilitare l'ascolto, le schede dei primi video riportavano in ordine mescolato le parole da inserire, le trascrizioni degli ultimi video invece no. Le prime attività di ascolto sono state eseguite a lezione: gli studenti, per compilare la scheda, potevano accedere individualmente al materiale e ascoltare il testo più volte all'interno di un intervallo definito dalla docente. In seguito, gli studenti hanno svolto questo tipo di attività autonomamente a casa. Erano incoraggiati inoltre a cantare le canzoni in karaoke, prima con e poi senza il testo di fronte, e a rileggere ad alta voce i testi ascoltati ripetendone qualche frase singola senza più guardare la trascrizione.

Verso la fine del corso la docente ha assegnato agli studenti il compito di trascrivere a casa un podcast inerente a un tema su cui avevano già letto e tradotto un articolo (gli investimenti di Apple in Germania), senza indicare una scadenza entro cui terminare il lavoro. Nella prima settimana le sono arrivate le trascrizioni da chi aveva già studiato il tedesco in precedenza e dopo una decina di giorni anche da chi aveva iniziato il tedesco solo ad ottobre 2020. La docente ha corretto tutti i lavori: pur segnalando errori di ortografia, nel feedback individuale si è soffermata esclusivamente sui punti che riflettevano difficoltà di comprensione. Dalle restituzioni individuali sono emerse diverse modalità di lavoro da parte dei discenti. La maggior parte ha trovato molto difficile l'attività richiesta, per cui ha deciso di diluirla su più giorni. Una principiante ha scritto che al primo tentativo aveva ascoltato "per un'ora senza capirci niente", poi si è ricordata dell'articolo sullo stesso argomento. Perciò il giorno dopo ha sentito di nuovo

⁶ Dalle conversazioni con i colleghi, la docente ha saputo che molti di questi ultimi, pur tenendo accesa la propria webcam, hanno accettato che gli studenti la tenessero spenta.



il podcast sottolineando nell'articolo le parole che ha riconosciuto dall'audio. Da lì ha incominciato a ricostruire il testo. Quando dopo tre settimane quasi tutti avevano inviato la loro trascrizione, la docente ne ha pubblicato una versione corretta sul forum della piattaforma e-learning. A lezione ha chiesto di fare la traduzione in gruppi, e quasi tutti hanno usato come risorsa un articolo letto in precedenza sullo stesso argomento.

Le attività di ascolto e pronuncia sono esempi per un apprendimento individualizzato in cui i discenti sono autonomi nella decisione 'se', 'quando' e 'per quanto tempo' vogliono impegnarsi nelle attività. Ma denotano comunque una presenza implicita della docente che si riflette nella scelta di proporre i materiali e di modulare la progressione nel livello di difficoltà.

Il fatto che alcuni discenti abbiano esplicitato le loro difficoltà e descritto il loro modo di procedere sono segni di una maggiore consapevolezza. La decisione di quasi tutti discenti (inclusi i principianti) di prendere in mano la situazione, provando a trascrivere il testo, senza aspettare la soluzione pronta, mostra che cominciarono ad essere più responsabili ed attivi. La consapevolezza e un senso maggiore della propria responsabilità indicano un aumento della loro autonomia.

INTERAZIONE ORALE

Nelle lezioni a distanza la docente ha osservato che gli studenti ponevano domande riguardo alle attività e ai contenuti di studio solo mentre lavoravano a coppie o in piccoli gruppi, e questo indipendentemente dal fatto che avvertissero la presenza della docente nel gruppo o meno. Nella sessione plenaria, invece, gli stessi studenti intervenivano molto poco o in alcuni momenti addirittura per niente.

A metà corso, pertanto, la docente, attraverso la funzione delle sessioni interattive, ha suddiviso la classe in gruppi composti da sei o sette persone, con l'idea di mantenerne la composizione invariata per più unità didattiche. Perciò ha chiesto ai membri dei gruppi appena costituiti di scambiarsi i contatti e di inviarle una comunicazione con i nominativi dei componenti. Gli studenti nei rispettivi gruppi si sono scambiati qualche informazione personale, concedendosi un primo momento di conversazione. Di seguito è stato assegnato ai gruppi un compito per casa: creare e registrare un dialogo su un argomento a scelta (ad esempio presentarsi, prenotare un tavolo al ristorante ecc.). Gli studenti erano liberi di decidere 'se' e attraverso 'quale' canale inviare il file audio. Alcuni file, inviati tramite WeTransfer o caricati in Google Drive, contenevano la registrazione di un dialogo ripetuto più volte dai diversi membri di uno stesso gruppo; in altri file i discenti variavano il dialogo su un determinato tema a livello lessicale e/o aggiungevano nuovi contenuti (ad esempio, la prenotazione di un tavolo con richieste particolari quali un posto in giardino, l'orario non disponibile, la dieta ecc.), dimostrando più autonomia.

Le reazioni alla proposta di lavorare in un gruppo stabile sono state positive e hanno espresso un bisogno di socializzazione da parte dei discenti: alcuni di loro, che non avevano partecipato in diretta a questa lezione in particolare, hanno scritto alla docente chiedendo di essere inseriti in un gruppo; un altro gruppo ancora ha mandato



un messaggio in cui diceva di apprezzare la modalità di lavoro in quanto aveva dato "l'occasione di confrontarci, conoscerci, è anche un ottimo allenamento".

TRADUZIONE

La docente ha esteso il lavoro nel gruppo 'stabile' anche all'attività di traduzione svolta nell'aula virtuale. Ha assegnato un articolo (sul tema dello studio all'università nel periodo della pandemia), da tradurre dal tedesco in italiano. Era consentito usare un dizionario online, ma non un traduttore automatico. L'articolo era suddiviso in parti di 75-80 parole ciascuna, con l'idea che ogni gruppo ne avrebbe tradotta una. Dopo essersi ritrovati nel loro sottogruppo, i discenti hanno iniziato a discutere su come procedere:

- Ognuno scrive la propria traduzione oppure meglio far scrivere solo a una persona che condivida il documento con gli altri?
- Chi cerca le parole?
- Sarebbe meglio leggere tutto il testo prima di provare a tradurre la parte assegnata al gruppo?
- Entro quanto tempo bisogna tradurre il testo?

Mentre lavoravano, gli studenti si confrontavano sul possibile significato di una certa parola; a volte diverse persone combinavano frammenti tradotti della frase e altre volte ancora incoraggiavano chi diceva che il testo era troppo difficile.

Nella sessione plenaria che è seguita, ogni gruppo ha fatto la revisione del proprio pezzo tradotto: un membro condivideva sullo schermo il documento word, leggeva la frase tedesca e poi la versione italiana. A volte gli altri componenti del gruppo commentavano, spiegando come erano arrivati alla versione definitiva in italiano o dichiarando quando non erano riusciti a trovare il consenso unanime rispetto a una determinata frase. La docente ascoltava e, quando emergevano dubbi, cercava di coinvolgere gli studenti di tutta la classe.

Dopo la revisione delle singole parti tradotte nella sessione plenaria, la docente ha chiesto che ogni gruppo caricasse sul forum della piattaforma e-learning la propria parte tradotta e corretta in classe. L'obiettivo della richiesta era di lasciare a disposizione di tutti i partecipanti del corso i singoli pezzi tradotti, da utilizzare come risorsa da parte di chi volesse provare a ritradurre l'intero testo. Tuttavia, su dieci gruppi solo due hanno pubblicato subito la loro traduzione, per cui in un avviso generale sulla piattaforma e-learning la docente ha sollecitato gli altri a fare altrettanto.

Poco prima dell'esame una studentessa ha affermato nella sessione plenaria di aver avuto difficoltà a ritradurre tutto l'articolo. La docente allora le ha domandato se avesse provato a ricorrere alle traduzioni pubblicate sul forum. La studentessa era sorpresa in quanto non le aveva considerate come possibile risorsa. Sono intervenuti altri discenti dicendo che, pur avendo controllato sul forum, non erano riusciti a trovare una risposta soddisfacente ai loro dubbi. È emersa la domanda sulla "miglior versione": quale delle varie possibili traduzioni di una stessa frase era la più corretta? Quando le versioni si equivalevano per il contenuto, la docente chiedeva a sua volta quale



proposta suonasse meglio all'orecchio di una persona madrelingua italiana oppure faceva notare che (soprattutto nel caso di una traduzione!) ci possono essere più opzioni ugualmente valide.

L'organizzazione in sottogruppi si è mostrata proficua anche per il lavoro di traduzione: i discenti hanno negoziato la modalità di lavoro, hanno creato un prodotto insieme (la traduzione del loro pezzo), si sono sostenuti a livello emotivo e hanno partecipato attivamente alla presentazione nella sessione plenaria attraverso la lettura e i commenti di quanto avevano tradotto insieme. Dopo la revisione, tuttavia non si sono sentiti coinvolti in una responsabilità verso tutta la classe, ignorando l'esigenza di mettere a disposizione dei compagni la propria traduzione e non considerando il forum come risorsa per trovare una risposta alle loro domande. Il fatto di tornare a chiedere alla docente la "risposta giusta" riflette, da un lato, la dipendenza da una persona ritenuta più autorevole in quanto esperta e, dall'altro, la poca autonomia per quanto riguarda la valutazione del proprio lavoro.

RIFLESSIONI SUI LAVORI DI GRUPPO

L'aula virtuale consente meno facilmente, rispetto alla lezione in presenza, di variare l'interazione pluridirezionale tra i discenti. Che si stia lavorando in plenaria o ci si avvii ad attività in sottogruppi, gli interventi spontanei o ad esempio la richiesta di chiarimenti sulle consegne sono scarsi e meno immediati.

Il fatto che nell'aula virtuale ognuno stia seduto in un luogo fisicamente diverso contribuisce a un senso di isolamento, mancando la possibilità di un'interazione spontanea come in un'aula reale. Il lavoro in coppia e in gruppi stabili protratto per più lezioni ha permesso di rompere il senso di solitudine, perché gli studenti si sono concessi anche momenti di scambi informali e hanno creato legami. Le 'visite' della docente ai sottogruppi hanno creato nuove occasioni di comunicazione: chi si accorgeva della sua 'presenza' le faceva domande sul contenuto oppure esplicitava un problema legato allo studio e ne nasceva una conversazione all'interno del gruppo. Questi scambi tra i compagni e i colloqui con la docente hanno portato molti discenti a riflettere sulla loro gestione del tempo al fine di organizzarlo meglio: definire non solo il numero di ore, ma prevedere anche le pause nello studio e approfittarne per alzarsi, staccare gli occhi dallo schermo e muoversi, programmare a livello individuale in quale momento della giornata svolgere le attività ritenute più facili e quando quelle più difficili. Questo aspetto richiede da parte dei discenti la consapevolezza di quali attività percepire come più complesse.

In qualche occasione è emersa la domanda di come interrompere la monotonia della settimana, dovuta ai limiti imposti alla circolazione durante alcune fasi del lockdown, e la sensazione di rimanere sempre connessi. I discenti, discutendone, erano sorpresi nel constatare che essi stessi potevano provare a creare la differenza tra un giorno feriale e il fine settimana, impegnandosi a non accendere il PC o il tablet il sabato e/o la domenica, o di non usarlo per studiare, ma solo per attività di svago quali guardare un film, giocare oppure telefonare a qualcuno. In questo modo hanno capito



che essi stessi possono prendersi cura del proprio benessere. Proprio questo aspetto rappresenta secondo studi recenti (Stadler-Heer e Böttger 182) un presupposto rilevante per lo sviluppo dell'autonomia.

È interessante notare che nel gruppo plenario i discenti comunicavano molto meno tra di loro e meno direttamente con la docente per affrontare gli stessi argomenti, e questo è un segnale che non si è creato un senso di appartenenza a tale gruppo.⁷ Questo aspetto è influenzato dalle caratteristiche della comunicazione online: la tecnologia rallenta i turni di parola e limita le possibilità degli interlocutori di esprimersi a livello non-verbale per segnalare che stanno seguendo il discorso, per prendere la parola o per rafforzare la propria argomentazione.⁸

RISULTATI

Nella situazione particolare della pandemia, la ricerca di un delicato equilibrio tra attivazione dei discenti e scelte didattiche della docente al fine di permettere maggiore autonomia nell'apprendimento è stata certamente più impegnativa, in quanto tutti hanno dovuto affrontare delle preoccupazioni legate a una situazione eccezionale e ineluttabile e rimediare l'assenza dei luoghi per socializzare (il corso, la biblioteca, la mensa, ecc.). È stato importante riconoscere questi aspetti e tenerne conto per arrivare a creare delle competenze condivise e un clima di lavoro più sereno.

I risultati del corso nell'anno accademico 2020/2021 sono stati positivi: il numero dei discenti che ha partecipato regolarmente al corso è stato decisamente più alto rispetto all'anno 2019/2020 ed è rimasto costante. Nell'appello estivo 2021 la quantità degli studenti che ha sostenuto (purtroppo ancora da remoto) l'esame, costituito da una prova scritta e una orale, è tornata ai livelli del periodo antecedente la pandemia. Allo stesso tempo anche gli studenti non frequentanti, ossia coloro che non seguivano in diretta le lezioni sincrone, hanno cercato più spesso il contatto con la docente utilizzando la chat sulla piattaforma e-learning, via e-mail oppure presentandosi al ricevimento online.

Negli studenti, sia frequentanti che non frequentanti, è stato possibile riscontrare una forte competenza nell'ascolto, che si rifletteva in una comprensione orale maggiore e in una pronuncia migliore e più autentica rispetto agli anni precedenti. Idealmente, la lezione costituisce un evento unico ed irripetibile (Lanig e Hanstein 576) e la sua registrazione non sostituisce il corso per lo studente non-frequentante perché manca completamente l'aspetto dell'interazione. Ciò non toglie che la registrazione è funzionale a chi vuole ripassare la lezione.

⁷ La mancanza di un'identità del gruppo (plenario) in un contesto di didattica a distanza è stata riscontrata anche in altri studi (Schart 41).

⁸ Il problema della comunicazione rallentata nell'aula virtuale viene descritto anche da Schart (36, 40).



CONCLUSIONE

Dall'esperienza emerge che i discenti non necessariamente sono autonomi di per sé e che il fattore determinante per lo sviluppo dell'autonomia è la dimensione sociale. Infatti, nei piccoli gruppi e/o nel dialogo con la docente hanno sviluppato maggiore autonomia riguardo:

- agli aspetti organizzativi dello studio (quando e in che sequenza svolgere le attività di studio);
- alla decisione di affrontare anche attività ritenute molto difficili;
- alla riflessione su come approcciare l'attività all'interno del sottogruppo;
- al negoziare e assegnare i compiti ai singoli partecipanti del gruppo;
- all'esplicitare le modalità di lavoro;
- al riportare alla presentazione nella sessione plenaria le discussioni del sottogruppo;
- al riconoscimento dei bisogni affettivi che incidono sul profitto dello studio (consapevolezza della solitudine e del bisogno di socializzare).

Invece per quanto riguarda la considerazione del lavoro di un compagno come possibile risorsa da consultare e la valutazione del proprio lavoro, i discenti non hanno dimostrato un incremento di autonomia, preferendo rivolgersi alla docente in quanto 'esperta'. Forse questo fatto si spiega con la difficoltà di socializzazione nella sessione plenaria. Perciò è fondamentale stimolare l'interazione anche a livello del gruppo classe, in modo da favorire un senso di appartenenza ad esso.

Nella didattica digitale sono stati sperimentati strumenti e attività che sono concettualmente compatibili con la didattica in presenza e che quindi possono essere integrati a lezione anche dopo il ritorno (parziale o completo) nell'aula reale: nella programmazione di un corso (sia in presenza che a distanza) è opportuno prevedere fin dall'inizio l'alternanza di attività sincrone nell'aula reale oppure nella sessione plenaria online con momenti di lavoro individualizzato, da fare in modalità asincrona da soli o in piccoli gruppi. In particolare, si preparano le attività riflettendo insieme ai discenti su eventuali tecniche di apprendimento e strategie cognitive da mettere in atto.

Ugualmente nella sessione plenaria (in aula reale o virtuale) deve aver luogo il *follow up*: i discenti lasciano in un luogo digitale il 'prodotto' del lavoro svolto individualmente o nel loro piccolo gruppo e/o lo condividono con tutti i compagni. In questo modo, il lavoro viene valorizzato, può costituire una risorsa per tutti i partecipanti e offrire l'occasione per discutere sulle modalità e sui contenuti dell'attività, contribuendo allo stesso tempo allo sviluppo di una "community of practice" (Stadler-Heer e Böttger 183-184). Nella fase di revisione in sessione plenaria è utile incoraggiare i discenti a riflettere di nuovo sulle tecniche e strategie che hanno funzionato o meno e su eventuali soluzioni che hanno trovato. Se la sessione plenaria si svolge in presenza, si possono prevedere inoltre occasioni in cui i discenti si muovano per cambiare interlocutore, facilitando in questo modo l'interazione tra più partecipanti del corso e contribuendo a una maggiore coesione del gruppo 'classe'.



Il percorso verso l'apprendimento autonomo può essere sostenuto anche da un servizio di consulenza linguistica individuale (*language learning advising*) in presenza oppure online in aggiunta al corso e possibilmente da una persona diversa dalla docente. Tuttavia, se mancano le risorse, al ricevimento la docente stessa può assumere questa funzione: nel ruolo di consulente, essa non dà spiegazioni sulla lingua né suggerimenti diretti sul modo di lavorare ma sostiene il discente nella sua riflessione sul proprio percorso di apprendimento. (Rösler 19-20)

Per mantenere la 'qualità' e l'efficacia della didattica, è necessario promuovere l'apprendimento autonomo anche nelle lezioni in presenza. Si potranno alternare le fasi completamente digitali per l'acquisizione auto-diretta dei contenuti con fasi di approfondimento guidato. La docente, nei suoi interventi mirati a creare un clima di studio positivo e a recuperare la dimensione sociale, continua a valutare quanto dirigere il processo di apprendimento dei discenti e quando invece cedere il controllo, per permettere ai discenti di diventare autonomi sia nello studio che, nel caso specifico, nell'apprendimento del tedesco.

BIBLIOGRAFIA

Carton, Francis. "Richterich, Corder, Holec: trois précurseurs en didactique des langues." *Bulletin VALS-ASLA* 100, 2014, pp. 107-116.

Esch, Edith. "Crash or clash? Autonomy 10 years on". *Maintaining control. Autonomy in Language Learning*, a cura di Richard Pemberton et al., Hong Kong University Press, 2009, pp. 27-44.

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

Lanig, Andreas Ken, e Thomas Hanstein. *Digital lehren. Das Homeschooling-Methodenbuch*. Edizione Kindle, Tectum, 2020.

Menegale, Marcella. "L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca." *Studi di Glottodidattica*, 2009, no. 3, pp. 60-73.

Nunan, David. "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy." *Autonomy & Independence in Language Learning*, a cura di Richard Pemberton et al., Longman, 1997, pp. 192-203.

Rösler, Dietmar. "Lernerautonomie und digitale Medien." *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt – Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*, a cura di Japanische Gesellschaft für Germanistik, iudicium, 2018, pp. 13-29.

Schart, Michael. "Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung." *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ, ZIAF* 2021 vol. 1, no. 1, pp. 35-68, <https://www.ziaf.org/article/view/8417/8222>. Consultato il 20 gen. 2022.

Schmenk, Barbara. *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Gunter Narr Verlag, 2008.

Stadler-Heer, Sandra, e Heiner Böttger. "Distance Education in virtuellen universitären Lehramtspraktika im Fach Englisch." *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021.



Vogler, Stefanie K. "L'apprendimento autonomo del tedesco e la consulenza linguistica." *La Linguistica Applicata, oggi* (II), a cura di Gianfranco Porcelli, RILA, vol. XLI, no. 3, 2009, pp. 103-108.

---. "Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis." *Sprachlernberatung für DaF*, a cura di Stefanie Vogler e Sabine Hoffmann, Frank & Timme, 2011, pp. 11-32.

Weck, Christa. *Lernerautonomie aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern des Französischen*. Edizione Kindle, Gunter Narr Verlag, 2020.

Stefanie Karin Vogler è ricercatrice a tempo indeterminato di Lingua tedesca e traduzione (LIN-14) presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

I suoi principali ambiti di ricerca e di interesse scientifico sono argomenti di glottodidattica quali l'apprendimento autonomo della lingua tedesca e le differenti teorie dell'acquisizione della L2; l'analisi dell'uso degli anglicismi nel linguaggio economico della lingua tedesca con particolare attenzione ai problemi di traduzione; la dimensione interdiscorsiva del linguaggio tra discipline a cavallo tra diversi ambiti di specialità e problematiche di traduzione.

<https://orcid.org/0000-0002-1863-8841>

stefanie.vogler@unimib.it

Vogler, Stefanie Karin. "Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario." *Altre Modernità*, n. 27, *Emergenza, sperimentazione, programmazione: didattica ibrida e collaborativa nel sistema universitario*, Maggio 2022, pp. 131-144. ISSN 2035-7680.

Disponibile all'indirizzo:

<<https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/17882>>.

Ricevuto: 16/09/2021 Approvato: 24/03/2022

DOI: <https://doi.org/10.54103/2035-7680/17882>