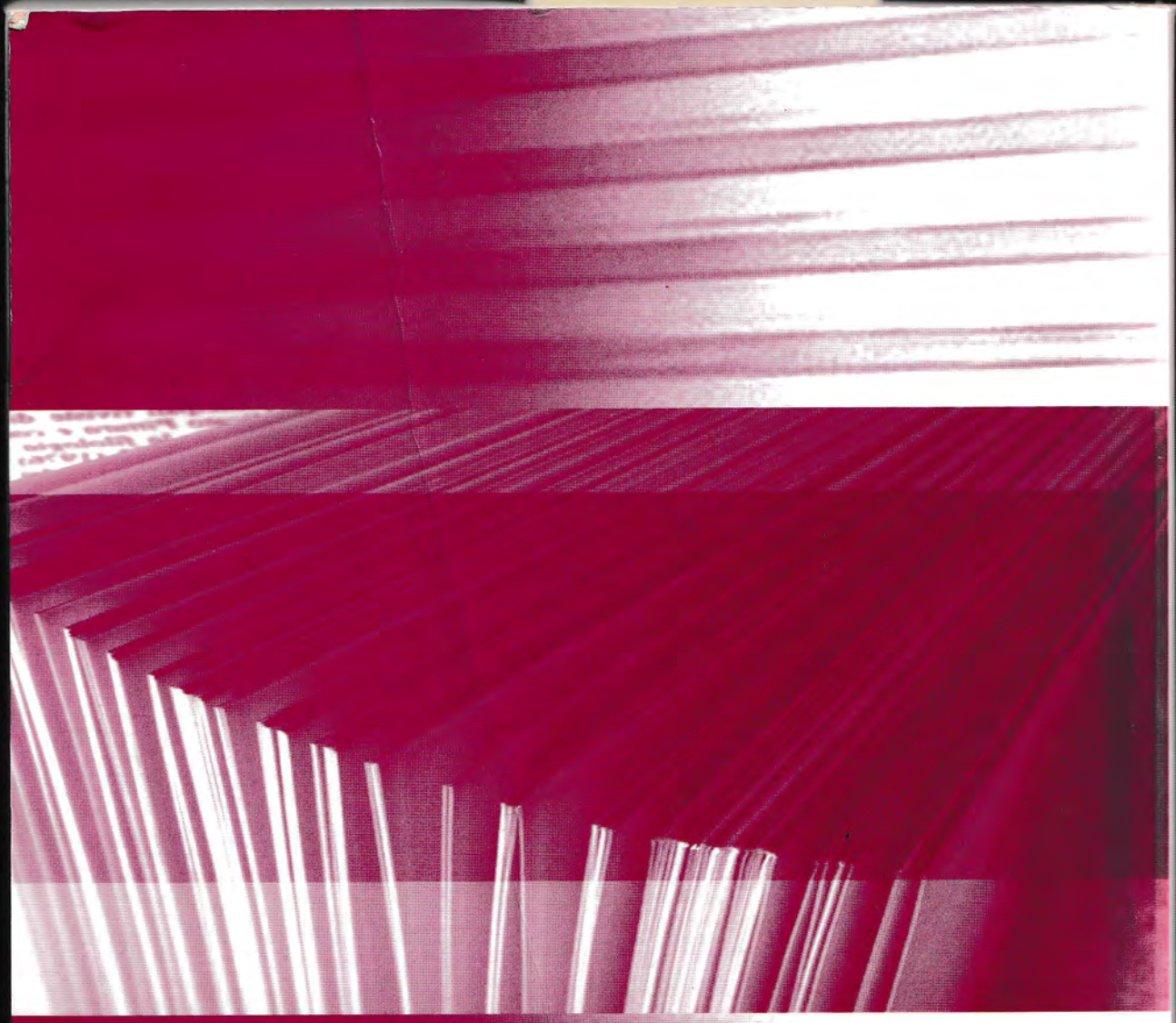
AItLA

Atti del 2° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata

Forlì 12-13 ottobre 2000

a cura di Camilla Bettoni, Antonio Zampolli e Daniela Zorzi

Guerra Edizioni



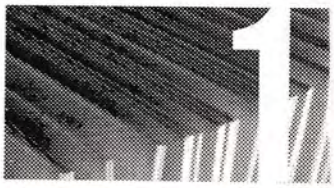
Questo volume, sprovvisto del talloncino a fianco, è da considerarsi copia di **"Saggio-campione gratuito"**, fuori commercio (vendita e altri atti di disposizione vietati: art. 17, c. 2, l. 633/1941). Esente da IVA (D.P.R. 26/10/72, n. 633, art. 2 lettera d). Esente da bolla di accompagnamento (D.P.R.6/10/78 n. 627, art. 4, n. 6).

ISBN 88-7715-573-6

9 788877 155733

copertina: salt&pepper_perugia

Pubblicazioni della
Associazione Italiana di Linguistica Applicata



AItLA

Atti del 2° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata

Forlí 12-13 ottobre 2000

a cura di Camilla Bettoni, Antonio Zampolli e Daniela Zorzi

Guerra Edizioni

ISBN 88-7715-573-6

Vol. n° 1, 2001

© Copyright 2001 Guerra Edizioni
Via A. Manna, 25 I - 06132 Perugia
Tel. +39 075 5289090 - Fax +39 075 5288244
e-mail: geinfo@guerra-edizioni.com

Proprietà letteraria riservata

Premessa
Roberto Ajello

Introduzione
Camilla Bettoni

Relazione di Apte

New trends in ap
Dieter Wolff

Parte Prima - An

Discourse and ide
Ulrike Hanna

Tempi verbali, co
Carla Bazzanel

Narrazione, mito,
in alcune forme d
Francesca San

Authorship and re
applying Goffma
Linda Lombard

Politeness in Engl
contrasting strate
Davide Simone

INDICE

Premessa p. 7
Roberto Ajello

Introduzione 9
Camilla Bettoni, Antonio Zampolli e Daniela Zorzi

RELAZIONE DI APERTURA

New trends in applied linguistics 13
Dieter Wolff

PARTE PRIMA - ANALISI DEL DISCORSO E ANALISI DEL TESTO

Discourse and identity 29
Ulrike Hanna Meinhof

Tempi verbali, contesti e composizionalità pragmatica 47
Carla Bazzanella

Narrazione, mito, realtà: scelte temporali e strategie argomentative in alcune forme del linguaggio giornalistico 67
Francesca Santulli

Authorship and responsibility in television news narratives: applying Goffman's model of production formats 87
Linda Lombardo, Roberta Piazza

Politeness in English and Italian business discourse: contrasting strategies and textualizations 107
Davide Simone Giannoni

PARTE SECONDA – TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE

Per un'analisi degli universali della traduzione in testi scientifici: l'esplicitazione e la semplificazione p. 129
Maria Pavesi, Alessia Tomasi

Strumenti di analisi linguistica negli *interpreting studies* e nella didattica dell'interpretazione 151
Giuliana Garzone

PARTE TERZA – FONOLOGIA

I toni accentuali nelle interrogative aperte *(WH)* dell'italiano di Lucca 175
Giovanna Marotta

Analisi delle prove fonologiche della batteria B.A.D.A. per la valutazione dei deficit afasici e proposte per un suo perfezionamento 195
M.Elena Favilla

PARTE QUARTA – DIDATTICA DELLA LINGUA

Modelli di ricerca e di estrazione dell'informazione. Analisi di un'esperienza su testi multimediali nella didattica universitaria 219
Carmine Caputo

L'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue straniere: spunti per un dialogo 235
Silvia Serena

Il supporto satellitare nella classe di lingua due 253
Liliana Landolfi, Maria Teresa Sanniti di Baja

Adozione di test linguistici affidabili ed omogenei in sede accademica in vista della riforma 271
Cesare Zanca

Silvia Serena *

L'APPROCCIO ERMENEUTICO NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE: SPUNTI PER UN DIALOGO

The hermeneutic approach is not a new teaching method: it originates from a line of thought, Skeptische Hermeneutik, which has developed in Germany in the last twenty years. According to this approach, full comprehension of what is unfamiliar and foreign is hardly ever possible, since nobody can forget their own way of seeing the world (Vor-Urteile, pre-judices). Limits in understanding are then a normal phenomenon (Normalität des Fremden, the normalcy of the foreign other). It follows that a teacher's task is not that of helping to overcome borders but of teaching to respect them as normal. This applies also to the understanding of foreign languages, literatures and cultures (education to tolerance and peace). The present paper compares a hermeneutic approach to teaching with a non-hermeneutic one, and offers a summary of practical implications organised in ten points.

Senza i pazzi per costruire e creare,
il mondo sarebbe un deserto
(proverbio yiddish)

1. Introduzione

Il secolo che si è appena concluso ha visto alternarsi nell'insegnamento delle lingue straniere facili entusiasmi e grandi delusioni all'insegna di metodi, mode e

* Università del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro, <serena@working.it>.

sperimentalismi vari, volti a risolvere i problemi con rimedi miranti spesso più a curare l'effetto che a risalire alle cause, accolti ancora più spesso come panacea, e applicati quindi in modo dogmatico. Il presente contributo intende presentare un'alternativa che non è né una nuova teoria, né un metodo, né una tecnica per la prassi didattica quotidiana, bensì un approccio che interroga le premesse dell'insegnamento delle lingue straniere: interroga cioè il concetto di 'comprendere', il concetto di 'metodo' per comprendere e il concetto di altro/estraneo/straniero sottesi all'insegnamento delle lingue straniere. Dalla discussione di tali premesse verranno tratte conseguenze che investono non solo la glottodidattica, bensì trasversalmente la didattica di qualsiasi materia, aprendo nuove prospettive alla ricerca di vie e modi per far fronte alla responsabilità – sempre più evidente per le istituzioni scolastiche di tutti i tipi – di educare al rispetto di sé e dell'altro (uomo e natura), alla tolleranza del diverso e quindi, in ogni senso, alla pace.

L'approccio didattico che qui verrà presentato è quello ermeneutico che, pur facendo riferimento al dialogo con l'ermeneuta attualmente più in vista, l'ultracentenario filosofo di Heidelberg, Hans-Georg Gadamer, se ne distanzia facendo riferimento al filone scettico nell'ermeneutica (*skeptische Hermeneutik*) cui si richiama Hans Hunfeld (1991, 1998: 40-44). Questi ha sviluppato in Germania un approccio da lui definito *hermeneutischer Fremdsprachenunterricht* (insegnamento ermeneutico delle lingue straniere, Hunfeld, 1999) che si differenzia da altri approcci ermeneutici in Germania (cfr. per es. Bredella 1989). Docente di didattica della lingua e letteratura inglese presso l'università di Eichstätt, Hunfeld (1982, recepito in Italia da Giacobazzi 1988, 1995, 2000) ha iniziato più di venti anni fa ad interrogare la didattica della letteratura e della lingua con parametri ermeneutici, riflettendo sui risvolti didattici dell''estetica della ricezione' (Jauss 1988)[1], e ha sviluppato nel tempo il suo approccio ermeneutico nel dialogo con Hans-Eberhard Piepho, padre dell'approccio comunicativo in Germania.

L'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue straniere ha trovato applicazione in un libro di testo per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera a principianti (Hunfeld & Piepho 1996), come pure in sperimentazioni didattiche (Hunfeld & Piepho 1997: 149-153, Keller & Steiner 1999, Santagostini 1999, Geiger 1999) e applicazioni curriculari (Hunfeld 1997b, 2001, Cristofoletti 1999). Da poco è nato anche in Italia il primo curricolo ermeneutico per il tedesco, lingua seconda a Bolzano (Intendenza Scolastica Italiana 2001).

[1] Per i legami tra l'estetica della ricezione e l'approccio ermeneutico cfr. in particolare le interviste di Dutt a Gadamer (Dutt 1995: 52-53) e Giacobazzi (1992, 1998).

Nella prima parte del contributo, dopo una riflessione sul termine 'ermeneutica'[2], verrà presentata la posizione di Hans Hunfeld, dalla quale si faranno derivare, nella seconda parte, considerazioni sulla portata di un approccio ermeneutico per l'insegnamento delle lingue straniere.

2. *Ermeneutica: arte o scienza? Il problema del 'metodo' e la sua rilevanza per la glottodidattica*

L'ermeneutica è definita come "l'arte e la scienza di interpretare, in specie scritti aventi autorità. Detto in particolare in quanto applicata alla Sacra Scrittura ed equivalente ad esegesi" (Runes 1972: 294). I due termini 'scienza' e 'arte' sono i poli tra i quali si è sviluppata la storia dell'ermeneutica e tra i quali essa oscilla tutt'oggi. Infatti l'ermeneutica è vista da un lato come ricerca dell'interpretazione esatta di un testo visto come oggetto 'avente autorità'[3]: dall'altro come 'arte di evitare il fraintendimento' (Schleiermacher, in Gadamer 1990: 188), cioè

> non tanto un procedimento, quanto piuttosto un comportamento di chi vuole comprendere un altro o vuole comprendere, come lettore o come ascoltatore, quanto espresso mediante la lingua da un altro. (Gadamer 1989a: 151)

L'ermeneutica si sviluppa nel corso dei secoli intorno al problema del comprendere – dalla comprensione di un messaggio proveniente da un'istanza ultraterrena (si pensi all'ermeneutica biblica) alla comprensione di qualsiasi testo parlato o scritto – e intorno alla riflessione sulle condizioni alle quali la comprensione è possibile. Nel caso dell'ermeneutica biblica, ad esempio, la comprensione si verifica solo a condizione che l'interpretazione ad opera di un mediatore – quale ad esempio il sacerdote che decodifica e illumina – sia esatta. Essa oscilla tra i due poli del minore o maggiore valore attribuito alle condizioni entro le quali la comprensione si verifica e agli elementi che condizionano il comprendere, quali la persona che interpreta, la situazione storica in cui l'interpretazione e la comprensione avvengono, le esperienze, le preconoscenze, la lingua e la storicità del singolo che comprende e che non può porsi

[2] Per approfondimenti, cfr. D'Alessandro (1994: 66-87).

[3] La ricerca applicata alle scienze esatte ci ha abituato ad attenderci un risultato oggettivo, neutrale e univoco, e a trattare anche un testo come oggetto di indagine scientifica, riducendo quindi il problema della conoscenza a una questione di ricerca del metodo che garantisca l'oggettività. Gadamer (1990: 352 e segg.) ammonisce che il testo (e l'opera d'arte, la storia, la filosofia e tutti i fenomeni delle scienze dello spirito) non si manifesta e non è comprensibile con i metodi delle scienze esatte.

al di fuori del processo di comprensione e al di fuori della storia nella quale agisce. Ciò viene sottolineato da Gadamer (in Dutt 1995: 21) quando parla di "ingenuità della fede metodologica, cui soccombe chi crede di poter prescindere da se stesso nel comprendere" e precisa che

> siamo collocati in tradizioni, sia che le conosciamo oppure no, sia che ne siamo consapevoli, sia che siamo così presuntuosi da credere di aver cominciato senza presupposti: ciò non cambia nulla riguardo all'effetto che le tradizioni esercitano su di noi e sul nostro comprendere.

Quanto più si approfondisce la riflessione su questi presupposti del comprendere, tanto più aumenta la consapevolezza delle difficoltà del comprendere. Questa consapevolezza portata alle estreme conseguenze, conduce allo scetticismo assoluto che ritiene impossibile, anche nella migliore delle esegesi, la comprensione completa. In questo modo l'ermeneutica, da "arte di interpretare per comprendere" e da "arte di evitare il fraintendimento" (Gadamer 1990: 188), diviene l'arte di ridurre o di diminuire il non-comprendere (la *skeptische Hermeneutik* di Hunfeld), che nasce dalla consapevolezza che la non-comprensione e i malintesi non potranno mai essere rimossi completamente, e che comunque il comprendere non è riducibile a una questione di metodo.

È evidente la rilevanza di quanto esposto fin qui per la glottodidattica, poiché risultano messi in discussione due dei suoi cardini fondamentali: in primo luogo, la prevalenza dell'accento sul comunicare piuttosto che sul comprendere (si pensi ad esempio all'impostazione dei Livelli Soglia[4] in cui è sottinteso che il comprendere sia possibile, se solo si dispone delle competenze linguistiche sufficienti, mentre il problema se e in qual misura il comprendere sia possibile non viene nemmeno posto); e in secondo luogo, l'importanza del metodo. Se si pensa ai molti 'metodi' per l'apprendimento delle lingue straniere sviluppatisi nel corso del tempo[5], ci si rende conto che non è mai stato messo in discussione l'assunto che l'apprendimento dipenda dal metodo, sottintendendo che se si trova il metodo giusto, l'apprendimento avviene e l'obiettivo della padronanza della lingua può essere raggiunto. Giacobazzi (1995: 37) sintetizza il problema come segue:

[4] Non è possibile riportare in questa sede tutti i punti nei Livelli Soglia delle varie lingue a sostegno di questa affermazione, ma basta ripercorrere nell'introduzione della *Kontaktschwelle* (Baldegger *et al.* 1980) i paragrafi dedicati alla centralità del discente, al rilevamento dei bisogni comunicativi, all'approccio pragmatico nella determinazione degli obiettivi, per vedere che la riflessione sulle finalità non va al di là dell'indicazione di scopi immediati e utilitaristici.

[5] Le pubblicazioni sull'argomento sono numerosissime: si veda, solo per citare una panoramica recente, Borello (1996).

> La didattica dell'insegnamento delle lingue straniere, forse perché disciplina molto giovane, appare caratterizzarsi soprattutto per la sua cieca, se non fideistica, fiducia nelle possibilità del "metodo". [...] appare indispensabile accettare l'idea della parzialità di ogni metodo e rinunciare all'illusione di poter far acquisire all'allievo le competenze necessarie per affrontare in ogni circostanza la complessità e la dinamicità dell'espressione e della comunicazione linguistica. Tale riflessione dovrà dunque condurre inevitabilmente a rivedere un approccio che considera ancora il metodo al centro della propria attenzione.

Nei paragrafi che seguono risulteranno più evidenti le conseguenze della problematizzazione di questi due cardini: esse investono tutti gli aspetti dell'insegnamento delle lingue – dalla definizione degli obiettivi alla scelta dei contenuti, dalla strutturazione dei materiali all'articolazione dell'intervento didattico – e ovviamente anche la definizione delle competenze da richiedere agli insegnanti, quindi la strutturazione della formazione e dell'aggiornamento dei docenti.

3. L'insegnamento di una lingua straniera è ermeneutico

Se l'ermeneutica secondo Schleiermacher è "l'arte di comprendere in modo esatto il discorso dell'altro" (Schleiermacher 1977: 75, in Hunfeld 1992a), l'insegnamento di una lingua straniera – dice Hunfeld – di per sé è da sempre ermeneutico (Hunfeld 1992a) perché insegna a capire lo straniero, l'estraneo[6]. Egli ritiene però – allacciandosi in tal modo al filone scettico del pensiero ermeneutico europeo[7] – che l'insegnamento delle lingue straniere abbia sottovalutato il rischio di una molteplicità di possibili incomprensioni, il rischio che questo 'comprendere in modo esatto' in realtà non avvenga, e che quindi i tre 'più' che costituiscono i cardini della politica linguistica europea attuale (*più* lingue con uno studio *più* intenso da iniziare *più* presto) in realtà

---

[6] In tedesco *Fremd* ha il significato sia di 'straniero' che di 'estraneo' e viene usato nel testo sia al maschile, per indicare la persona estranea o straniera, sia al neutro, per indicare l'insieme degli elementi percepito come straniero o estraneo: in molti casi l'accezione può essere determinata solo dal contesto. Va precisato che Hunfeld (1998: 52) riflette anche sull'etimologia sia di *fremd* (quello che è lontano, distante, irriconoscibile per la distanza) che di *verstehen* (comprendere) come 'stare davanti/di fronte a qualcosa per poterlo riconoscere', rilevando nell'etimologia la chiave per mettere a nudo la radice della difficoltà a comprendere l'estraneo/lo straniero: la sua vicinanza. Finché è lontano, non pone problemi: è nel momento in cui lo si trova nella porta accanto che si pone il problema della non-familiarità e della non-comprensibilità.

[7] Hunfeld cita, ad esempio, l'affermazione di Canetti (1976: 45, in Hunfeld 1992) che non esiste illusione maggiore che quella di poter capire l'estraneo attraverso la comunicazione, quella di Schütz (1974, in Hunfeld 1991: 50-52) per il quale il comprendere è un *Limes-Begriff*; il concetto di comprendere segna di per sè il limite del comprendere che è insito nel concetto stesso.

poggino su un equivoco di fondo, cioè che basti aver accumulato una quantità sufficiente di cognizioni sulla sua lingua e sulla sua cultura per capire lo straniero. A sostegno del suo scetticismo, Hunfeld (1992a:14) cita tre concezioni alternative di lingua: la prima è quella di Sloterdiyk, per il quale la lingua materna è una gabbia e il parlante è allo stesso tempo guardiano e prigioniero della sua lingua; la seconda è quella di Luhmann, per il quale la comunicazione non è una condivisione del mondo, bensì una suddivisione[8]; la terza è quella di Barthes, che definisce la lingua 'fascista' perché "fascismo non è impedire a qualcuno di dire qualcosa, bensì costringerlo a dire qualcosa". Da qui deriva la critica di Hunfeld all'insegnamento comunicativo, in quanto questo presenta allo studente – e lo obbliga a usare – solo quella parte di lingua che gli servirà per una determinata situazione. Rileva che la scelta delle situazioni e della lingua operata da parte del docente o dell'autore del libro di testo è arbitraria, e quindi autoritaria e manipolante, in quanto chi sceglie pretende di sapere in anticipo di quali strumenti linguistici lo studente avrà bisogno, cioè di sceglierli per lui, pre-strutturando e pre-scrivendo i contesti nei quali il discente si troverà ad operare con la lingua, rendendolo incapace di esprimersi al di fuori di essi.

L'approccio di Hunfeld – che in un primo tempo, data la collaborazione con Piepho, era stato presentato come 'ermeneutico-comunicativo' – viene da lui definito oggi soltanto 'ermeneutico', con la precisazione che si tratta di un approccio 'ermeneutico scettico' che si distanzia dall'ermeneutica (per esempio da quella gadameriana) che non problematizza le frontiere del comprendere:

> Questo insegnamento ermeneutico delle lingue straniere tiene conto dei limiti del comprendere in misura maggiore che l'insegnamento pragmatico-comunicativo: si orienta sulla tradizione della concezione scettica del comprendere, la quale finora nell'insegnamento delle lingue straniere o non è stata vista o è stata rimossa. Rilevanti sono le conseguenze che da essa derivano per la prassi dell'insegnamento, per i materiali didattici e per il ruolo e il comportamento dell'insegnante. Tali conseguenze però possono iniziare a diventare tangibili solo quando si è recepita l'impostazione progettuale complessiva di questo insegnamento ermeneutico delle lingue straniere, il quale parte da una concezione dell'estraneo/straniero diversa da quella finora corrente, cioè dall'ermeneutica scettica e dal ruolo determinante della letteratura quale forma particolare di insegnamento della lingua. (Hunfeld 1998: 5-6; traduzione mia)

[8] Va tenuto presente che in tedesco ci sono due sostantivi per 'comunicazione': *Kommunikation* e *Mitteilung*, ove il secondo deriva dal verbo *mitteilen*, letteralmente 'con-dividere' e che la frase di Luhmann, alla quale Hunfeld si riferisce *Kommunikation teilt Welt nicht mit sondern ein* gioca su *mitteilen* e *ein-teilen*, quindi sul fatto che la lingua invece di permettere una con-divisione del mondo, in realtà lo sud-divide, cioè lo classifica, e imponendogli un ordine, lo ripartisce.

Un cardine della posizione di Hunfeld è dunque la sua concezione dell'estraneo. L'espressione felice da lui coniata nel 1991, *Normalität des Fremden*, 'normalità dell'estraneo' (Hunfeld 1991, 1992b, 1997b, 1998), indica che la presenza dell'estraneo – sia esso l'elemento estraneo culturale di qualsiasi tipo o la persona straniera – va considerata come una caratteristica assolutamente normale nelle nostre società. Che lo si voglia o meno, l'altro estraneo è e sarà sempre più un fenomeno assolutamente normale nell'immediato vicinato. L'espressione è stata riproposta nel 1992 come *doppelte Normalität des Fremden* (doppia normalità dell'estraneo):

> Nell'Europa del futuro l'esperienza di una realtà multiculturale e plurilingue sarà all'ordine del giorno assai più di ora. Il fatto di incontrare l'altro – ogni volta in modo diverso – nel proprio paese, e l'esperienza di incontrare l'estraneo nel proprio contesto diverrà normalità. Perciò il bambino [...] deve essere preparato a questo incontro e alle esperienze relative più presto e in modo più preciso di quanto sia avvenuto finora. Deve imparare presto che nella sua vita quotidiana l'elemento estraneo è una manifestazione normale e non singolare o inusuale. Inoltre deve incontrare l'estraneo/lo straniero con un atteggiamento che non tenda né a stilizzarlo (riducendolo ai suoi tratti esotici), né a sopravvalutarlo (idealizzandolo), né a sottovalutarlo (screditandolo), nè a definirlo sulla base della prospettiva della propria visione del mondo (riducendolo a stereotipo o a cliché). Il bambino dovrebbe accettare il diverso/l'estraneo nello stesso modo normale con il quale accetta se stesso. Uno studio precoce della lingua straniera favorisce il processo di assuefazione a questa doppia normalità dell'estraneo: abitua il bambino al fatto che l'esistenza dell'estraneo nella sua vita quotidiana è normale, e che questo estraneo, nonostante i suoi tratti distintivi diversi, deve essere considerato normale – normale come noi stessi nella nostra identità. (Hunfeld 1992b: 42; traduzione mia)

L'estraneo non è mai stato considerato normale (Hunfeld 1991, 1997b: 2), cioè è stato sempre visto come qualcosa di deviante e al di fuori della norma, e definito tale sulla base della norma dettata da chi contempla l'estraneo dalla propria prospettiva, attraverso il filtro dei propri pre-giudizi (Gadamer 1990: 275). Nel momento però in cui l'estraneo viene definito tale, viene per ciò stesso reso muto: gli viene impedito di manifestarsi per quello che è, perché in partenza gli vengono ascritte dall'esterno le caratteristiche che si attende di trovare chi lo definisce straniero o estraneo.

Ciò significa che l'insegnamento delle lingue straniere nel momento in cui insegna a comunicare con lo straniero, cioè a mettersi in contatto con qualcosa che è al di fuori della propria norma (linguistica e non), agisce in realtà contro i propri obiettivi di far conoscere il mondo della lingua straniera e chi lo parla, perché collocando l'elemento straniero/estraneo in una posizione esterna di a-normalità e facendone qualcosa di insolito e di particolare, è costretto ad oggettivare l'estraneo per farlo rientrare nei limiti delle capacità di ricezione del discente: limitando l'estraneo, sem-

plificandolo e rendendolo comprensibile, gli si nega però la possibilità di manifestarsi come estraneo/straniero nella sua alterità, con tutte le sue caratteristiche comprensibili e non, che ne fanno quello che Hunfeld chiama *deutliches Gegenüber*, cioè l'altro che si para di fronte a chi lo guarda in tutta la sua evidenza di *vis-à-vis*. Se dunque quello che il discente è indotto a scoprire in realtà è solo quello che è stato già adattato e preparato per lui – in un dialogo e un processo di ricerca quindi non reali –, questo insegnamento comunicativo non insegna affatto a comunicare.

Da questo primo cardine del pensiero di Hunfeld deriva il secondo, cioè che la letteratura sia *Sprachlehre*, lezione di lingua, qualcosa non di anormale rispetto all'insegnamento della lingua, bensì parte integrante di esso, in quanto l'incontro con un testo letterario – in lingua materna e straniera – è incontro e scontro con l'alterità, con il diverso. *Literatur als Sprachlehre*, uscito nel 1990, non è solo il titolo di una raccolta di saggi nati nei dieci anni precedenti (cioè nel periodo di maggiore diffusione dell'insegnamento comunicativo che tendeva a bandire la letteratura dall'insegnamento in quanto troppo difficile e poco rispondente ai bisogni pragmatici del discente), ma è anche il titolo di un paragrafo nelle linee-guida ermeneutiche pubblicate a Bolzano (Intendenza Scolastica Italiana 2001). Vi si legge che la letteratura in lingua materna è 'la prima lingua straniera' e che

> la capacità che questa lingua straniera ha di distaccare dal proprio mondo, prepara [...] la disponibilità ad accogliere un'estraneità di altro tipo, quale quella presentata dalla lingua straniera vera e propria. Perciò la letteratura in lingua straniera completa e amplia l'incontro con l'estraneo e l'estraneità già avvenuto con la propria letteratura in madrelingua [... e] il dialogo in lingua straniera che ha come oggetto la letteratura, offre [...] a varie posizioni di pensiero il modo di articolarsi, stimola confronti con altre opinioni e provoca il controllo e la relativizzazione del proprio modo di vedere. La letteratura è maestra di lingua perché in qualità di voce isolata interroga il singolo e del singolo provoca la risposta e il giudizio personali.

Dunque se la letteratura parla al singolo, dal confronto delle risposte e delle reazioni dei singoli nasce il dialogo, un dialogo reale che si sviluppa tra i discenti, considerati non nel ruolo di allievi bensì come lettori, e tra discenti e docente, in quanto tutti si trovano coinvolti in un medesimo processo di ricerca di senso (Hunfeld 1997a). Osservare la lingua nel testo letterario, considerare la letteratura maestra di lingua non significa però uccidere il testo letterario per farne un oggetto da sezionare, come spesso avviene per i testi non letterari riportati nei libri di testo, i quali invece che semplificare l'incontro con i testi letterari, lo complicano perché

> in genere non preparano l'atmosfera comunicativa che invece è necessaria per dialogare su testi letterari, in quanto generalmente non sollecitano l'allievo a

> trovare il proprio modo di avvicinarsi alla realtà linguistica e fattuale estranea, bensì lo costringono ad un comportamento che riconosce acriticamente il *diktat* unilaterale del testo. Spesso la domanda nel dialogo del libro di testo è solo una istruzione per l'uso mascherata, e l'appello è un ordine inequivocabile a riprodurre espressioni precostituite. (Hunfeld 1998: 102-103; traduzione mia)

Se infatti i testi letterari sono caratterizzati sempre – come Hunfeld (1998: 103) fa notare richiamando Iser (1987) – da una sfera di ambiguità e possono e devono essere recepiti in modo diverso da ciascun destinatario, è evidente che i dialoghi e i testi su usi, costumi e cultura stranieri riportati sui manuali, presentano sì come i testi letterari una realtà distante dall'esperienza e dal contesto del discente, ma pretendono che l'allievo si identifichi con essa annullando questa distanza, al punto da servirsi "in una situazione simulata [...] di questa lingua preformulata come fosse sua propria" (Hunfeld 1998: 104). Dunque se l'atto di lettura nei due tipi di testo e l'appello del testo al lettore sono diversi, l'incontro con la letteratura in lingua straniera (come dialogo con il testo) non può avvenire se non viene preparato fin dalle prime lezioni di lingua straniera da un procedere dialogico nell'insegnamento che sviluppi l'abitudine ad interrogare e ad ascoltare, che tematizzi la distanza testo-lettore e ne faccia oggetto di dialogo, lasciando emergere sentimenti, modi di intendere e collegamenti con i saperi di cui ogni partecipante è portatore, ed educando alla disponibilità a considerare ciascuna di queste manifestazioni come sollecitazione a rivedere le proprie opinioni e i propri modi di vedere. Se i testi "rispondono solo alle domande che si pongono loro",

> c'è da chiedersi se quando si parla di letteratura in lingua straniera, non si intenda in realtà non tale letteratura, bensì prima di tutto le persone stesse che, parlandone, si esprimono in lingua straniera. [...] Quando si affronta la questione di una specifica didattica della letteratura in lingua straniera si finisce inesorabilmente per riflettere su una questione di fondo, quella delle finalità generali dell'insegnamento delle lingue straniere. Se queste finalità tengono conto delle difficoltà del comprendere l'estraneità e il modo di esprimersi proprio dell'estraneo, la letteratura ha diritto di parola sin dall'inizio in un corso di lingua straniera. (Hunfeld 1998: 105; traduzione mia)

È evidente che un approccio siffatto – che vede l'apprendimento della lingua straniera come un processo di conoscenza, di crescita e di scoperta, cioè di costruzione individuale del sapere, piuttosto che come un processo di istruzione e di addestramento organizzato e pilotato dall'esterno – richiede un'organizzazione dell'insegnamento (Piepho & Serena 1992, Serena 1996, 1998, 2001a, 2001b) che rispetti e tuteli la diversità del singolo allievo, e che, ad esempio, impieghi fin dalla prima lezione ai principianti un libro di testo che sia uno strumento non prescrittivo.

Il libro di testo deve cioè offrire stimoli – tra cui quindi anche il testo letterario (Keller & Steiner 1999) – affinché lo studente sia indotto ad osservare la lingua come strumento per veicolare messaggi, e tragga dall'analisi e dalla riflessione sui materiali offerti gli elementi linguistici che gli servono per veicolare i propri messaggi. Si tratterà di fare in modo che, partendo da una varietà di spunti e di testi, predisposti in modo da permettere collegamenti e ampliamenti ciclici, si possano articolare percorsi conoscitivi diversi, e che al discente, sollecitato come portatore di valori culturali, venga lasciato lo spazio per articolare le sue risposte e i suoi interrogativi, fare ipotesi, confermarle o rigettarle o modificarle sulla base di nuovi elementi acquisiti, tornare indietro, riconsiderare il problema sotto un altro aspetto, ripartire su un nuovo percorso – il tutto in un moto circolare che gli permetta una crescita linguistica e culturale graduale. In realtà, più che di moto circolare, il cosiddetto 'circolo ermeneutico', si parla in genere di 'spirale', dato che anche quando si ritorna sui propri passi rivisitando un argomento, non lo si fa mai nelle condizioni di partenza (Gadamer 1990: 297, 299 e Klafki 1975: 150, in König & Muthmann 1980: 90).

4. *Le conseguenze didattiche dell'approccio ermeneutico scettico*

È evidente che se si parte ottimisticamente dal presupposto che il comprendere sia fondamentalmente possibile, e che quindi le difficoltà a comprendere l'estraneo possano essere superate e che il loro superamento sia solo una questione di come e quanto si apprende intorno all'altro, si attribuirà una finalità diversa all'apprendimento delle lingue (e quindi anche all'incontro con un testo letterario), e un ruolo diverso all'allievo e all'insegnante.

Qualora si ritenga fondamentalmente possibile comprendere l'altro, si vedrà il compito dell'insegnante di lingue straniere

- come ricerca di strategie di presentazione dell'estraneo (cioè della lingua, della cultura e dei costumi stranieri) all'allievo in modo tale da facilitargliene la comprensione, riducendo e adattando l'estraneo ai parametri di comprensione del discente;
- come programmazione dell'insegnamento in modo da frantumare e dosare quello che è diverso, anomalo, estraneo, straniero in base a quello che il discente è in grado di apprendere, affinché giunga ad appropriarsene lentamente e passo passo.

Se invece si ritiene impossibile o solo limitatamente possibile comprendere l'estraneo, si vedrà l'insegnante di lingue straniere come colui che insegna a scoprire, ri-

spettare, non travalicare, tutelare questi limiti, nella consapevolezza che i limiti sono tali e che l'estraneo è tale in rapporto a chi lo contempla e lo giudica, sulla base dei propri parametri, come un fenomeno strano o non-normale. Compito dell'insegnante sarà allora

- condurre alla consapevolezza di questa tendenza a incasellare quello che si percepisce come diverso da sé e del fatto che qualsiasi incontro con l'estraneo avviene attraverso un filtro di 'pre-giudizi';
- non 'dosare', pilotare e programmare l'incontro del discente con l'estraneo, perché il modo di presentarlo significherebbe comprimerlo nella cornice del punto di vista soggettivo dell'insegnante che ritiene di sapere di che cosa i suoi allievi hanno bisogno;
- lasciare che l'incontro tra l'allievo e l'estraneo avvenga senza riduzioni o semplificazioni.

Infatti, solo nel momento in cui l'allievo si scontra con qualcosa che non capisce e si blocca davanti a qualcosa che gli risulta incomprensibile, comincia a chiedere e a cercare: inizia, quindi, un processo di comprensione. Se l'insegnante gli prepara il terreno, gli presenta l'estraneo in piccole dosi che non superano le (presunte) capacità di apprendimento dell'allievo, il discente scopre solo quello che l'insegnante gli lascia scoprire: è dunque manipolato e non impara ad assumere la responsabilità per il proprio cammino, perché non ha nulla da scegliere, da cercare e da scoprire, e non diverrà mai autonomo. Non imparando a cercare in modo autonomo, non imparerà ad accettare che nel processo di ricerca si facciano errori, che si incontrino delle difficoltà, che non si giunga subito ai risultati o che i risultati siano solo un punto di partenza per una ricerca ulteriore, che si debba riflettere sul percorso svolto, e magari tornare sui propri passi per imboccare un'altra strada, cioè non impara che un cammino non-lineare è del tutto normale e che le difficoltà a comprendere, l'estraneità e la non-familiarità sono fenomeni del tutto normali. Ma se non impara a cercare per conto proprio, non impara a reggere lo scontro con l'estraneità: si arrende, a scuola e nella vita, alla prima difficoltà, oppure diventa violento e usa la violenza per ridurre ai propri parametri di normalità l'estraneo, che percepisce come minaccia per la propria sicurezza.

La radice della violenza e dell'intolleranza viene quindi vista in modo diverso secondo il valore attribuito ai limiti delle possibilità di comprendere l'altro: ciò ha enormi conseguenze sull'impostazione pedagogica dell'insegnamento (e non solo su quello delle lingue straniere) come educazione alla pace e alla tolleranza. La Tabella 1 riassume graficamente quanto esposto fin qui.

Se comprendere è ritenuto fondamentalmente POSSIBILE	*Se comprendere è ritenuto fondamentalmente IMPOSSIBILE*
Obiettivo della comunicazione interpersonale: comprendere esattamente.	Obiettivo della comunicazione interpersonale: ridurre la non-comprensione.
La comprensione dipende dalla interpretazione o spiegazione.	La comprensione dipende dalle pre-conoscenze e dalle esperienze affettive e cognitive preesistenti, e si sviluppa attraverso l'interrelazione tra vari livelli di comprensione (circolo ermeneutico).
La spiegazione del docente, del critico, della nota ecc. è indispensabile per capire il testo.	La spiegazione nasce, si sviluppa e si costruisce nel processo inesauribile di ricerca e di scoperta, attraverso il confronto di ipotesi, la consultazione di fonti e il dialogo con altri testi.
Il comprendere è un processo lineare, additivo: una conoscenza si aggiunge alla precedente.	Il comprendere è un processo di crescita a spirale: in ogni giro tutto l'assetto precedente delle conoscenze viene modificato.
Il processo di comprensione può anche essere empatico (cercare di calarsi nei panni di qualcuno è un atto di buona volontà che testimonia la serietà di intenti e la disponibilità a tentare di comprendere).	Il processo di comprensione esclude qualsiasi empatia (cercare di calarsi nei panni di qualcuno è un atto di presunzione).
Il significato esiste in sé e per sé e va scoperto.	Il significato è immanente, diviene, viene alla luce e si sviluppa solo se si entra in un rapporto dialogico col testo.
Il testo è visto come autorità, come monumento intoccabile, oggetto di apprendimento e di scoperta.	Il testo è appello al lettore, sfida, stimolo al confronto, interlocutore che si manifesta e si lascia scoprire nel dialogo: è alterità nella sua globalità.
L'obiettivo dell'atto di lettura è una spiegazione, un'interpretazione obiettiva e univoca: ci si attende la scoperta di un solo significato o messaggio.	L'obiettivo dell'atto di lettura è la costituzione soggettiva del significato, la scoperta del messaggio in base a saperi soggettivi e al dialogo con altri testi: ci si attende una varietà di interpretazioni, sono ammessi significati discordanti.
L'altro è oggetto di conoscenza, di comprensione.	L'altro è soggetto nella sua non riducibile evidenza di vis-à-vis.
L'altro va assimilato.	L'altro va protetto nella sua diversità e nella sua alterità e va integrato come tale.
Le difficoltà/le incomprensioni sono viste come elementi di disturbo, costituiscono una minaccia della normalità, sono ostacoli da combattere ed eliminare.	Le difficoltà/le incomprensioni sono stimoli che inducono alla discussione con l'altro/con l'estraneo, punto di partenza di un processo di comprensione,una cosa assolutamente normale.
↓	↓
INTOLLERANZA → VIOLENZA	TOLLERANZA → PACE

Tab. 1. Le conseguenze della problematizzazione del comprendere

Pur con i rischi che sempre comportano le semplificazioni, le differenze dal punto di vista didattico tra un approccio di orientamento ermeneutico e uno di orientamento non ermeneutico nell'insegnamento (non solo in quello delle lingue) potrebbero essere rappresentate graficamente come nella Tabella 2.

Insegnamento non ermeneutico	*Insegnamento ermeneutico*
Cerca di comprendere (*cum prehendere* = racchiudere, includere), quindi impadronirsi, di quanto nel fenomeno linguistico, nel testo, nel fenomeno culturale è estraneo e diverso, tentando di tradurlo nelle proprie categorie di percezione; assimilare, possedere, vincere, adattare, ridurre l'estraneo secondo i propri schemi di normalità.	Cerca di non tradurre l'estraneo/il diverso nelle proprie categorie, bensì proteggerne l'alterità; educare ad ammettere la normalità dell'estraneo.
Tende a vedere l'estraneo come fenomeno *esotico* o *idealizzarlo* o *sminuirlo*, o racchiuderlo entro le categorie della propria cultura di partenza e adattarlo ad essa (per es.: grammatica tedesca descritta secondo le categorie latine, testi adattati, semplificati, ridotti o scelti secondo importanza, rappresentatività o altri canoni della cultura dominante, ecc.); non problematizzare o mantenere i pregiudizi; trattare l'allievo nel suo ruolo di discente; vedere l'apprendimento come processo guidato e organizzato dall'esterno, fondato su programmi, curricoli, libri di testo, progressione dal facile al difficile.	Tende a sviluppare la consapevolezza della soggettività e dei limiti del proprio modo di percepire; del fatto che non tutto può essere compreso e che ci sono aspetti e fatti che restano incomprensibili (nelle persone, negli usi, nei testi, nella struttuzrazione del pensiero nella lingua straniera, ecc.); e del fatto che bisogna convivere anche con quello che non si capisce e che perciò risulta strano, diverso, estraneo, straniero; problematizzare e rendere consapevoli dei pregiudizi; trattare l'allievo come lettore; vedere l'apprendimento come processo di scoperta autonomo fondato su basi orientative di linee guida da sviluppare in rapporto alla situazione didattica docente-discente, piuttosto che su programmi, curricoli o progressioni precostituiti (pretendere di definire a priori per un altro il grado di difficoltà, è presunzione che viola l'alterità dell'altro).
L'allievo segue (senza che gli venga chiesto il suo assenso) un tracciato precostituito (programma, curricolo) nel suo processo di scoperta (è già stato stabilito per lui quello che deve imparare).	L'allievo è autonomo e responsabile del proprio processo di scoperta e cammino di apprendimento: le priorità nascono dal dialogo con il docente
Le percezioni soggettive, le associazioni spontanee, i sentimenti suscitati o i ricordi evocati dal testo non hanno nulla a che vedere con il processo interpretativo e vanno esclusi dalla lezione.	Le percezioni e reazioni soggettive, le associazioni spontanee, i sentimenti suscitati o i ricordi evocati sono fondamentali nella lezione, nel processo di scoperta e di costituzione del messaggio, e costituiscono la base del dialogo ermeneutico che si svolge in classe.

Tab. 2. Approccio ermeneutico e non ermeneutico a confronto: conseguenze per la didattica

5. *Conseguenze a livello didattico: un corollario in dieci tesi*

Le dieci tesi che seguono riassumono quanto detto finora: non hanno valore prescrittivo e sono da intendersi come spunto di riflessione e di dialogo con il lettore e tra il lettore e i suoi colleghi.

1. I testi autentici, scritti e parlati, non vanno esclusi dall'insegnamento delle lingue straniere ai principianti in quanto occasione di incontro con l'alterità.
2. La letteratura, in quanto mezzo per distanziarsi da se stessi, è parte integrante dell'insegnamento di una lingua straniera a qualsiasi livello.
3. L'incontro con l'altro, visto nella sua globalità ed interezza come alterità, nel testo scritto o orale può avvenire solo per mezzo di un lento avvicinamento al messaggio e una scoperta graduale che, stimolata e guidata da *tasks* (Nunan 1989, Häussermann & Piepho 1996), si sviluppa a piccoli passi.
4. Il comprendere non dipende dall'accumulo di nozioni e di informazioni sulla lingua o sulla civiltà. Queste spesso, più che favorire, ostacolano la conoscenza diventando dei 'pre-giudizi': il discente, nel momento dell'incontro reale, è indotto a pensare 'lo so già' e quindi a non andare al di là del riconoscere gli elementi di lingua o di cultura già trovati nel libro di testo.
5. Alla scelta dei testi non va imposta una progressione (linguistica o contenutistica): l'estraneo non va addomesticato.
6. Il discente viene trattato, in qualsiasi età (che sia bambino delle elementari o adulto), come lettore, come ascoltatore, come attore, e viene quindi considerato nell'interezza della sua personalità. È un insegnamento/apprendimento in cui vita e scuola sono tutt'uno: non esiste frattura tra quello che il discente è all'interno della scuola e come pensa, sente e agisce al di fuori.
7. L'insegnamento ermeneutico educa, e l'incontro col testo e con la lingua – posti di fronte al lettore nella loro globalità come alterità, con le loro caratteristiche distintive che ne fanno qualcosa di unico e irripetibile – è educazione alla tolleranza.
8. L'insegnamento ermeneutico è incentrato sul discente indipendentemente dall'età.
9. La crescita del discente avviene attraverso l'aumento della capacità di reagire con i propri testi e immagini interiori a segnali e messaggi della lingua straniera: per questo non è misurabile e non è strumento di misurazione.
10. La non-comprensione non è da considerarsi fallimento, bensì uno stadio intermedio in un percorso di conoscenza.

Risulta evidente che l'impegno che un insegnamento ermeneutico scettico richiede al docente non può essere a priori fissato da programmi o curricoli, o descritto da strategie o ricette, perché è ricerca continua di modi per stimolare le capacità di

immaginare, associare, fare ipotesi e ricercare; un insegnamento ermeneutico implica da parte del docente pazienza e disponibilità ad accettare e ascoltare il discente come altro con i suoi diritti ad essere altro, e a vedere se stesso inserito in un processo continuo di ricerca i cui risultati possono essere prefigurati e previsti solo in parte. Ed è questa la collaborazione di cui ha bisogno "l'utopia pedagogica [che] non si orienta entro i limiti del fattibile e crede nella propria forza per modificare i modi di pensare e di agire" (Hunfeld 1997b: 4) per non restare utopia.

6. *Conclusione*

Si è voluto presentare, seppure in modo succinto e quindi incompleto, l'approccio didattico ermeneutico di orientamento scettico in quanto

- offre uno strumento di orientamento davanti alle incognite del nuovo secolo che chiede alla scuola una sempre maggiore capacità di educare al rispetto di sé e dell'altro (uomo e natura), di educare ad affrontare le difficoltà, di educare alla tolleranza del diverso, e quindi, in ogni senso, alla pace;
- è un modo di porsi nei confronti di quello che è altro da sé, che esso sia il mondo circostante o quello di una lingua o di una cultura;
- si situa in una zona di confine tra riflessione filosofica e riflessione didattico-metodologica-pedagogica-psicolinguistica (trasversalità dell'approccio ermeneutico);
- investe tutte le materie, è interdisciplinare e più in generale un approccio alla vita: invece di voler allungare la mano per stringere, possedere (com-prendere), e scoprire poi il vuoto dietro il possesso e la sete insaziabile che ne segue, è un trattenersi nel rispetto e addirittura nella difesa protettiva dell'alterità dell'altro, sia esso
  - il discente, visto nell'autonomia e nella globalità della sua personalità,
  - un testo letterario, da non costringere quindi in schemi interpretativi prefabbricati,
  - una lingua materna o straniera, da scoprire all'interno della lingua e non sulla base di schemi interpretativi precostituiti,
  - una cultura, da non ridurre a qualcosa di esotico o di stereotipato, costretto in schemi pre-costruiti dalla lingua e cultura di partenza;
- interroga dalle radici qualsiasi tipo di approccio alla didattica non solo delle lingue e, in senso lato, la responsabilità pedagogica e umana dell'insegnante;
- non pretende di imporsi né come nuovo metodo né come ricetta per la soluzione dei problemi della prassi didattica: è piuttosto un invito ad accettare la sfida di un modo non statico di intendere la scuola, con le necessarie conseguenze nel ripensamento di obiettivi, contenuti e modalità della formazione e dell'aggiornamento dei docenti di lingua materna, straniera e seconda.

Il merito principale dell'approccio ermeneutico è comunque la sua fondamentale valenza pedagogica ed etica, cioè l'educare a ritenere che la propria "capacità di giudizio trovi il suo limite nel giudizio altrui, e che ne venga arricchito", in quanto "è questa l'anima dell'ermeneutica" (Gadamer 1989b: 158).

BIBLIOGRAFIA

BALDEGGER M., M. MULLER & G. SCHNEIDER, 1980, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich.

BIANCO F., 1991, *Pensare l'interpretazione – Temi e figure dell'ermeneutica contemporanea*, Editori Riuniti, Roma.

BORELLO E., 1996, *600 anni di insegnamento delle lingue – Storia della glottodidattica*, TTS, Chieri (Torino).

BREDELLA L., 1989, Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik, in C. EDELHOFF & C.N. CANDLIN, a cura di, *Verstehen und Verständigung*, Kamp, Bochum, pp. 11-28.

CRISTOFOLETTI W., 1999, Lehrplanentwicklung für DaZ in den italienischen Schulen Südtirols. Die Entscheidung für den hermeneutischen Ansatz, in *Deutsch Lernen* 24, pp. 49-53.

D'ALESSANDRO P., 1994, *Esperienza di lettura e produzione di pensiero*, LED, Milano.

DUTT C., a cura di, 1995, *Hans-Georg Gadamer im Gespräch*, Winter, Heidelberg.

GADAMER H.-G., 1989a[4], *Wer bin ich und wer bist du?*, Suhrhamp, Frankfurt am Main.

GADAMER H.-G., 1989b, *Das Erbe Europas*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

GADAMER H.-G., 1990[6], *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen.

GEIGER K.F., 1999, Fördern Schulbücher interkulturelles Lernen?, in *Deutsch Lernen* 24, pp. 54-63.

GIACOBAZZI C., 1995, Il testo letterario nell'insegnamento delle lingue straniere, in *Scuola e Didattica* 6, pp. 36-41.

GIACOBAZZI C., 1988, Estetica della ricezione e didattica della letteratura, in *Scuola e Didattica* 14, pp. 29-31; 16, pp. 26-28.

GIACOBAZZI C., 1998, L'estetica della ricezione e la circolarità del senso nell'ermeneutica letteraria tedesca, in F. FRASNEDI & L.SALMON, a cura di, *Il lettore e il senso*, Clueb, Bologna, pp. 39-53.

GIACOBAZZI C., 2000, *Introduzione all'esprienza del senso. Didattica della letteratura e coscienza ermeneutica*, Clueb, Bologna.

GUASTI L., 1998, *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara.

HÄUSSERMANN U. & H.-E. PIEPHO, 1996, *Aufgaben- Handbuch Deutsch als Fremdsprache – Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, Iudicium Verlag, München.

HUNFELD H., 1982, *Englischunterricht: Literatur 5-10*, Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore.

HUNFELD H., 1990, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, München.

HUNFELD H., 1991, Zur Normalität des Fremden, in *Der Fremdsprachliche Unterricht* 3, pp. 50-52.

HUNFELD H., 1992a, Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht – Eine Skizze, in H. EICHHEIM, a cura di, *Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele,* Goethe-Institut, München, pp. 11-24.

HUNFELD H., 1992b, Noch einmal: zur Normalität des Fremden. Beispiel: Frühes Fremdsprachenlernen, in *Der Fremdsprachliche Unterricht* 1, pp. 42-44.

HUNFELD H., 1997a, Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik – ein Interview, in *BABYLONIA* 1, pp. 8-15.

HUNFELD H., 1997b, Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplans für interkulturelles Lernen, in BMW AG München, *LIFE – Ideen und Materialien für einen interkulturellen Unterricht*, AOL, Lichtenau, pp. 1-10.

HUNFELD H., 1998, *Die Normalität des Fremden*, Popp Verlag, Waldsteinberg.

HUNFELD H., 1999, Prolegomena zu einem hermeneutischen Fremdsprachenunterricht, in *Deutsch Lernen* 24, pp. 3-9.

HUNFELD H., 2001, Zukunftsorientierte Curricula für das globale Dorf? Eine Problemskizze, in R. SAXER & S. KURI, a cura di, *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, Studien Verlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen, pp. 96-105.

HUNFELD H. & H.-E. PIEPHO, 1996, *ELEMENTE*, Dürr+Kessler, Köln; 1997, *Lehrerhandbuch*, Köln.

INTENDENZA SCOLASTICA ITALIANA, 2001, *Linee-guida di sviluppo per tedesco seconda lingua nelle scuole superiori italiane / Entwicklungsrichtlinien fü Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*, Provincia Autonoma di Bolzano, Bolzano.

ISER W., 1987, *L'atto di lettura*, Il Mulino, Bologna.

JAUSS H.R., 1988, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* (voll. 1 e 2), Il Mulino, Bologna.

KELLER V. & E. STEINER, 1999, Einsatz von Literatur im hermeneutischen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, in *Deutsch Lernen* 24, pp. 9-34.

KÖNIG H. & G. MUTHMANN, 1980, *Texte verstehen und verfassen*, Schöning, Paderborn.

NUNAN D., 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

PIEPHO H.-E. & S. SERENA, 1992, Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Unterricht, in *FRAGEZEICHEN* 8, pp. 20-41.

RUNES D., 1972, *Dizionario di filosofia*, Mondadori, Milano.

SANTAGOSTINI A.L., 1999, Schlüsselqualifikationen und hermeneutischer Deutsch-als-Zweitspracheunterricht, in *Deutsch Lernen* 24, pp. 35-48.

SERENA S., 1996, Schwierigkeiten als hermeneutische Herausforderung: ein aus der Praxis entstandenes Seminarmodell, in S. SERENA, *Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus- und fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*, Cooperativa Libraria IULM, Milano.

SERENA S., 1998, Von Kreisen, Menschen und Bildern: hermeneutische Erfahrungen zu einem hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht (AUSZUG), in H.-E.PIEPHO & A. KUBANEK-GERMAN, a cura di, *"I beg to differ" – Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden – Festschrift für Hans Hunfeld*, Iudicium Verlag, München, pp. 413-419.

SERENA S., 2001a, Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21 Jahrhunderts, in R. SAXER & S. KURI, a cura di, *Deutsch als Fremdspra-che/ Zweitsprache an der Schwelle zum 21 Jahrhundert*, Studien Verlag, Innsbruck/Wien/München/ Bozen, pp. 12-36.

SERENA S., 2001b, *Von Kreisen, Menschen und Bilden: Hermeneutische Erfahrungern zu einem hermeneutischen Ansatz im Frendsprachenunterricht / Un approccio ermeneutico all'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue*, Cooperativa Libraria IULM, Milano.