

Apprendimento del tedesco: nuovi approcci nel training della pronuncia sotto il profilo della learner identity

di Marion Weerning*

1. Premessa

Con il termine *learner identity* si intende l'identità di una persona quando è in relazione con l'attività di apprendimento¹. Come la *personal identity*, è dinamica ovvero cambia nel corso del tempo in seguito a esperienze esteriori e interiori più o meno incisive; di conseguenza è influenzabile. Nel processo di costruzione dell'identità, ciò che conta è come ciascuno percepisce sé stesso e, nondimeno, com'è percepito dagli altri².

La *learner identity* è multipla. In questo contributo si parla della *role identity* nel caso dell'apprendente di L1 italiana³ in un contesto scolastico italiano, nel quale egli è agli esordi dello studio del tedesco e si deve confrontare con la lingua orale. Visto che la lingua tedesca spesso viene etichettata come difficile e dura⁴ nonché poco bella⁵, toc-

* Università degli Studi di Palermo.

¹ D. Evans, *Towards a cultural paradigm of alterity in MFL learning*, in Id. (ed.), *Language and identity: Discourse in the world*, London-New Delhi-New York-Sydney, Bloomsbury, 2015, p. 199.

² Il piacere che si prova nello studio nonché il «Lernerfolg» che ne deriva sono collegati strettamente a variabili affettive come motivazione, attitudine, empatia, paura; cfr. M. Rost-Roth, *Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen*, in G. Helbig et al. (eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*, Berlin-New York, de Gruyter, 2001, p. 714.

³ L1 sta per lingua madre, LS e MFL per lingua straniera.

⁴ C. Földas, *Deutsch als leichte und sympathische Sprache*, in G. Stickel (ed.), *Deutsch von außen*, Berlin-New York, de Gruyter, 2003, pp. 74 ss.

⁵ V. Dvolalil, *Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen*, in U. Ammon, G. Schmidt

ca all'insegnante sfatare questi pregiudizi, affinché lo studente accetti più favorevolmente la materia che sta per studiare.

2. Learner identity e pronuncia: riflessioni generali

Per quanto riguarda sia l'insegnamento dell'italiano L1 che quello delle lingue straniere, nella scuola italiana «l'attenzione al livello fonetico della lingua è per tradizione scarsa se non assente, essendosi da sempre dedicata la maggior attenzione ai livelli scritti della lingua»⁶. Pertanto per molti apprendenti non è semplice calarsi nel ruolo di un parlante di un'altra lingua. Spesso gli studenti si sentono ridicoli e mostrano inibizioni quando si chiede loro di produrre suoni e ritmi totalmente diversi da quelli a cui sono abituati⁷, perché non se la sentono di abbandonare il loro modo di esprimersi, che è parte di loro stessi in quanto fondamentale costituente di identità⁸.

In classe, la modalità di affrontare gli errori degli allievi da parte dell'insegnante è di basilare rilevanza, poiché la paura di sbagliare può oltremodo demotivare gli studenti. L'apprendente deve essere consapevole che è assolutamente normale produrre errori di pronuncia, perché chiunque applica in maniera automatica le regole fonologiche della propria lingua a quella che sta studiando. Anche gli altri compagni di studio tenderanno a fare i medesimi errori e solamente “sbagliando si impara”, così come dice il proverbio.

È bene, inoltre, essere consci che pronunciare correttamente non è solo una prestazione del cervello, ma anche del corpo. Mentre le strutture sintattiche e semantiche sono fissate “soltanto” in modo mentale, nel caso della pronuncia si aggiunge il fatto che non si tratta esclusivamente di automatismi mentali⁹, ma anche di modelli di movimenti di tutti gli organi coinvolti nell'articolazione (movimenti di lingua e labbra, apertura della bocca, tenuta degli organi fonatori, ecc.). Abituati a un insegnamento/apprendimento scolastico

(eds.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2018, p. 702.

⁶ P. Maturi, *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Introduzione alla fonetica*, Bologna, il Mulino, 2008, pp. 69-70.

⁷ H. Dieling, U. Hirschfeld, *Phonetik lehren und lernen*, München, Goethe-Institut, 2000, p. 17.

⁸ U. Hirschfeld, K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Göttingen, Schmidt, 2016, p. 26.

⁹ G. Storch, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, München, Fink, 1999, p. 104.

cognitivo-sedentario (talora nella scuola italiana «ci si dimentica che gli allievi hanno un corpo»)¹⁰, gli studenti a volte si vergognano a fare movimenti inusuali durante la lezione, ancor meno davanti agli altri. La richiesta, per esempio, di accompagnare l'accento primario dell'enunciato con un pugno sul tavolo o di pronunciare una I con le labbra protese (il che equivale a pronunciare una Ü [y] e nello stesso tempo a porre le labbra come per baciare) può creare inibizioni e resistenze in studenti timidi.

3. Training della pronuncia: la situazione attuale

Oggi l'insegnamento della pronuncia si limita in molti casi al trattamento di singoli suoni o gruppi di suoni secondo la prospettiva ortoepica¹¹, tralasciando la prosodia, benché sia risaputo da tempo che «most difficulties at the segmental level are not primarily related to incorrect pronunciation of single phonemes: the phonetic and prosodic interferences of Italian learners can be attributed to a lack of competence at the suprasegmental level»¹². Inoltre si elude l'approccio contrastivo, dimenticando che «the learners' L1 is never excluded from the acquisition process»¹³ e che si può articolare solo ciò che precedentemente è stato vagliato consapevolmente con l'ascolto.

A seguito di queste considerazioni, si propongono quattro approcci alla lingua tedesca orale diversi da quelli che si trovano nei libri di testo attualmente sul mercato: partono dal suono di una lingua nella sua interezza e tengono conto di ritmo, struttura sillabica e sforzo articolatorio – parametri che normalmente non vengono tematizzati in classe. In più sono rigorosamente contrastivi e orientati a stimolare la motivazione intrinseca dell'apprendente alle prime armi con una nuova lingua.

¹⁰ A. Carraro, *Educazione fisica e scienze motorie: Quale epistemologia?*, in A. Carraro, M. Lanza (a cura di), *Insegnare/apprendere in educazione fisica*, Roma, Armando, 2009, p. 36.

¹¹ Di più sul *training* della pronuncia nella prassi scolastica italiana in M. Weerning, *Aussprachetraining im DaF-Unterricht in der Lehr- und Lernwelt 3.0*, in T. Tinnefeld (ed.), *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Lerner-Methoden-Herausforderungen*, Saarbrücken, HTW Saar, 2018, pp. 137-159.

¹² F. Missaglia, *Contrastive prosody in SLA: An empirical study with Italian learners of German*, in *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, San Francisco, University of Berkeley, 1999, p. 551.

¹³ *Ibidem*.

4. Training della pronuncia: nuovi approcci

4.1. Il suono delle lingue nella loro interezza

Il “semplice” ascolto di una lingua – come se fosse una canzone e senza dovere prestare attenzione al contenuto e alla comprensione (quindi partendo dal globale ovvero dall’enunciato intero con la sua struttura prosodica) – è da considerare una tecnica essenziale di cui ogni apprendente LS dovrebbe disporre¹⁴. Purtroppo, normalmente gli insegnanti non fanno allenare i loro studenti con questa tecnica. Confrontare un testo audio in tedesco (p. es. un testo breve e semplice del libro di testo) con la sua versione italiana può fare capire, tramite un’esperienza puramente sensoriale, che le due lingue hanno un suono diverso (ovviamente senza arrivare alla conclusione che una possa essere più bella dell’altra). Così lo studente è indotto a giudicare in modo equanime la sua madre lingua e quella nuova che sta studiando.

4.2. Il ritmo

Nella seguente esperienza cognitiva-distintiva gli studenti riascoltano gli stessi testi, sempre con la tecnica sopra descritta, per scoprire in che cosa si differenzia il ritmo delle due lingue. In genere non sanno niente dei processi fonologici che si avviano in automatico nella loro lingua; quindi confrontare la nuova lingua che si studia con la propria implica anche scoperte che riguardano un pilastro della propria identità personale, visto il ruolo particolare della madrelingua per la costituzione di identità¹⁵: esaminarla a distanza implica una “disidentificazione” momentanea e permette di riconsiderarla successivamente con una nuova percezione¹⁶.

Si incomincia paragonando le due versioni pronunciate in modo lento (FIG. 1), invitando gli studenti a prestare attenzione al numero

¹⁴ A. Fischer, *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, Schubert, 2007, p. 23.

¹⁵ Cfr. C. Gnutzmann, *Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in der Praxis: Nicht ohne Politik! Aber ohne Fremdsprachendidaktik?*, in K.-R. Bausch et al. (eds.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Narr, 1996, p. 63.

¹⁶ La tecnica della «disidentificazione» (R. Assagioli, *Principi e metodi della psicosintesi terapeutica*, Roma, Ubaldini, 1973, p. 28) è praticata non solo nella psicosintesi per quanto riguarda la costruzione consapevole dell’identità personale.

delle sillabe accentate. Così possono scoprire già una prima differenza: in tedesco ci sono meno accenti percepibili.

FIGURA 1

Italiano vs. tedesco: numero degli accenti in caso di velocità d'eloquio lenta (|| indica il confine fra due unità intonative, i cerchi le sillabe accentate)

In agosto || abbiamo || attraversato anche la Grecia.

Im August || sind wir || auch durch Griechenland gefahren.

Dopodiché, si confrontano le due versioni italiane, la prima pronunciata lentamente e la seconda più velocemente (FIG. 2), scoprendo che il numero degli accenti rimane invariato: si alternano in un regolare «ritmo binario-ternario»¹⁷ una sillaba accentata e una o due non-accentate (tendenzialmente non si susseguono più di due sillabe non-accentate), a prescindere del *phrasing*¹⁸.

FIGURA 2

Italiano: numero degli accenti in caso di velocità d'eloquio lenta e veloce

In agosto || abbiamo || attraversato anche la Grecia.

In agosto || abbiamo attraversato anche la Grecia.

Confrontando poi le due versioni tedesche (FIG. 3), si giunge alla conclusione che, contrariamente all'italiano, il ritmo cambia in relazione al *phrasing*: il numero degli accenti diminuisce a seconda della velocità

¹⁷ G. Marotta, *Ritmo*, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2011, p. 1261.

¹⁸ Si effettuano anche aggiustamenti ritmici, come in *abBIAMo aTRaverSAto* anziché *abBIAMo ATtraverSAto* (le maiuscole indicano le sillabe accentate); cfr. E. Visch, *The rhythmic organization of compounds and phrases*, in H. van der Hulst (ed.), *Word prosodic systems in the languages of Europe*, Berlin-New York, de Gruyter, 1999, p. 214.

d'eloquio con la conseguente riduzione del numero delle unità intonative. Di fatto, in tedesco, ogni unità intonativa porta tendenzialmente solo *un* accento¹⁹.

FIGURA 3

Tedesco: numero degli accenti in caso di velocità d'eloquio lenta e veloce

Im August || sind wir || auch durch Griechenland gefahren.

Im August || sind wir auch durch Griechenland gefahren.

Ne risulta un ritmo non molto regolare: si crea un netto contrasto (che nella FIG. 4 si è cercato di illustrare graficamente) fra quell'unica sillaba accentata con la serie di sillabe non-accentate che possono precederla o seguirla (nell'esempio se ne hanno ben quattro prima e cinque dopo). Questo contrasto viene esplicitato mediante:

- l'aumento del volume in contrasto con la serie di sillabe non-accentate pronunciate meno forti;
- la precisione articolatoria in contrasto con la serie di sillabe non-accentate pronunciate con poca cura;
- un cambiamento significativo e repentino dell'altezza del tono attorno alla sillaba accentata (più «sprunghaft (*jump*)»²⁰ rispetto all'italiano) in contrasto con la serie di sillabe non-accentate caratterizzata da un contorno intonativo «piatto e mono-tono»²¹.

L'italiano, invece, data la regolarità del ritmo (affiancata dalla regolarità del su e giù della melodia, dalla regolarità dell'alternanza di sillabe pronunciate più o meno forti e più o meno lunghe nonché dalla costanza della precisione articolatoria) è considerata generalmente come una lingua musicale²².

¹⁹ Ci possono essere più accenti ad esempio in presenza di modificatori (*das ist wirklich NETT / WIRKlich nett / WIRKlich NETT*); si veda M. Weerning, *Pronunciare bene. Fonetica italiana e tedesca a confronto*, Roma, Carocci, 2017, pp. 130 e 135.

²⁰ F. Missaglia, *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*, Milano, Vita e Pensiero, 2012, p. 102, che si basa su A. Cruttenden, *Intonation*, Cambridge, CUP, 1986, p. 54.

²¹ Weerning, *Pronunciare bene*, cit., p. 143.

²² Si parla di italiano come lingua “altamente musicale” (S. Rabanus, *Intona-*

FIGURA 4
Italiano vs. tedesco: ritmo a confronto

In agosto || abbiamo attraversato anche la Grecia.
Im August || sind wir auch durch Griechenland gefahren.

Dovere pronunciare una sequenza di quattro o più sillabe atone prima o dopo l'accento primario dell'enunciato può sembrare a un italofono qualcosa “contro natura” e quindi non conciliabile con la propria identità personale. Per incoraggiarlo, può rivelarsi utile non prestare inizialmente attenzione al significato e ai dettagli, sostituendo le parole con sillabe prive di significato per concentrarsi unicamente sul ritmo e sul suo sviluppo, in vari passi, sillaba per sillaba (FIG. 5)²³. Di fondamentale importanza è il coinvolgimento del corpo, p. es. accompagnando l'unico accento con un pugno sul tavolo, in quanto «[...]learning is not just a cognitive process[, it] happens in and through the body»²⁴. Conviene iniziare con esercizi in coro, affinché gli studenti più timidi non siano reticenti all'esercizio.

FIGURA 5
Ritmo tedesco: esercizio

<i>[...] auch durch Griechenland [...]</i>	
1	<i>DA da da</i>
2	<i>da DA da da</i>
3	<i>da da DA da da</i>

Pronunciare con bocca poco aperta senza enfasi
e battere il pugno sul tavolo in concomitanza dell'accento.

torische Verfahren im Deutschen und Italienischen, Gesprächsanalyse und auto-segmentale Phonologie, Tübingen, Niemeyer, 2001, p. 63).

²³ Cfr. E. Stock, U. Hirschfeld, *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache*, Berlin-München, Langenscheid, 1996, p. 40.

²⁴ J. Bradford Terrell, M. Hughes, *A coach's guide to emotional intelligence: Strategies for developing successful leaders*, San Francisco, Pfeifer, 2008, p. 135. Di fatto, la pronuncia va appresa «mit Leib und Seele» (Dieling, Hirschfeld, *Phonetik lehren und lernen*, cit., p. 17).

Nell'esempio qui proposto gli studenti possono scoprire un'ulteriore differenza che normalmente non viene menzionata in classe: contrariamente all'italiano, in tedesco l'accento sintattico ovvero l'accento primario dell'enunciato non coincide necessariamente con l'ultima sillaba accentabile dell'enunciato (*abbiamo attraversato la GREcia*), il che induce gli apprendenti a sbagliare (*wir sind durch Griechenland geFAHren* anziché *wir sind durch GRIEchenland gefahren*) sin dalle prime frasi che imparano (*Wie heißt DU?*, *Ich bin 16 Jahre ALT.* anziché *Wie HEISST du?*, *Ich bin 16 JAHre alt.* ecc.)²⁵.

4.3. Sillabe e parole

In italiano le sillabe hanno una struttura semplice (FIG. 6): prevaleggono le sillabe aperte²⁶. Eventuali sillabe chiuse finiscono o in sonante semplice preconsonantica (*anche*) o in consonante geminata ambisillabica (*a[b:]iamo*, anche in seguito al raddoppiamento sintattico *ma[p:]oi*)²⁷ la quale lega due sillabe adiacenti in modo più stretto²⁸. Una siffatta struttura sillabica proprio induce il parlante a mantenere un ritmo regolare binario-ternario e a risillabificare in caso di sillaba nuda preceduta da sillaba chiusa spostando il confine sillabico davanti alla consonante (*in_agosto*) e da sillaba aperta fondendo le due sillabe in una sola (*abbiamo^attraversato*). L'italiano è una lingua la cui unità prosodica di base è la sillaba. È *speaker-friendly*: ottimizza la pronunciabilità del flusso delle sillabe, mettendo così a proprio agio il parlante.

²⁵ Per focalizzare un costituente della frase l'italiano è più libero del tedesco a variare l'ordine dei costituenti della frase, mentre il tedesco è più libero a variare la posizione dell'accento.

²⁶ Neonati, non importa di quale L1, producono per prima cosa soltanto sillabe composte da consonante semplice assieme a vocale semplice di tipo *mama, dadu* (G. Klann-Delius, *Spracherwerb*, Stuttgart, Springer, 2008, p. 25).

²⁷ Esiste disaccordo in merito alla durata delle consonanti geminate italiane, ovvero se durano davvero il doppio di una consonante semplice. Possono essere trascritte come doppie con conseguente confine sillabico fra di loro (*a[b.b]iamo*) oppure – come qui – allungate il che implica che la geminata è ambisillabica, formando contemporaneamente la coda della sillaba che precede e l'*onset* della sillaba che segue.

²⁸ D. Nübling et al., *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen: eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*, Tübingen, Narr, 2017, p. 52.

FIGURA 6

Italiano vs. tedesco: divisione in sillabe (= confine sillabico, = risillabificazione, grassetto = coda sillabica, sottolineato = consonanti geminate, . sotto consonante = consonante ambisillabica, ^ = sinalefe, ? = colpo della glottide)

*I.n_a.go.sto || ab**bi**a.mo^at**tra**.ver.sa.to^an.che.la.Gre.cia, || ma**p**o.i.co.n**Ella**^è [...]*
*Im.**?**Au.gust || sind.wir**?**auch.durch.Grie.chen.land.ge.fah.ren, || a.ber.dann**?**ist.mit.**?**Ella [...]*

Questo non si può dire del tedesco, dove dominano le sillabe chiuse con code anche pluriconsonantiche (*im, August*)²⁹ e dove si inserisce il colpo della glottide davanti a sillabe che iniziano in vocale (*im [?]Au-gust*), provocando un maggior dispendio di energia articolatoria. Però il tedesco, contrariamente all’italiano (e questo è il punto saliente che fa scattare il *click of comprehension* nell’apprendente), mette a proprio agio chi ascolta: in *mit Ella* [mit.?*Ela*] inequivocabilmente si parla di *Ella*, mentre in *con Ella* [ko.*n*el:a] si potrebbe anche trattare di *Nella* (almeno per un orecchio non allenato al raddoppiamento sintattico). Questa *hearer-friendliness* si rispecchia anche nel ritmo appena descritto (FIG. 4): quell’unico accento percepibile dell’unità intonativa cade proprio sulla parola che il parlante vuole rendere prominente per il suo interlocutore. Infatti l’unità prosodica di base del tedesco è la parola, intesa come unità informativa, contrariamente all’italiano, per il quale lo è la sillaba³⁰.

²⁹ Pronunciare consonanti semplici è più facile che pronunciare sequenze di consonanti: in effetti, i bambini piccoli le producono prima (Klann-Delius, *Spracherwerb*, cit., pp. 25-26). In tedesco si possono formare centinaia di code diverse, di più in Weerning, *Pronunciare bene*, cit., 2017, pp. 108-109. Code con più di tre consonanti sono comunque rare.

³⁰ L’italiano è una marcata lingua sillabica (*Silbensprache*), il tedesco una spiccata lingua accentuale (*Wortsprache*). Questa classificazione tipologica riporta a P. Auer (*Is a rhythm-based typology possible? A study on the role of prosody in phonological typology*, Kontri *Arbeitspapier* 21, Konstanz, Universität Konstanz, 1993 ecc.) e si aggancia alla distinzione fra lingue *syllable-timed* e *stress-timed* di K. L. Pike (*Phonetics. A critical analysis of phonetic theory and a technic for the practical description of sounds*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1943), lingue isosillabiche e isoaccentuali di D. Abercrombie (*Elements of general phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1967) e P. Roach (*On the distinction between “stress-timed” and “syllable-timed” languages*, in D. Crystal [ed.], *Linguistic controversies: Essays in linguistic theory and practice in honour of F. R. Palmer*, London, Edward Arnold, 1982, pp. 73-79), lingue a controllo e lingue a compensazione di Bertinetto

Analizzando razionalmente i differenti comportamenti dell’italiano e del tedesco, viene a cadere il pregiudizio che l’italiano, con il suo ritmo regolare e melodioso e la sua articolazione “legata”, possa apparire più “bello” rispetto al tedesco, il quale, con il suo ritmo meno regolare e la sua articolazione “staccata”³¹, potrebbe definirsi più “brutto”. Comparando le due lingue sotto il profilo della *speaker-friendliness* e della *hearer-friendliness*, entrambe mostrano caratteristiche sia a favore che a sfavore di tutte e due le valutazioni. La mancanza di *speaker-friendliness* del tedesco è ben compensata dalla sua indubbia *hearer-friendliness*.

Fornire una ragione per un comportamento che altrimenti sembrerebbe arbitrario, soddisfa anche la ricerca da parte di quegli studenti che si applicano spinti da una motivazione intrinseca e che si contraddistinguono per la loro aspirazione a un *deep approach*, ovvero a quanto riesce a far trasparire i nessi tra i contenuti che già padroneggiano.

4.4. Impiego di energia muscolare

Per sfatare il pregiudizio del tedesco “duro”, un utile ausilio è il paragone tra la pronuncia del tedesco da parte di un italofono, il quale applicando le regole fonotattiche della propria lingua alla LS si esprime col tipico “accento italiano”, e come invece un tedesco pronuncia la propria lingua secondo la variante standard (FIG. 7).

FIGURA 7

Im August sind wir auch durch Griechenland gefahren, mit Ella: pronunciato con accento italiano (Ita) e secondo la pronuncia standard (Deu)

ITA	i.mau.ˈgu.stə ,zin.də.vi.,rau.χɔ.,dur.çɔ.,grɪ.çen.,lan.də.ge.ˈfa.ʁe.no mi.ˈtɛ:l:a
DEU	ʔim.ʔaŋ.ˈgʊst zɪnt.viŋ.ayχ.dɔŋç.ˈgʁɪ.çəŋ.lant.go.ʃa.ʁeŋ m.t.ˈtɛ:l:a

e collaboratori (D. Vékás, P. M. Bertinetto, *Controllo vs. compensazione. Sui due tipi di isocronia*, in E. Magno Caldognetto, P. Benincà [a cura di], *L’interfaccia tra fonologia e fonetica. Atti del Convegno*, Padova, Unipress, 1991, pp. 155-162) ecc. In classe è sufficiente parlare di lingue *speaker-friendly* e *hearer-friendly*. Ulteriori approfondimenti riguardo alle caratteristiche di entrambe le lingue ad esempio in DNübling *et al.*, *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen*, cit.

³¹ Hirschfeld, Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, cit., p. 66.

Molti suoni (nella figura in grigio) sono addolciti rispetto all’italiano. Invece, un qualsiasi enunciato tedesco pronunciato con accento italiano risulta appesantito per via delle consonanti articolate con troppa forza (la bocca dovrebbe invece aprirsi di meno, le labbra toccarsi in modo più debole, la lingua toccare velo o alveoli in modo meno energetico, ecc.) e non addolcite (le doppie si dovrebbero invece degeminare (*E[I]a* e non *E[I:]a*), le plosive sorde aspirare ([*t^h*]ee e non [t]ee), le ostruenti finali desonorizzare (*sin[t]* e non *sin[d]*, ecc.), per via delle vocali non ridotte (*s[i]nd* anziché *s[I]nd*) e per via delle code pluriconsonantiche scomposte all’italiana inserendo *schwa* e aumentando notevolmente il numero delle sillabe (*Augu[s.tɔ]* anziché *Augu[st]*).

Nella prassi dell’insegnamento scolastico, le regole fonotattiche, alle quali qui si fa cenno, vengono sì trattate singolarmente, ma purtroppo senza considerarle nel loro insieme, ovvero senza fare notare la tendenza generalizzata a pronunciare la maggior parte dei suoni con meno sforzo articolatorio e senza sottolineare la relazione fra gli aspetti segmentali e intersegmentali e il ritmo.

5. Conclusione

Far vivere agli apprendenti un’esperienza emozionalmente e cognitivamente gratificante tramite visioni più globali dei fenomeni fonetici, invece di trattazioni singole che impediscono di scorgerne i reciproci nessi, favorisce un *deep approach*. Inoltre i quattro approcci contrastivi precedentemente descritti sfatano i classici stereotipi sul tedesco. Cambiare l’attitudine dell’apprendente verso una lingua che inizia a studiare non solo lo fa sentire a suo agio, ma incrementa la sua motivazione a un impegno che può affrontare con piacere. Questa modalità, a sua volta, contribuisce a “nutrire” la sua identità di apprendente³² e di conseguenza anche della sua persona: «The MFL journey [...] is a dialectical relationship between the discovery of ‘Otherness’ and the development of identity»³³.

³² W. Brusch, *Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in zwölf Vorlesungen*, Frankfurt, Diesterweg, 2009, p. 21.

³³ Evans, *Towards a cultural paradigm of alterity in MFL learning*, cit., p. 204.

