

# Le lingue del mondo

**Estratto**  
Anno LII, numero 1/2 - 1987

**Valmartina Editore s.r.l.**



---

# Esempi di applicazione del video nell'insegnamento del tedesco

---

## Approccio empirico a materiale autentico<sup>1</sup> nella didattica universitaria

---

di Antonella Nardi

### Premessa

La differenza fondamentale esistente tra un enunciato audiovisivo didattico ed uno autentico consiste nel diverso proposito dell'emittente durante la formulazione dei due messaggi:

1. nel caso di materiale didattico gli elementi espressivi tipici della forma comunicativa filmica sono impiegati per far apprendere meglio date strutture grammaticali. Le facilitazioni — linguistiche e non — previste da queste produzioni danno raramente occasione al ricevente di svolgere un'attività mentale autentica e limitano l'apprendimento ad un'azione di consumo di un prodotto prestabilito;

2. nel messaggio audiovisivo autentico, al contrario, si rileva una primarietà del contenuto sulla forma linguistica dell'enunciato. Nonostante le informazioni non vengano qui passate attraverso il filtro didattico, in esse sono riconoscibili strutturazioni particolari quali, ad esempio, l'uso di determinate strategie linguistiche. L'istituzione televisiva, infatti, presenta all'utente un quadro referenziale dovuto al carattere ciclico delle trasmissioni all'interno di una griglia di programmi ed alle forme stereotipe del discorso televisivo.

In entrambi gli enunciati si rileva una progressione<sup>2</sup>:

— *chiusa* nel messaggio didattico, cioè prefissata e rispondente a tre livelli di complessità:

strutturale, pragmatica e relativa ai processi mentali;

— *aperta* nella trasmissione autentica, che dipende dalla periodicità e dal susseguirsi delle informazioni in un periodo di tempo stabilito. Si può parlare di continuità tematica, dalla quale lo studente può trarre elementi informativi già conosciuti e servirsi di questi come punto di partenza per accedere a nuove informazioni.

Questa successione temporale, detta «verticale», si riflette sul piano linguistico e può essere affiancata da un altro tipo di presentazione del messaggio televisivo: la progressione «orizzontale» che prevede gli stessi contenuti presentati in forme diverse.

Più precisamente, nei corsi audiovisivi didattici l'atto pedagogico viene svolto *durante* la fase di percezione, cioè dal video; con il materiale autentico, invece, l'azione didattica viene attuata dall'insegnante *prima* — scelta e scansione delle sequenze, interruzione delle stesse e divisione dell'unità didattica in fasi — e *dopo* la visione del documento audiovisivo — elaborazione del materiale, osservazioni critiche, esercizi, stimolo alla produzione libera e così via —. All'Università di Bologna sono stati eseguiti esperimenti di applicazione di materiale audiovisivo non didattico nell'ambito di insegnamento del tedesco. Oggetto di queste esperienze sono stati gruppi di studenti con livelli linguistici diversi che, non avendo mai avuto esperienze didattiche di questo genere, si sono avvicinati sia allo strumento che al materiale in maniera istintiva dal punto di vista pedagogico.

---

<sup>1</sup> Si citano due definizioni di materiale autentico: V.J. COOK del Department of Applied Linguistic of the University of Essex: «Samples of language produced by the native speakers for some real purpose of their own, rather than using language produced and designed solely for the classroom» in: *Video in English Language Teaching — A Language Studies Unit Research Report*, a cura di Jenis Candler, David Charles, Jane Willis, University of Aston, Birmingham 1982, pag. 51; RICHARD BATZ e PETER OHLER: «TV-

Texte, die nicht in sprachdidaktischer Intention vom öffentlichen Fernsehen gestrahlt werden». Da: *Horsehverstehen. Reflexionen im Umfeld eines Forschungsprojekts*, in: *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*, a cura di Wolfgang Bufe, Ingo Deichsel, Uwe Dethloff, G. Narr Vlg., Tübingen 1984, pag. 81.

<sup>2</sup> WOLFGANG BUFE, *L'enseignement des langues à l'Université à l'aide de la télévision* in «Etudes de Linguistique Appliquée», vol. 38 (1980), pp. 131-133.



## **1. DIREKT ANGESPROCHEN: approccio empirico a situazioni comunicative dialogiche**

1.1. *Descrizione del materiale e scopi perseguiti nel suo impiego.* La produzione considerata è composta da due videocassette e dai relativi libretti di accompagnamento. Il tutto è stato gentilmente offerto dal realizzatore stesso, dott. Helmut Müller dell'équipe di ricerca sui media audiovisivi del Goethe Institut di Monaco di Baviera.

Le videocassette riportano dialoghi filmati con telecamera nascosta in cui componenti dell'équipe rivolgono la parola a comuni passanti adducendo vari pretesti.

La struttura del programma è composta da diverse scenette — 7 nella prima parte, girata a Monaco di Baviera, e 10 nella seconda, filmata a Hildesheim, vicino ad Hannover — che illustrano atti linguistici differenziati: richieste di informazioni, di aiuto, di opinioni, scambi di vedute, di prestazioni e così via.

Le varie situazioni comunicative hanno natura parzialmente autentica in quanto, se da un lato il passante non sa che la sua testimonianza linguistica e comportamentale è oggetto di registrazione, d'altro canto essa viene provocata artificialmente dall'attore o dall'attrice nell'ambito di una situazione programmata. Tuttavia, nonostante alcune difficoltà tecniche dovute alle precarie condizioni di registrazione, questo programma offre contributi che testimoniano un comportamento — linguistico e non — strettamente legato alla realtà. Ciò risulta evidente soprattutto di fronte a fenomeni visibilmente spontanei quale la «didatticizzazione naturale»: i personaggi si ripetono in modo tale da rendere sempre più chiaro ciò che vogliono esprimere e da dare una spiegazione perifrastica dei termini che usano.

Lo scopo primario dell'applicazione di questo materiale è di stimolare la percezione/comprendimento visiva ed uditiva degli studenti per mezzo di situazioni comunicative autentiche, cioè create tra due parlanti madrelingua in ambiente naturale.

Ciò avviene mediante la sensibilizzazione ai seguenti elementi:

1. sfumature espressive paralinguistiche: intonazione ed accentazione della frase;
2. forme tipiche della lingua parlata: ellissi, particelle riempitive, riduzione lessicale, sovrapposizione di espressioni;
3. comportamento extralinguistico: mimica ed espressioni del viso.

La verifica della comprensione visiva ed uditiva degli studenti posti di fronte a questo materiale

può fornire indicazioni orientative sulla loro capacità di percepire e collegare fenomeni ai quali non sono stati sensibilizzati in precedenza.

La comprensione del testo linguistico orale non deve essere necessariamente particolareggiata, anche perché le forme dialogiche qui presentate non sono semplici, soprattutto a causa di inflessioni dialettali, velocità di articolazione delle parole e delle frasi stesse, a volte sconnesse. L'impiego di questo documento audiovisivo con studenti universitari ha lo scopo di stimolare un certo numero di abilità, in modo da giungere ad una valutazione — singola e complessiva — il più esatta possibile.

1.2. *Applicazione del materiale a lezione.* Il gruppo scelto per questo approccio empirico è composto da studenti frequentanti il quarto anno accademico.

Mentre il livello linguistico globale è avanzato, dal punto di vista individuale esistono notevoli differenze tra i soggetti: alcuni studiano la lingua tedesca da parecchi anni, mentre altri hanno iniziato all'Università. Bisogna, inoltre, considerare che alcuni ragazzi hanno avuto occasione di soggiornare in Germania o in un altro Paese di lingua tedesca, mentre ad altri non se ne è presentata l'opportunità.

Per questi motivi si è preferito proporre per primo un atto linguistico poco complesso — richiesta di informazioni — e i cui elementi, che in seguito sono stati messi in rilievo dalle domande, fossero facilmente identificabili.

Le due scene successive sono state scelte secondo un criterio di graduale difficoltà.

Le fasi principali dell'esercitazione si possono sintetizzare nel seguente schema:

### 1. COMPrensIONE GLOBALE

- a. Presentazione visiva.  
Controllo della percezione visiva.
- b. Presentazione audiovisiva.  
Controllo della percezione uditiva.  
Controllo della comprensione audiovisiva.

### 2. COMPrensIONE DETTAGLIATA

- a. Presentazione del testo scritto.  
Controllo della comprensione scritta.
- b. Esame approfondito dei problemi linguistici relativi all'espressione orale dei protagonisti delle sequenze.

### 3. STIMOLO ALLA PRODUZIONE LIBERA

— Elaborazione soggettiva del contenuto delle sequenze.



Cronologicamente, la lezione prevede la presentazione della scena con il volume abbassato, in modo tale da stimolare negli studenti la percezione e comprensione visive, abilità che non vengono sviluppate dai mezzi didattici tradizionali. Sia per ragioni di tempo che per volontà di ottenere reazioni spontanee ed istintive allo strumento, non sono state offerte agli studenti spiegazioni preliminari sul tipo di esperienza che si sarebbe svolta; inoltre, non sono state date preve indicazioni sugli elementi da tenere in considerazione in maniera particolare.

Alla presentazione visiva ha fatto seguito l'intervento dell'insegnante, il quale ha posto, in un primo tempo, domande generali sulle sequenze — che tipo di azione si è svolta, quanti personaggi sono comparsi — per passare, poi, a dettagli più particolari, insistendo soprattutto sul comportamento extralinguistico dei personaggi.

Le reazioni degli studenti ai due tipi di domande sono state diverse. A causa della limitata disponibilità dell'aula, questo primo controllo si è svolto oralmente, al contrario degli altri che hanno avuto forma scritta. Per questo motivo non tutti gli studenti hanno avuto l'opportunità di esprimere il loro parere, sia per timidezza, sia perché alcuni si sono dimostrati più comunicativi di altri, togliendo involontariamente ai colleghi la possibilità di pronunciarsi. Questo è, d'altronde, il rischio che in genere si corre ponendo domande alla classe in generale.

A questa prima fase è seguita la presentazione audiovisiva delle sequenze con il controllo scritto della percezione uditiva e della comprensione audiovisiva degli elementi presentati.

La fase di presentazione orale-visiva del testo è stata tenuta separata da quella riguardante la trascrizione dello scambio dialogico. In questa occasione l'attenzione degli studenti è stata focalizzata anche su problemi linguistici relativi alla particolarità del mezzo espressivo verbale usato dai personaggi.

L'ultima parte, dedicata alla produzione libera, si è svolta mediante l'ausilio di domande mirate a stimolare la creatività linguistica individuale.

1.3. *Valutazione degli elaborati.* La valutazione degli apporti si è basata sulla verifica delle seguenti abilità:

1. *Percezione visiva* degli elementi extralinguistici.
2. *Percezione uditiva* degli elementi paralinguistici.
3. *Comprensione visiva* relativa ai collegamenti mentali compiuti sulla base degli elementi iconici.
4. *Comprensione uditiva* degli elementi verbali contenuti negli scambi linguistici percepiti ac-

sticamente.

5. *Comprensione* dei fattori rilevabili dalla *trascrizione dei dialoghi*.

6. *Produzione guidata*, relativa a dati problemi grammaticali o di espressione sintattico-lessicale sorti dalla considerazione della trascrizione dei dialoghi.

7. *Produzione libera*, che comporta domande sul contenuto delle sequenze ma riguarda anche l'andamento generale dal punto di vista sintattico, lessicale, morfologico e contenutistico delle prestazioni.

In sede di valutazione, l'insegnante non ha seguito regole stabilite, bensì ha proceduto al giudizio degli apporti secondo criteri soggettivi. Le varie abilità sono state considerate singolarmente, in relazione alle domande poste sui contenuti — visivi ed uditivi — delle sequenze. Da questi sono state ricavate unità informative segmentabili in proposizioni e in elementi rilevabili; gli apporti sono stati quindi valutati secondo la loro corrispondenza a questo modello. Per ogni domanda è stato stabilito un punteggio massimo che ha costituito un termine di riferimento nel giudizio dei lavori svolti. Infine, è stata compilata una tabella relativa ai risultati ottenuti che ha permesso una visione globale dell'esito dell'esperienza.

Lo stesso procedimento è stato osservato anche nel corso dei due approcci empirici successivi.

1.4. *Osservazioni generali.* Le domande relative alla percezione visiva sono state poste oralmente, in quanto si è notata, nel caso della prima scena, una notevole incertezza nella lettura delle immagini da parte degli studenti. L'insegnante ha guidato la percezione mediante domande più specifiche, che contenevano già la traccia per la risposta.

Per procedere ad una valutazione analitica della percezione visiva di sequenze di questo genere, si dovrebbero assegnare agli studenti compiti particolari quali, ad esempio, far descrivere ad ogni discente il comportamento o l'atteggiamento extralinguistici di un personaggio. In questo modo si darebbe la possibilità ad ognuno di esprimersi in maniera individuale, evitando il pericolo di influenza da parte degli altri studenti. Ciò presuppone, tuttavia, una notevole abilità nella lettura delle immagini: essa può essere stimolata, in una fase preliminare introduttiva, da parte dell'insegnante o potrà direttamente risultare dal susseguirsi di esperienze di questo genere.

Nella valutazione della percezione uditiva si deve tenere conto che le differenze di pronuncia vengono sottolineate soprattutto dagli studenti che hanno avuto frequenti contatti con parlanti nativi e che hanno vissuto sul posto, rispetto a



