

Modulo 4

Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali

Anna Ciliberti e Piera Margutti
Università per Stranieri Perugia

Prima parte: L'interazione in classe

Sezioni 4.1.- 4.7.

INDICE DELLA PRIMA PARTE

4.1. Composizione della prima parte

4.1.1. [Guida alla prima parte del modulo](#)

4.1.1.1. [Gli esempi](#)

4.1.1.2. [Le attività](#)

4.1.1.3. [LINK](#)

4.2. [Introduzione: una visione formalista ed una visione funzionalista di discorso](#)

4.3. [Discorso 'ordinario' e discorso istituzionale](#)

4.4. [Interagire in classe](#)

4.4.1. [Diritti e doveri conversazionali degli insegnanti](#)

4.4.1.1. [Dominanza interazionale](#)

4.4.2. [Diritti e doveri conversazionali degli allievi](#)

4.4.3. [Le domande in classe](#)

4.4.3.1. [Le domande dell'insegnante](#)

4.4.3.1.1. [La tripletta](#)

4.4.3.1.2. [Le domande retoriche](#)

4.4.3.1.3. [Le domande imbeccata \(o 'domande-test-di-completamento'\)](#)

4.4.3.1.4. [Le domande stimolo](#)

4.4.3.2. [Le domande dell'allievo](#)

4.4.4. [Il lavoro di riparazione](#)

4.4.4.1. [Tipi di riparazione](#)

4.5. [Ruoli dell'insegnante e tipi di discorso](#)

4.5.1. [Il ruolo istruttivo](#)

4.5.1.1. [Il ruolo istruttivo e il monologo espositivo](#)

4.5.1.2. [Il ruolo istruttivo e il 'dialogo scolastico'](#)

4.5.1.3. [Il ruolo istruttivo e il 'dialogo esplorativo'](#)

4.5.2. [Il ruolo valutativo](#)

4.5.2.1. [Il ruolo valutativo ed il rispecchiamento](#)

4.6. [LINK](#)

4.6.1. [Convenzioni di trascrizione](#)

4.7. [RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI](#)

[INDICE DELLA SECONDA PARTE](#)

4.0. Descrizione del modulo n. 4

In questo modulo ci occuperemo delle interazioni che hanno luogo in classe e delle dinamiche sociali determinate dalla composizione multi-etnica e multiculturale del gruppo-classe. Abbiamo diviso il modulo in due parti:

- Prima parte:* L'interazione in classe (sezioni 4.1. - 4.7.);
Seconda parte: La gestione delle dinamiche sociali nelle classi multilingue/multiculturali (sezioni 4.8. - 4.12.).

4.0.1. Obiettivi

Obiettivi del modulo nel suo insieme sono:

- a) descrivere alcuni tipi di discorso che caratterizzano l'interazione della classe;
- b) descrivere alcuni stili discorsivi dell'insegnante e degli alunni. Tali stili sono connotati culturalmente e generano sia particolari dinamiche sociali che determinati tipi di partecipazione all'interazione.

4.0.2. Contenuti

Metteremo dapprima a confronto l'interazione asimmetrica tra insegnante ed allievi con forme di interazione simmetrica che hanno luogo fuori della classe: tra amici, conoscenti, o, comunque, persone che possono considerarsi - ai fini discorsivi - dei 'pari' e che quindi godono degli stessi diritti e doveri conversazionali.

In un'ottica analitica che procede dal generale al particolare, analizzeremo poi alcuni dei ruoli che l'insegnante svolge in classe e ne vedremo le conseguenze dal punto di vista discorsivo.

Vedremo come gli stili partecipativi degli allievi discendono in parte dalla loro cultura di appartenenza e dalla loro competenza interazionale pregressa.

Interrogandoci poi sulle aspettative che il parlato dell'insegnante esercita sul comportamento degli alunni, metteremo a confronto le strutture partecipative adottate nell'*interazione insegnante-classe* e nell'*interazione tra pari* con i ruoli assunti dagli studenti e con i contributi discorsivi che ne discendono.

4.1.1 Guida alla prima parte del modulo

La prima parte del modulo contiene una successione di:

- (a) presentazioni di concetti e nozioni relative al tema trattato;
- (b) proposte di attività che esemplificano o operazionalizzano tali concetti e nozioni.

Inoltre vi sono:

- (c) *link* di approfondimento tematico e link di approfondimento bibliografico,
- (d) POP UP che rimandano alle convenzioni di trascrizioni dei dati.

L'ordine di presentazione varia: a volte si adotta un procedimento induttivo – dall'esemplificazione, alla riflessione e alla generalizzazione – a volte, al contrario, si chiede di utilizzare le nozioni presentate al fine di poter analizzare gli esempi proposti.

4.1.1.1. *Gli esempi*

Laddove non altrimenti specificato, gli esempi sono tratti da un *corpus* di video-registrazioni di lezioni tenutesi in scuole statali di vario ordine e grado.

Per gli esempi tratti dal nostro *corpus* di dati, vengono adottate delle *Convenzioni di trascrizione* [Cfr. 4.1.3.1.2.] che cercano di riprodurre, in maniera sufficientemente trasparente, alcune caratteristiche salienti del parlato scolastico - oltre che indicare, ovviamente, quali sono gli attori sociali che partecipano all'interazione.

4.1.1.2. *Le attività*

Hanno vari scopi:

- riflettere sul contenuto della sezione;
- controllare la propria comprensione;
- ‘discutere’ con altri.

4.1.1.3. I LINK

I *link* possono essere:

- di *approfondimento* del tema in discussione: attraverso la lettura di estratti ovvero di attività suppletive;
 - di *approfondimento bibliografico*: suggerimenti di letture aggiuntive;
 - POP UP che rimandano alle *convenzioni di trascrizione*: per i dati tratti dal nostro corpus.
- Gli altri dati sono stati lasciati nell'originale.

4.2. Introduzione: una visione formalista ed una visione funzionalista di discorso

Il discorso può essere descritto nei suoi vari livelli di ‘struttura’ - sintattica, semantica, stilistica, retorica, ecc., ma, anche, in una visione funzionalista, nelle sue dimensioni pratica, sociale e culturale.

In prospettiva funzionalista il discorso è considerato un modo di parlare, organizzato socialmente e culturalmente, attraverso il quale si realizzano particolari funzioni e si interpretano determinati ruoli.

ATTIVITA' n. 1

Quella che segue è una definizione funzionalista di ‘analisi del discorso’ [tratta da Brown G. & Yule G. 1983. In: [Schiffrin](#) 1994, p.31]. Discutila con i colleghi:

L'analisi del discorso è, necessariamente, l'analisi della lingua in uso. In quanto tale, non può essere limitata alla descrizione delle forme linguistiche indipendentemente dagli scopi o funzioni che queste forme assolvono negli affari umani.

ATTIVITA' n. 2

Considera il seguente breve estratto [tratto da Leech 1983: 46. In: [D. Schiffrin](#), 1994, pag. 21, 22] in cui una definizione formalista ed una definizione funzionalista di discorso vengono associate a modi diversi di considerare la natura del linguaggio. Rifletti sulla citazione dal punto di vista delle conseguenze che l'adozione dell'uno o dell'altro punto di vista può avere sulla prassi quotidiana in classi multilingue.

I formalisti tendono a considerare il linguaggio primariamente come un fenomeno linguistico. I funzionalisti tendono a considerarlo primariamente come un fenomeno societario.

[...]

I formalisti studiano il linguaggio come un sistema autonomo, mentre i funzionalisti lo studiano in relazione alla sua funzione sociale.

La prospettiva adottata in questo modulo è di tipo funzionalista; guarda cioè ai discorsi della classe come a dei modi di parlare, organizzati socialmente e culturalmente, attraverso i quali i partecipanti - insegnante ed allievi - realizzano particolari funzioni ed interpretano determinati ruoli.

4.3. Discorso ordinario e discorso istituzionale

Le interazioni sociali cui gli interattanti partecipano possono aver luogo in contesti di vario genere e tra persone che intrattengono tra loro rapporti di vario tipo.

Si parla di ‘discorso ordinario’ quando l’interazione è (relativamente) casuale ed ha luogo tra amici o professionisti di pari grado, e di ‘discorso istituzionale’ quando l’interazione ha invece luogo tra un professionista che rappresenta una organizzazione di tipo formale ed un non-professionista. Ad esempio, un’interazione in tribunale tra giudice ed imputato, in ospedale tra medico e paziente; a scuola tra insegnante ed allievi.

ATTIVITA’ n. 3

Considera i due brevi estratti - Es. n. 1 ed Es. n. 2 - che esemplificano, rispettivamente, un ‘discorso ordinario’ (una conversazione tra due amiche), ed un ‘discorso istituzionale’ (una seduta di terapia di famiglia) [*quest’ultimo è tratto da P. Leonardi e M. Viaro, 1983, p. 152*]. Quali differenze noti dal punto di vista dei diritti/ doveri conversazionali? Discutine con i colleghi.

Es. n. 1

A e M, due amiche, discutono su qualcosa che è accaduto a scuola dei loro figli:

[[convenzioni di trascrizione](#)]

A: .. e apparentemente [Giovanna non (XX)]

M: [Bè, sì, infatti, Giovanna era molto

A: [aveva questo

M: spaventata perché + hai sentito, no + [aveva questo

A: incontro] con la preside.

M: incontro]

Es. n. 2

T= terapeuta; L = un membro della famiglia; M = madre; V= un secondo membro della famiglia

L Soprattutto una cosa vorrei dire. scusa se ti interrompo. Che mia madre è un tipo ansioso. E’ ansiosa. Lei sembra essere normale. - e quindi quando ad esempio V le ordina delle medicine eccetera non le prende, non le vuole prendere perchè dice, a me le medicine non fanno niente oppure fanno male. È convinta - che fanno male. A proposito vorrei dire questo. Che mia madre ha sostenuto un intervento chirurgico - alla tiroide - non so se possa-

T Quanti anni fa?

(*pausa*)

L Quanti anni fa?

M Nel 71.

T Nel 71.

(*pausa*)

- M Nove anni - a maggio.
 L E gli è stata asportata circa i tre quarti - i tre quarti della tiroide.
 (*pausa*)
 T Ecco, proseguiamo. Allora dice. La mamma insomma la - chi è? lui la sente un po' asfissiante. anche se lei non se ne accorge. =
 V = Sì, le posso fare un esempio. [...]

ATTIVITA' n. 4

Leggi ora quanto affermano [Leonardi e Viaro](#) (cit., pag 51) relativamente ai diritti conversazionali del terapeuta, necessari a sostenere il compito di regia della conversazione affidatogli. Indica poi, comparativamente, quali sono invece i diritti/doveri conversazionali delle due amiche nell'esempio n.1.

- A. Il terapeuta è solo il terapeuta decide CIO' di cui si parla, cioè decide i temi da introdurre nella conversazione, la loro articolazione in subtemi, e decide quando un tema è esaurito e quale altro eventualmente deve sostituirlo.
- B. Il terapeuta è solo il terapeuta stabilisce CHI deve parlare, insomma dà e toglie la parola, allocando i turni conversazionali.
- C. Il terapeuta è solo il terapeuta può INTERROMPERE chi sta parlando, e per qualunque motivo, come: indicare che il contributo di chi sta parlando è già sufficiente, o che non è pertinente, o che non è chiaro, o per chiedere una precisazione, oppure per dare in quel preciso momento la parola ad altri.
- D. Il terapeuta è solo il terapeuta può SOSPENDERE la conversazione o porle termine (la seduta non ha una durata standard).
- E. Il terapeuta è solo il terapeuta fa DOMANDE, RIASSUNTI, METACOMMENTI (commenti cioè diretti a organizzare la conversazione, come 'Ecco', 'Proseguiamo', ecc.), anzi nel corso dell'intervista alla famiglia non fa altro che questo [...]

4.4. Interagire in classe

La ricerca degli ultimi vent'anni ha fornito un quadro sistematico dell'interazione in classe e sono ormai molti gli studi sulla classe vista come '[ambiente comunicativo](#)', e sull'insegnamento/apprendimento intesi come [processi linguistici e sociali](#).

Le differenze tra discorso ordinario e discorso della classe messe in rilievo da tali studi sono dovute alla natura particolare della situazione di classe, alle restrizioni di vario tipo che la caratterizzano: restrizioni di tipo temporale e spaziale; restrizioni relative alle attese sociali ed istituzionali da cui la scuola discende e, conseguentemente, dagli obiettivi che l'istituzione si pone.

Molto succintamente, le principali differenze messe in rilievo nella letteratura riguardano i seguenti aspetti:

- 4.4.1. diritti e doveri conversazionali degli insegnanti;
- 4.4.2. diritti e doveri conversazionale degli allievi;
- 4.4.3. tipi e funzioni delle domande dell'insegnante;
- 4.4.4. il lavoro di riparazione; più in particolare, le modalità di correzione.

In questa sezione prenderemo in considerazione tali aspetti per poi ri-presentarli, ove necessario, nella sezione successiva [4.5.] quando rifletteremo sui principali ruoli svolti dall'insegnante e sugli esiti discorsivi di tali ruoli.

4.4.1 Diritti e doveri conversazionali dell'insegnante

ATTIVITA' n. 5

Che cosa suggerisce l'immagine che segue?

- In quale contesto ha luogo l'incontro?
- Quali sono i 'ruoli' discorsivi dei partecipanti? Ti sembra vi sia una figura discorsivamente dominante?
- Come pensi avvenga il passaggio di turno di parola da un interlocutore ad un altro?



Che cosa suggerisce l'immagine che segue?

- Chi ha il diritto di parola?
- Come ottengono gli allievi il diritto di parola?
- In che senso l'insegnante è la figura guida, cioè la figura dominante discorsivamente e socialmente?



4.4.1.1. *Dominanza interazionale*

Mentre il discorso tra pari è tipicamente simmetrico per quanto concerne la possibilità di usufruire degli stessi diritti conversazionali, le interazioni istituzionali - dunque anche quelle che hanno luogo in classe - sono invece caratterizzate da vari tipi di asimmetria, tra cui l'asimmetria interazionale. Quest'ultima si manifesta tramite svariate forme di dominanza da parte dell'interlocutore che rappresenta l'istituzione.

[Linell P. e T. Luckmann](#) (1991, pp. 1-20) ne individuano 4 tipi:

1. dominanza quantitativa, che si riferisce allo spazio interazionale disponibile agli interattanti;
2. dominanza interazionale, che riguarda la possibilità di controllare l'organizzazione delle sequenze. Ad esempio, una domanda in posizione iniziale di una sequenza non solo condiziona l'azione successiva, ma delimita fortemente l'ambito tematico determinando lo svolgersi della interazione successiva;
3. dominanza semantica, intesa come controllo degli argomenti in discussione e come possibilità di far prevalere il proprio punto di vista;
4. dominanza strategica, che si riferisce alla possibilità di incidere sui risultati globali finali dell'interazione.

ATTIVITA' n. 6

Nell'estratto che segue, come si manifesta la dominanza interazionale dell'insegnante?

Riesci ad individuare tutti e 4 i tipi di dominanza indicati da Linell e Luckmann?

Es. n. 3

Scuola elementare. L'insegnante, dopo aver spiegato che cos'è un dialogo, cerca di far ridurre in forma dialogica una parte della storia di Pinocchio [*L'esempio è tratto dal LIP. Cfr. anche Bertocchi 1995*]

[[convenzioni di trascrizione](#)]

1. I Sì, è come, facciamo finta di essere, attenti, facciamo finta di essere degli scrittori. Voi sapete che gli scrittori prima di scrivere devono pensare vero? In che modo e che cosa scrivono? Benissimo, facciamo finta di essere degli scrittori e inventiamo una poesia, un dialogo: di una storia che conosciamo già? No vero? No, di una storia che inventiamo noi. Cos'è un dialogo?
- [*Voci sovrapposte*]
2. I Cos'è un dialoto dialogo? Si dice dialogo ... quando ci sono due persone che parlano quando ci sono domanda e...?
3. A1 risposta
4. I Risposta, quindi un discorso tra due? ++ persone. D'accordo?
5. A2 Uomini.
6. I Certo, uomini, normalmente è tra gli uomini vero? Non diciamo che il cane e il gatto fanno un discorso, di solito parliamo di persone.
7. A2 Il gatto e il cane?
8. I Allora, attenti. Parliamo, trattiamo della storia di Pinocchio, raccontiamo la storia di Pinocchio.
9. A2 La so io.

- 10.I Pinocchio non vuole prendere la medicina. La fata cerca di convincerlo a curarsi perchè la malattia potrebbe essere molto grave. Allora, questo è quello che succede, va bene? Ripetiamo.
- 11.A1 Sì
- 12.A2 Medicina.
- 13.I La fata cerca di convincerlo a curarsi perchè la sua malattia potrebbe essere molto grave.
- 14.I Qui, in queste poche parole noi abbiamo detto quello che succede nella storia, però non c'è dialogo, vero? Qui non sentiamo domanda e risposta, domanda e risposta la inventiamo ... noi ...
- 15.Coro Noi.

4.4.2. Diritti e doveri conversazionali degli allievi

Come abbiamo detto precedentemente, mentre nell'interazione tra pari il diritto di presa di turno è eguale per tutti i partecipanti, in classe vigono particolari regole di partecipazione. Abbiamo appena considerato quelle relative all'insegnante; vediamo ora quelle relative agli allievi.

Osserva il seguente grafico che illustra alcuni aspetti dei modelli partecipativi della classe; più precisamente, la presa del turno da parte dell'allievo.

Turni auto-iniziati dagli allievi

/	\
richiesta del turno	turno non richiesto

Turni degli allievi iniziati dall'insegnante

/	\
nominando l'allievo	indirizzandosi a tutta la classe

C'è da notare come, nel turno autoiniziato dall'allievo senza essere richiesto preventivamente, c'è comunque bisogno dell'avallo, implicito od esplicito, dell'insegnante.

Vedremo, in sezioni seguenti, come le attività di classe - oltre che la voce pedagogica che sottende alle pratiche didattiche dell'insegnante - possano privilegiare alcune modalità partecipative rispetto ad altre.

ATTIVITA' n. 7

Individua nell'estratto che segue le modalità di presa di parola da parte degli allievi nei singoli turni.

Es. n. 4

Lezione di italiano L1 in una terza media. L'insegnante, dopo aver spiegato il genere testuale 'descrizione', controlla che gli allievi abbiano capito.

[[convenzioni di trascrizione](#)]

- 1.I Io vorrei invece + invece di fare confusione, + silenzio per favore. VORREI da parte vostra delle osservazioni su quello che abbiamo detto.
- 2.A Domande?
- 3.I Domande + osservazioni + DUBBI? Tutti avete capito tutto. + + Siete dei piccoli geni.
- 4.C (ridono)
- [...]
- 5.I Luigi! Sch. Di fronte a tutto quello che noi abbiamo detto, è stato un discorso abbastanza lungo + hai qualche dubbio?
- 6.Luigi No.
- 7.I Sicuro?
- 8.AA (ridono)
- 9.I Luigi, se non hai dubbi TU io mi sento tranquillo.
- 10.Luigi (sottovoce) No, non ce l'ho.
- 11.I Eh?

- 12.Luigi Non ce l'ho.
 13.I Non ce l'hai. Alessio?
 14.Alessio No.
 15.I No. Guardate il primo errore che viene fuori, si fanno i conti, eh? Dopo.
 [...]
 (un alunno legge un testo su richiesta dell'insegnante)
 16.A Professore, che vuol dire 'terso'?
 17.I Terso' vuol dire [...]
 C'è qualcuno + c'è qualcuno che vuole:
 18.AA *deboli risate*)
 19.I intervenire + fare richieste di chiarimento, che vuol dire la sua opinione in base anche alle letture + che ha fatto.
 20.AA *(deboli risate)*
 21.I Sù.
 22.Mario *(sottovoce)* Se non mi uccide.
 23.I *(sottovoce)* No.
 24.AA *(più forte)* Dai, dai.
 25.I *(sottovoce)* Insomma?
 26.Mario No, hh, cioè volevo capire [...]

4.4.3. Le domande in classe

Le domande sono frequenti in ogni tipo di interazione ed assolvono una varietà assai diversificata di funzioni: ad esempio, si usano per chiedere informazioni, chiarimenti, specificazioni; per manifestare disapprovazione, dubbio, incomprensione, ironia, ecc.

La presenza massiccia di coppie ‘domanda-risposta’ caratterizza soprattutto le interazioni istituzionali. La funzione delle domande varia però a seconda del particolare contesto istituzionale di occorrenza. E’ comunque generalmente l’interlocutore dominante a porre (il maggior numero di) domande.

ATTIVITA’ n. 8

Considera la seguente citazione tratta da L. Anderson 1995 (In [Piazza](#) (a cura di), pp. 31-58) e discutila con i colleghi:

La differenza più macroscopica rispetto alle conversazioni quotidiane è [...] la massiccia presenza in molte interazioni istituzionali della coppia domanda-risposta [...] Le sequenze domanda e risposta variano in ambito scolastico, giornalistico, medico (consultazioni ambulatoriali, colloqui psichiatrici), aziendale (interviste per l’assunzione del personale) e giudiziario (tribunale, interrogazioni della polizia), a seconda degli scopi prefissi in ciascun contesto (p. 43).

In classe le domande dell’insegnante rivestono un importante ruolo nel processo educativo, fungendo da stimolo alla riflessione e alla discussione, da controllo e monitoraggio della produzione degli allievi. Esse fungono anche da spie del tipo di interazione in corso in quanto indicano il rapporto esistente tra insegnante ed allievi, segnalano la quantità ed il tipo di controllo esercitato dall’insegnante e, dunque, le opportunità di partecipazione concesse agli allievi [Cfr. [4.5.1.3.](#)]. Ne analizzeremo qui alcuni tipi che compaiono frequentemente nel discorso dell’insegnante.

4.4.3.1. *Le domande dell'insegnante*

4.4.3.1.1. La tripletta

ATTIVITA' n. 9

Confronta i due estratti che seguono: il primo (es. n. 5) è tratto da una interazione quotidiana tra amici; il secondo (es. n. 6) da una interazione in classe. Quali differenze riscontri nei due scambi?

Es. n. 5

[[convenzioni di trascrizione](#)]

- A Com'è che si chiama il libro di De Mauro sulla storia dell'italiano?
 B Storia linguistica, + mi pare, + dell'Italia unita.

Es. n. 6

- I Chi ha scritto i Promessi Sposi?
 A Alessandro Manzoni.
 I Bravo, esatto.
 I E come si chiama il personaggio maschile principale del romanzo?
 A Giovanni.
 I Cosa? Ma che dici!

Le domande dell'insegnante sono spesso seguite dalla valutazione della risposta dell'allievo. Esse si realizzano cioè in tipiche 'triplette' in cui, appunto, il primo e il terzo movimento sono di pertinenza dell'insegnante che ottempera così al suo compito istituzionale di fornire *feedback* e valutazione. [Cfr. [4.5.2.](#)]

4.4.3.1.2. Le domande retoriche

ATTIVITA' n. 10

Considera nuovamente i due brevi scambi negli esempi n. 5 e n. 6. Si tratta di due esempi che differiscono non solo per il terzo movimento della tripletta (movimento di tipo valutativo) ma per lo scopo stesso per cui è posta la domanda. Qual è lo scopo delle due domande?

ATTIVITA' n. 11

Quali sono, presumibilmente, i contesti di comunicazione degli esempi seguenti, n. 7 e n. 8?

Es. n. 7

- A Che ore sono?
- B Le cinque e un quarto
- A (Grazie)

Es. n. 8

- A Che ore sono?
- B Le cinque e un quarto
- A Giusto.

Le domande dell'insegnante, quando svolge il suo ruolo istruttivo e valutativo, sono dunque domande retoriche (o 'domande esame') nel senso che non sono motivate da un vuoto informativo - come succede invece normalmente nel discorso ordinario.

4.4.3.1.3. Le domande imbeccata (o ‘domande-test-di-completamento’)

ATTIVITA' n. 12

Considera il seguente breve estratto. Che caratteristiche hanno le domande dell'insegnante?

Es. n. 9

Lezione di italiano in una quinta elementare

- I Cos'è un dialogo? Si dice dialogo quando ci sono due persone che parlano ... quando ci sono domanda e...?
- A risposta.
- I Risposta, quindi un discorso tra due? ... persone. D'accordo?

Una definizione di domanda imbeccata è la seguente:

L'insegnante chiede allo studente di riempire un vuoto informativo con un particolare elemento linguistico che costituisce la 'forma corretta' desiderata, quella cioè che si inserisce perfettamente nello schema prefigurato." [Ciliberti A. 1999, pag. 184. In [Ciliberti A. & L. Anderson](#) (a cura di), pp. 166-189].

ATTIVITA' n. 13

Considera ancora uno stralcio di dialogo insegnante-alunno. Quali sono le caratteristiche degli interventi dell'insegnante?

Es n. 10

L'esempio è tratto da un esame orale universitario

[\[convenzioni di trascrizione\]](#)

- I Il problema era, + è vero?, + di capire come si era evoluta ogni società. E si era evoluta in senso POLIGEnetico. + E cioè vuol dire che ogni società a:VREBBE?
- A Avreb-, sareb[be
- I [Coperto lo stesso?
- A Avrebbe percorso [lo stes-
- I [percorso, sì.
- A Avrebbe coperto lo stesso percorso perchè + si sarebbe evoluta da, delle, + dalle fasi più semplici alle fasi più evolute passando dai tre stadi di 'barbarica'-
- I No, barbarica è uno stadio interme[di
- A [di antico, di barbarico e di civile.

4.4.3.1.4. Le domande stimolo

ATTIVITA' n. 14

Considera le domande dell'insegnante nell'estratto che segue. Vedremo, trattando del ruolo istruttivo dell'insegnante, come questo tipo di domanda assuma caratteristiche diverse dalle precedenti. Sapresti individuarle?

Es. n. 11

Classe quinta elementare. Spiegazione dell'insegnante di scienze

- I Ci sono piante che non hanno foglie o meglio la natura ha ridotto le foglie, sono solo spine ma allora come fa la pianta a crescere se non ha le foglie?
- 1 Ha comunque sia delle piccole foglie
- I Eh no! Guarda. Sono verdi queste? No. Hanno un'estensione, una grandezza adeguata? Guarda com'è la foglia di questa pianta (mostrando *una pianta a foglia larga*). E come sono le spine? Sono adeguate per la funzione della pianta? Allora come fa il cactus?
- A2 Anche il cactus cresce, ma (*esitazione*) il tronco.
- I Sì, il tronco, il tronco...
- A2 Rimane sempre verde, è un po' lui che fa un po' la funzione della foglia.
- I Esattamente, è proprio così, rimane sempre verde.
- A3 Allora, cosa gli servono le spine?
- I A che cosa gli servono? L'abbiamo visto in un documentario l'anno scorso. Chi si ricorda?

4.4.3.2. *Le domande dell'allievo*

La capacità di porre domande da parte dell'allievo fa parte di una più vasta competenza interazionale che contribuisce a renderlo più attivo, indipendente e partecipe. Parlando del 'dialogo esplorativo' (Cfr. 4.5.3.), verrà sottolineato il valore delle domande degli allievi per i processi di apprendimento.

ATTIVITA' n. 15

Considera nuovamente l'estratto precedente. Commenta poi la domanda dell'allievo A3 al turno n. 8:

Es n. 12

- 1. I Ci sono piante che non hanno foglie o meglio la natura ha ridotto le foglie, sono solo spine ma allora come fa la pianta a crescere se non ha le foglie?
- 2. A1 Ha comunque sia delle piccole foglie-
- 3. I Eh no! Guarda. Sono verdi queste? No. Hanno un'estensione, una grandezza adeguata? Guarda com'è la foglia di questa pianta (mostrando *una pianta a foglia larga*). E come sono le spine? Sono adeguate per la funzione della pianta? Allora come fa il cactus?
- 4. A2 Anche il cactus cresce, ma (*esitazione*) il tronco.
- 5. I Sì, il tronco, il tronco,
- 6. A2 Rimane sempre verde, è un po' lui che fa un po' la funzione della foglia.
- 7. I Esattamente, è proprio così, rimane sempre verde.
- 8. A3** Allora, cosa gli servono le spine?
- 9. I A che cosa gli servono? L'abbiamo visto in un documentario l'anno scorso. Chi si ricorda

4.4.4. Il lavoro di riparazione

Il ‘lavoro di riparazione’ indica:

il continuo aggiustamento che ha luogo tra parlanti ed ascoltatori, mirante a risolvere problemi manifestatisi durante l’uso linguistico interattivo Tale lavoro è cruciale all’apprendimento in quanto costituisce un fondamentale meccanismo di feedback e di controllo per il discente. La correzione riguarda invece esclusivamente il trattamento degli errori [tratto da [Ciliberti](#) 1995, pag. 16]

Il lavoro di riparazione si manifesta con osservazioni, commenti, richieste di chiarimento e riformulazioni ed, inoltre, con **correzioni** vere e proprie.

La correzione provoca facilmente problemi di faccia per l’interlocutore e per questo motivo, nell’interazione quotidiana, essa si manifesta spesso nascostamente, come lavoro di riparazione piuttosto che come correzione diretta ed esplicita.

Le riparazioni si configurano quindi come assai più ampie delle correzioni. Laddove quest’ultimo termine suggerisce la sostituzione di un elemento errato al posto di uno giusto, con riparazione si intende un qualsiasi intervento atto a risolvere un problema di ricezione del messaggio nel senso più ampio.

ATTIVITA’ n. 16

Individua le caratteristiche del lavoro di riparazione nel seguente estratto [tratto da [Ciliberti](#) 1999, pag. 170]

Quali modalità di riparazione adotta il parlante nativo?

Es. n. 13

Scambio tra un parlante nativo di italiano (N) ed un non-nativo (NN)

[[convenzioni di trascrizione](#)]

- | | |
|----|---|
| N | Cosa avete fatto ieri? |
| NN | Ah sì sì + eh siamo partite alle sette e quarto e poi siamo ras- arrivate alle nove a Verona, hmhm e era molto caldo. |
| N | Era mol- + immagino. |
| NN | Sì + e (?erano) mol- molto turisti. |
| N | Mi immagino. |
| NN | Hm incrideb- incridebile! |
| N | Più di quanto ti aspettassi? |
| NN | Sì, sì + e: ehm abbiamo f-amo, abbiamo fatto eh: un giro del città/ della città e abbiamo visto + no? Come si dice? Guardato i vetraie. |
| N | Hmhm vet/ le vetrine, credo, del negozio? |
| NN | Delle n- hm degli negozi eh + poi abbiamo mangiato qualche cosa + e: hanno trovato che Verona è + è caro. |
| N | Sì? (<i>ride</i>) è cara? |

4.4.4.1. Tipi di riparazione

Le sequenze riparative che compaiono nella conversazione quotidiana vengono classificate dagli analisti della conversazione secondo una scala a 4 uscite che tiene conto dei seguenti due aspetti: (a) chi inizia la riparazione o lo stimolo; (b) chi compie effettivamente la riparazione [Cfr. Schegloff & Jefferson (1977) citato in [Piazza \(1995\)](#) (a cura di), p.146]

1. riparazioni autoiniziate in cui la riparazione avviene ad opera di chi ha commesso l'errore;
2. riparazioni iniziate dall'ascoltatore ed eseguite dal parlante che ha commesso l'errore;
3. riparazioni iniziate dal parlante ma eseguite dall'ascoltatore;
4. riparazioni iniziate ed eseguite dall'ascoltatore.

ATTIVITA' n. 17

Riconsidera l'esempio precedente rispondendo alle seguenti domande:

- Quali sono i tipi di riparazione (nella scala a 4 uscite di Schegloff e Jefferson) che tendono a tipicizzare lo scambio nell'esempio seguente?
- Che cosa si intende, secondo te, con 'espressioni preparatorie'? Ne trovi un'occorrenza nell'esempio?
- Che cosa si può intendere con 'correzione nascosta'? Ne trovi un'occorrenza nell'esempio?

Es. n. 14

Scambio tra un parlante nativo di italiano (N) ed un non-nativo (NN)

[[convenzioni di trascrizione](#)]

- N Cosa avete fatto ieri?
 NN Ah sì sì + eh siamo partite alle sette e quarto e poi siamo ras- arrivate alle nove a Verona, hmhm e era molto caldo.
 N Era mol- + immagino.
 NN Sì + e (?erano) mol- molto turisti.
 N Mi immagino.
 NN Hm incrideb- incridebile!
 N Più di quanto ti aspettassi?
 NN Sì, sì + e: ehm abbiamo f-amo, abbiamo fatto eh: un giro del città/ della città e abbiamo visto no? Come si dice? Guardato i vetrine.
 N Hmhm vet/ le vetrine, credo, del negozio?
 NN Delle n- hm degli negozi eh + poi abbiamo mangiato qualche cosa + e: hanno trovato che Verona è + è caro.
 N Sì? (*ride*) è cara?

ATTIVITA' n. 18

Considera ora un breve stralcio tratto da una lezione di lingua inglese in una quinta ginnasio. Come si realizzano gli interventi riparatori? Sono diretti o indiretti? Espliciti o nascosti? L'insegnante attende durante un'esitazione dello studente?

Es. n. 15

La classe sta descrivendo l'aspetto fisico di un personaggio del libro di lettura

[[convenzioni di trascrizione](#)]

I The physical aspect.
 A He is tall, thin, er + + blond, er ...
 I Mmm
 A Blond hair.
 I You can take 'hair' + puoi cancellare 'hair'. + He is + He is tall, thin, blond.
 A And, er + blue eyes.
 I And, er + cosa possiamo mettere? And?
 A Blue eyes.
 I Has got?
 A Has got, er ...
 I Blue eyes
 A Blue eyes. He is, er + ah + he is wear,
 I He wears ...

[...]

[I *L'aspetto fisico*
 A *E'alto, magro, er biondo, er*
 I *Mmm*
 A *Capelli biondi.*
 I *Puoi togliere 'capelli' + puoi cancellare 'capelli'. E' + E' alto, magro, biondo*
 A *E, er + occhi blu.*
 I *Ha?*
 A *Ha, er ...*
 I *Occhi blu.*
 A *Occhi blu. E', er + ah + è porta,*
 I *Porta...]*

[approfondimento tematico](#)

4.5. Ruoli dell'insegnante e tipi di discorso

In questa sezione analizzeremo alcuni ruoli e funzioni assunti dall'insegnante in classe e i tipi di discorso che li manifestano. Più in particolare, ci occuperemo dei due ruoli dell'insegnante che tipicizzano la situazione scolastica: il ruolo istruttivo e quello valutativo.

Iniziamo dal ruolo istruttivo che si esplica soprattutto durante l'attività di 'spiegazione'. In particolare, ci occuperemo della spiegazione di un argomento contenuto nei testi di studio degli allievi

Il discorso della spiegazione può realizzarsi in una varietà di modi. Ne analizzeremo 3, che consideriamo i più rappresentativi:

- monologo espositivo;
- dialogo scolastico;
- dialogo esplorativo.

4.5.1. Il ruolo istruttivo

4.5.1.1. Il ruolo istruttivo e il monologo espositivo

Una importante caratteristica che ricorre spesso nel monologo espositivo dell'insegnante quando svolge il suo ruolo istruttivo riguarda la contestualizzazione delle nuove informazioni, cioè il riferirsi a nuovi concetti ed informazioni attraverso il richiamo a conoscenze e concetti noti. E' così che inizia infatti l'estratto che segue (turno n. 1) [tratto da L. Brandi (1999), In [M. Lumbelli & B. Mortara Garavelli](#) (a cura di), pp. 133-147.

ATTIVITA' n. 20

Quali altre caratteristiche ha il parlato dell'insegnante nell'esempio n. 16?

Es. n. 16

Terza media. Lezione di storia

1. Ins. Vi ricordate quando noi si parlava della rivoluzione francese? E si disse che la borghesia già possedeva al momento della rivoluzione francese, possedeva il potere economico, voleva con la rivoluzione francese fare che cosa? Conquistare il potere?
2. A politico.
3. I politico, il potere politico. Ecco qui siamo in una situazione diciamo abbastanza simile, in questo senso, che la borghesia, i capitalisti degli stati del nord, hanno già il potere economico, in tutti gli Stati Uniti, vogliono però acquisire anche il potere politico.[...]
4. Ins Tutto questo, state attenti, questa vendita, questa compravendita che si chiamava la tratta degli schiavi, continuava tranquillamente negli Stati Uniti [...] nel resto degli stati europei era stata condannata, e quindi la tratta dei negri le grandi potenze europee l'avevan condannata e addirittura se c'eran dei mercanti sulle navi negriere venivan fermati e veniva riportato indietro il carico, se le incrociavano queste navi, ma negli Stati Uniti tutto questo continuava.

ATTIVITA' n. 21

Alcune delle caratteristiche del parlato dell'insegnante che ricorrono nell'esempio n. 16 sono indicate nella lista seguente. Laddove possibile, abbina agli item della lista porzioni di testo tratte dall'esempio:

- interventi sinonimici (ad esempio, sinonimi di termini ritenuti incomprensibili);
- parafrasi esplicative di concetti ritenuti troppo complessi;
- ripetizioni;
- espansioni.

[approfondimento bibliografico](#)

4.5.1.2. Il ruolo istruttivo e il 'dialogo scolastico'

La funzione istruttiva svolta dall'insegnante può manifestarsi, oltre che come monologo, anche come scambio interattivo che coinvolge gli allievi. Tale coinvolgimento può però essere piuttosto diversificato; può manifestarsi, ad esempio, come:

- a) 'dialogo scolastico'
oppure come
- b) 'parlato esplorativo' (o 'discussione').

In questa sezione analizzeremo il cosiddetto 'dialogo scolastico', altrimenti detto 'il finto dialogo' ([Bertocchi 1995, cit., p. 98](#))

Fasulo e Girardet 2002 [In: [Bazzanella](#) (a cura)] propongono la seguente definizione di dialogo scolastico:

corrisponde a quel discorso che è esplicitamente legato all'istruzione e che deriva dall'effetto di teorie implicite su cosa sono e come funzionano l'apprendimento e il linguaggio (p. 59)

Secondo i due autori il dialogo scolastico tende verso l'ideale del discorso pianificato, privilegiando, ad esempio, una formulazione accurata. Non si realizza cioè come parlato esplorativo, bensì come una sorta di 'versione finale', di discorso preparato. Tende insomma verso forme espressive tipiche della lingua scritta, privilegiando la 'formalità'.

ATTIVITA' n. 22

Discuti con i colleghi le osservazioni di Fasulo e Girardet e analizza poi l'esempio n. 17 rispondendo alle domande seguenti:

- Qual è il ruolo degli allievi in questo 'dialogo'? Possono intervenire liberamente?
- Come risponde l'insegnante alle osservazioni/commenti individuali degli allievi? Li incoraggia?
- Come reagisce l'insegnante a osservazioni o spiegazioni 'non corrette' o 'fuori tema' ?
- Corregge? Argomenta? Introduce nuovi elementi facilitanti la comprensione?

Es. n. 17

Scuola elementare. L'insegnante, dopo aver spiegato che cos'è un 'dialogo', cerca di far ridurre in forma dialogica una parte della storia di Pinocchio (L'esempio è tratto dal LIP. Cfr. anche [Bertocchi 1995](#))

1. I Sì, è come, facciamo finta di essere, attenti, facciamo finta di essere degli scrittori. Voi sapete che gli scrittori prima di scrivere devono pensare vero? In che modo e che cosa scrivono? Benissimo, facciamo finta di essere degli scrittori e inventiamo una poesia, un dialogo: di una storia che conosciamo già? No vero? No, di una storia che inventiamo noi. Cos'è un dialogo?

[Voci sovrapposte]

2.I Cos'è un dialogo? Si dice dialogo quando ci sono due persone che parlano quando ci sono domanda e...?

3.A1 risposta.

- 4.I Risposta, quindi un discorso tra due? ... persone. D'accordo?
- 5.A2 Uomini.
- 6.I Certo, uomini, normalmente è tra gli uomini vero? Non diciamo che il cane e il gatto fanno un discorso, di solito parliamo di persone.
- 7.A2 Il gatto e il cane?
- 8.I Allora, attenti. Parliamo, trattiamo della storia di Pinocchio, raccontiamo la storia di Pinocchio.
- 9.A2 La so io.
- 10.I Pinocchio non vuole prendere la medicina. La fata cerca di convincerlo a curarsi perchè la malattia potrebbe essere molto grave. Allora, questo è quello che succede, va bene? Ripetiamo.
- 11.A1 Sì.
- 12.A2 Medicina.
- 13.I La fata cerca di convincerlo a curarsi perchè la sua malattia potrebbe essere molto grave.
- 14.I Qui, in queste poche parole noi abbiamo detto quello che succede nella storia però non c'è dialogo, vero? Qui non sentiamo domanda e risposta, domanda e risposta la inventiamo ... noi ...
- 15.Coro Noi.

ATTIVITA' n. 23

Avrai notato nell'esempio n. 17 un uso frequente da parte dell'insegnante di espressioni quali: 'Vero?' (turni 1, 6, 14); 'D'accordo?'" (turno 4); 'Va bene?' (turno 10). Che cosa suggeriscono tali espressioni rispetto al ruolo degli allievi prefigurato dall'insegnante?

[approfondimento tematico](#)

4.5.1.3. Il ruolo istruttivo e il 'dialogo esplorativo'

Vediamo ora una terza modalità in cui può realizzarsi il ruolo istruttivo dell'insegnante in classe: il dialogo esplorativo

ATTIVITA n. 25

Analizza l'esempio che segue paragonandolo agli esempi n. 17 e n. 18 (quest'ultimo nell'attività n. 24 di approfondimento) relativi al 'dialogo scolastico'. Quali differenze si possono individuare?

Es. n. 19

Terza elementare. L'insegnante sta spiegando come la clorofilla contenuta nelle foglie permetta alla pianta di nutrirsi [tratto da D. [Bertocchi](#), 1995, p. 98]

- I Ci sono piante che non hanno foglie o meglio la natura ha ridotto le foglie, sono solo spine ma allora come fa la pianta a crescere se non ha le foglie?
- A1 Ha comunque sia delle piccole foglie
- I Eh no! Guarda. Sono verdi queste? No. Hanno un'estensione, una grandezza adeguata? La foglia di questa pianta (*mostrando una pianta a foglia larga*). E come sono le spine? Sono adeguate per la funzione della pianta? Allora come fa il cactus?
- A2 Anche il cactus cresce, ma (*esitazione*) il tronco
- I Sì, il tronco, il tronco...
- A2 Rimane sempre verde, è un po' lui che fa un po' la funzione della foglia.
- I Esattamente, è proprio così, rimane sempre verde.
- A3 Allora, cosa gli servono le spine?
- I A che cosa gli servono? L'abbiamo visto in un documentario l'anno scorso. Chi si ricorda?
- A4 Il cactus contiene molta acqua, altri animali vogliono prenderlo, invece le spine impediscono...E' un sistema di difesa.

Il 'dialogo esplorativo' viene anche denominato 'discussione' da [Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio](#), (1999), e 'dialogo euristico' da [C. Lavinio](#) (1999). [Bertocchi](#) (1995) preferisce invece denominarlo semplicemente 'dialogo', contrapponendolo al 'finto dialogo' 'scolastico'. Consideriamo la definizione che ne offre Lavinio (1999:152):

quel parlato usato per apprendere e che si presta al coinvolgimento di tutti gli allievi, compresi i più svantaggiati e quelli con maggiori difficoltà relazionali e comunicative. Il parlato euristico può riferirsi a qualunque contenuto disciplinare provvisto di un minimo di problematicità e presentato dall'insegnante in modo problematico, per sollecitare gli alunni ad avvicinarsi progressivamente, con i loro interventi, a mettere a fuoco meglio il problema, a fare ipotesi - e dunque a porsi delle domande - entro percorsi di problem solving, ad esprimere (e mettere in comune) quanto ciascuno eventualmente sa già al riguardo, condividendo e costruendo conoscenze.

ATTIVITA' n. 26

Riconsidera l'esempio n. 19 rispondendo alle seguenti domande:

- Qual è il ruolo degli allievi? Intervengono liberamente?
- Come risponde l'insegnante ai loro commenti o osservazioni? Li incoraggia?
- Come reagisce l'insegnante a osservazioni o spiegazioni 'non corrette' o 'fuori tema' ? Le ignora, le corregge? Introduce nuovi elementi facilitanti la comprensione?

ATTIVITA' n. 27

Leggi ora alcune osservazioni tratte da [C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio](#), 1999. (p. 76), relative alla 'discussione', e commentale coi colleghi:

La discussione non si realizza 'naturalmente' a scuola: è il risultato di condizioni che possiamo definire come 'sperimentali' o 'quasi sperimentali' in quanto definite a priori e introdotte nei contesti scolastici naturali. Tali condizioni specifiche sono:

- a) *un'esperienza comune, preliminare alla discussione, tale però da non comportare un'unica 'lettura' o soluzione;*
- b) *un discorso che rielabora l'esperienza compiuta e che si struttura come situazione di problem solving collettivo, in cui sia possibile negoziare significati, condividere e confrontare differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale (ad esempio un testo scritto) o di una stessa esperienza (ad esempio, un'osservazione o un 'esperimento' scientifico);*
- c) *un cambiamento delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico: i turni di discorsi non debbono essere controllati dall'insegnante; le 'usuali' domande dell'insegnante sono in parte sostituite da riprese o rispecchiamenti degli interventi degli allievi [Cfr. sezione 4.6.2.], da richieste di spiegazioni e da interventi che sottolineano un'eventuale discordanza di posizioni.*

ATTIVITA' n. 28

[Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio](#) (1999:76), sempre parlando del valore della discussione per la crescita cognitiva degli allievi, ne sottolineano il valore anche qualora essa non venga proposta in forme strutturate o elaborate:

[...] la discussione di piccoli e grande gruppo, per lo più ma non necessariamente regolata dall'insegnante in modo diretto, è il modello ideale di una interazione a scopi cognitivi che si può realizzare anche attraverso forme meno elaborate e non predisposte ad hoc.

Un esempio di dialogo esplorativo iniziato dall'insegnante (primo turno) ma poi tutto gestito dagli allievi è costituito dall'esempio n. 20.

- Quali sono, secondo te, le caratteristiche di questo scambio?
- Qual è il ruolo discorsivo dell'insegnante?
- Come si comportano gli allievi relativamente agli interventi dei compagni?

Es. n. 20

Un gruppo di bambini di quarta elementare di madre lingua italiana o tedesca, dietro stimolo dell'insegnante (primo turno: 'Allora, che cos'è una lingua'), discute insieme su questioni relative alle lingue e al loro apprendimento

[[convenzioni di trascrizione](#)]

I Allora, che cos'è una lingua?

A1 E' che ci sono parole diverse.

A2 Parlare, un modo di parlare diverso dagli altri.

A3 Parole (? le parole sono diverse ?) perché la pronuncia è diversa.

A2 Se dall'Italia vai in Germania mica trovi scritto Bolzano. + Allora, per esempio, se vai al bar e vedi uno che conosci, è tedesco, mica ti dice 'ciao'.

A4 Ti dice 'hallo'.

A2 E quindi 'ciao' e 'hallo' + sono + + hanno un significato, + solo che sono una parola diversa.

A5 Allora, se tu mi dici- uno dice 'Hund' e l'altro 'cane' sono due cose diverse.

A1 No + la pronuncia. + Il significato è eguale.

A2 Però le parole sono diverse ma l'alfabeto è sempre lo stesso.

A5 Però ci sono certe lingue + come il tedesco, 'Hund' è 'cane' ++ però la parola è completamente diversa, le lettere son diverse, però c'han sempre lo stesso significato. Come nell'alfabeto + 'a', 'be', 'ze' invece in italiano si dice 'a', 'bi', 'ci', però c'han sempre lo stesso significato.

A2 Solo le lettere sono eguali.

A4 E la pronuncia

A1 E la scrittura no.

A3 Le lettere sono diverse e perciò-

A1 Però non sono identiche-

A3 Come ha detto lei le lettere sono tutte eguali, è la pronuncia che è diversa.

A5 Adesso + prendiamo, tutte le lingue sono diverse però, del tipo + ci sono + in Inghilterra, in Germania, in Spagna sono tutte- + l'alfabeto uguale, ma: tipo in Cina c'hanno delle lettere diverse. Allora cambia anche l'alfabeto.

A2 Anche secondo me, come ha detto Luca e i compagni che a volte cambia qualche parola dell'alfabeto in altre lingue. Solo che c'è + ad esempio, come 'ciao', c'è sempre un saluto. Anche, ad esempio, io credo la mia cugina mi ha detto che nel salutarsi si saluta in un altro modo che da noi. Solo che si salutano sempre.

4.5.2. Il ruolo valutativo

Vi sono vari modi di reagire a quanto detto da un interlocutore: si può essere d'accordo o in disaccordo; si possono porre domande di chiarimento; si possono fare commenti o aggiungere nuove informazioni; si possono esplicitare delle inferenze, ecc.

Tutte queste modalità esprimono comunque una valutazione di quanto ci viene detto, manifestano una nostra 'reazione' al discorso altrui.

Valutare, da parte dell'insegnante, significa, in generale, reagire a quanto gli alunni dicono o fanno: dichiarandosi d'accordo o in disaccordo, lodando, criticando o tacendo, premiando o sanzionando.

Il ruolo valutativo dell'insegnante si manifesta in una varietà di modi ma è presente in ogni tipo di attività didattica ed in ogni momento della giornata scolastica: esso è infatti inscindibilmente connesso al 'contratto didattico' stipulato tra alunni ed istituzione educativa.

Nella sezione 4.4.3.1., relativa alle domande dell'insegnante, abbiamo evidenziato alcuni comportamenti di controllo e di valutazione che si realizzano tramite:

- la tripletta,
- le domande imbeccata,
- le domande esame.

Nella sezione 4.4.4. abbiamo visto invece alcune pratiche di riparazione e di correzione. Ci rimane ancora da analizzare una modalità assai interessante di valutazione: quella che si realizza con forme parafrastiche.

4.5.2.1. *Il ruolo valutativo ed il rispecchiamento*

Il rispecchiamento - o risposta a riflesso - è un tipo speciale di parafrasi che manifesta la reazione di un ascoltatore a quanto detto dal suo interlocutore.

ATTIVITA' n. 29

Considera l'esempio che segue [tratto da [L. Lumbelli, B. Bechini, G. Paoletti, 1999, pag. 82](#)] e rispondi poi alle domande che seguono.

Es. n. 21

Un intervistato riferisce ad un intervistatore ciò che ha capito leggendo un racconto; l'intervistatore 'risponde' parafrasando quanto appena detto dall'intervistato. NB: Nel lavoro delle autrici, consistente in una ricerca sperimentale di laboratorio, al 'riassunto' dell'intervistato seguono vari tipi di rispecchiamento. I soggetti dell'esperimento devono giudicare le parafrasi per individuare le riformulazioni più accettabili

Leggi l'estratto, individua la diversità nelle parafrasi dei tre intervistatori ed indicane eventuali vantaggi/svantaggi.

Intervistato:

[...] questi bambini stanno giocando ... stavano cioè preparando dei regali per i bambini poveri e allora Marcovaldo gli chiede ai suoi figli cosa stavano facendo ... loro dicevano che stavano preparando dei regali per dei bambini poveri.

Intervistatore 1

Vedendo i suoi figli intenti a preparare dei doni ... Marcovaldo ne chiede loro la ragione e viene a sapere che quei doni sono destinati a dei bambini poveri ... i suoi figli avevano evidentemente avuto questa idea di preparare delle strenne per dei bambini poveri perché in genere nessuno fa nulla senza prima averne avuto l'idea e preso la decisione di farla.

Intervistatore 2

Ecco ... mi hai detto che ci sono i figli di Marcovaldo che stanno preparando dei regali e a Marcovaldo incuriosito che chiede cosa stanno facendo loro dicono che stanno preparando dei regali per dei bambini poveri ... hanno avuto questa idea ... di preparare dei regali.

Intervistatore 3

Vedendo i suoi figli intenti a preparare dei doni... Marcovaldo ne chiede loro la ragione e viene a sapere che quei doni sono destinati a dei bambini poveri ... i suoi figli avevano evidentemente concepito questa idea di apprestare delle strenne per dei bambini poveri.

- In che cosa differiscono le 'risposte' dei tre intervistatori?
- Qual è, secondo te, il tipo di rispecchiamento più incoraggiante per l'intervistato e perché?
- Qual è la differenza tra una valutazione esplicita, come quella espressa normalmente nel terzo movimento della tripletta, e la forma di 'valutazione' denominata 'rispecchiamento'?

ATTIVITA n. 30

Leggi la seguente definizione di ‘rispecchiamento’ [In: [L. Lumbelli, B. Bechini, G. Paoletti](#), 1999, pag. 82] e discutila con i colleghi:

[Il rispecchiamento] riguarda un modo di reagire piuttosto speciale che consiste nel ripetere in modo molto fedele quanto è stato detto dal nostro interlocutore un attimo prima, senza aggiungere niente, né altre informazioni né commenti di alcun genere.

ATTIVITA' n. 31

Un rispecchiamento molto fedele a quanto detto dal parlante precedente sembra avere l'effetto di incoraggiare il parlante a continuare a parlare. Come osservano [Lumbelli, Bechini e Paoletti](#):

di fronte alla nostra dimostrazione di attenzione il nostro interlocutore sente facilmente il bisogno di dire ancora qualcosa e quindi riprende il suo discorso e in molti casi aggiunge altre informazioni” (cit., p. 82)

- Perché il ‘continuare a parlare’ degli allievi è un obiettivo cui l’insegnante dovrebbe mirare?

ATTIVITA' n. 32

Nell'esempio che segue (tratto da [Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio](#), 1999, p. 124), quale risultato ha l'intervento di rispecchiamento dell'insegnante al turno 445?

I bambini di una classe delle elementari hanno parlato di un film che mostrava un'enorme bilancia da una parte ed un mucchio di gioielli dall'altra; l'insegnante ha chiesto come potrebbero essere messi alcuni bambini su una bilancia in modo da mantenerla in equilibrio. Walter ha risposto che si potrebbero mettere due bambini da una parte e due signori dall'altra

- | | | |
|------------|----------|--|
| 441 | Fausto | Se qua ce se mettono quei signori no? |
| 442 | I | Sì... |
| 443 | Fausto | E qua ce se mettono i bambini, sta sempre così sbilanciata dalla parte dei signori. Pesano i signori e sò ancora più pesanti perchè sò grandi, perchè ci hanno più ciccìa. |
| 444 | Sabrina | Allora ce mettemo... |
| 445 | I | Perchè pesano i signori, ci hanno più ciccìa, dice. |
| 446 | Walter | E allora, allora se pò fà... |
| 447 | Sabrina | Allora due signore e due signori, così... |
| 448 | I | Insieme no perchè non si capisce niente. |
| 449 | Walter | Allora qualche bambino di qua... Allora bò, hanno detto se ... se i signori se mettono a sede su una bilancia da così, quella così piccola, quella, la bilancia se spacca, perchè... |
| 450 | I | Ma noi pensiamo a una bilancia un po' grande, capito? Noi pensiamo a una bilancia grande perchè lei l'ha vista in televisione che era grande. |

4.6. LINKS

4.6.1 Convenzioni di trascrizione

I	insegnante
A	un allievo non identificato
A1	un allievo identificato ma di cui non si fornisce il nome
AA	alcuni allievi
C	gruppo classe
(testo)	trascrizione incerta
(??)	testo del tutto incomprensibile
+	pausa breve
++	pausa più lunga
(n)	pausa lunga (n indica la lunghezza in secondi)
[testo]	
[testo]	parlato in sovrapposizione con il successivo
TESTO	a voce alta, o con accento marcato
=	allacciato al turno immediatamente precedente
testo:	sillaba allungata (il numero di : indica il grado di allungamento)
testo-	sillaba tagliata o accorciata
testo -	gruppo tonale interrotto
.	intonazione discendente
,	intonazione sospensiva
?	intonazione ascendente
!	intonazione discendente con accento extraforte

4.7. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER LA PRIMA PARTE DEL MODULO

- Anderson L. 1995, “Contesto e struttura conversazionale”. In Piazza R. (a cura di), pp.31-58.
- Bertocchi D. 1995, “Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo”, Italiano e oltre X, pp. 97-101.
- Brandi L. 1999, “La parafrasi tra linguaggio e formazione di saperi”. In M. Lumbelli & B. Mortara Garavelli (a cura), pp. 133-147.
- Brown G. & Yule G. 1983, Discourse analysis, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ciliberti A. 1995, Manuale di glottodidattica, Firenze, La Nuova Italia.
- Ciliberti A. 1999 “Gli esami orali: tra agenzialità e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità”. In: Ciliberti A. & L. Anderson, (a cura di), Le forme della comunicazione accademica, Milano, Franco Angeli, pp. 166-189.
- Ciliberti, A., Pugliese, R., Anderson, L. 2003, Le lingue in classe, Roma, Carocci editore.
- Fasulo A., H. Girardet 2002, “Il dialogo nella situazione scolastica”. In C. Bazzanella (a cura), Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale, Milano, Edizioni Angelo Guerini.
- Lavinio C. 1999, “Stili di interazione in classe e parafrasi”. In: L. Lumbelli, B. Mortara Garavelli (a cura di).
- Leonardi P., M. Viaro 1983, “Insubordinazioni”. In Orletti F. (a cura di), Comunicare nella vita quotidiana, Bologna, il Mulino, pp. 147-174.
- Linell P. e T. Luckmann 1991, “Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries”. In: I. Markova and K. Foppa (eds.), Asymmetries in dialogue, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, pp. 1-20.
- Lumbelli L., B. Bechini, G. Paoletti 1999, “Rispecchiamento: un caso di parafrasi piuttosto peculiare”. In: Lumbelli L., B. Mortara Garavelli (a cura di).
- Lumbelli L., B. Mortara Garavelli (a cura di), 1999, Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psico-pedagogica, Torino, Edizioni dell’Orso.
- Piazza R. (a cura di), 1995, Dietro il parlato, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo C., A.M. Ajello e C. Zucchermaglio, 1999, Discutendo si impara, Roma, Carocci.
- Schiffrin D. 1994 , Approaches to discourse, London, Blackwell.
- Zorzi D. 1999, ‘La lezione accademica: aspetti informativi e inter-personali delle digressioni’ . In: A. Ciliberti, L. Anderson (a cura di), pp. 64-83.

Seconda Parte: **Gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali**
(sezioni 4.8.- 4.13.)

INDICE DELLA SECONDA PARTE

4.8. [Guida alla seconda parte del modulo](#)

4.9. [La gestione della classe multilingue e multiculturali: stili discorsivi e culture diverse](#)

4.9.1. [Partecipare in classe: una competenza sociale](#)

4.9.2. [Dimensioni culturali della competenza comunicativa](#)

4.10. [Studi sulla gestione dell'interazione in classi multiculturali](#)

4.10.1. [Studio n.1: interrompere, commentare o offrire consenso?](#)

4.10.1.1. [L'interazione a casa](#)

4.10.1.2. [L'interazione a scuola](#)

4.10.2. [Studio n.2: Due modi diversi di raccontare](#)

4.10.2.1. [Che cosa è veramente importante](#)

4.10.3. [Favorire stili discorsivi diversi: alcune implicazioni per la didattica in classi multilingue](#)

4.11. [La gestione della classe e le strutture di partecipazione](#)

4.11.1. [La gestione della classe: alcuni aspetti strutturali](#)

4.11.1.1. [L'organizzazione dello spazio e livelli di formalità](#)

4.11.1.2. [Due modi di gestire la classe a confronto](#)

4.11.2. [La gestione della classe e l'organizzazione dell'interazione](#)

4.11.2.1. [Insegnante - gruppo classe: competere per la risposta 'corretta'](#)

4.11.2.1.1. [Il modello di partecipazione](#)

4.11.2.2. [Insegnante - gruppo classe: rispondere per contribuire](#)

4.11.2.2.1. [Il modello di partecipazione](#)

4.11.2.3. [L'interazione tra pari: cooperare nel gruppo](#)

4.11.3. [Favorire strutture di partecipazione diverse: alcune implicazioni per la didattica nella classe multilingue](#)

4.12. [Riferimenti bibliografici](#)

4.8. Guida alla seconda parte del modulo

La seconda parte del modulo contiene 3 sezioni centrali:

- a) la prima ([4.9.](#)) presenta alcune nozioni-chiave relative alla dimensione sociale dell'interazione in classe;
- b) la seconda ([4.10.](#)) propone l'analisi di casi in cui le diversità culturali entrano nella classe attraverso gli stili discorsivi di insegnanti e alunni;
- c) la terza ([4.11.](#)) affronta più dettagliatamente il tema delle dinamiche interazionali. Vedremo come una diversificata gestione delle attività in classe favorisca la partecipazione di studenti di lingua/cultura diversa e con diversi stili di apprendimento.

Nelle sezioni troverai

- brevi illustrazioni di nozioni e fenomeni;
- la trascrizione di alcuni brani registrati di interazione in classe;
- la proposta di alcune attività per riflettere e condurre le tue osservazioni sui dati.

Per le [convenzioni di trascrizione](#) dei brani registrati ti rimandiamo alla prima parte del modulo.

Nelle due sezioni rimanenti troverai

- d) suggerimenti per approfondire i temi trattati; traduzioni di alcuni esempi proposti in lingua originale; soluzioni possibili ad alcune attività ([4.12.](#));
- e) riferimenti bibliografici degli studi citati ([4.13.](#)).

4.9. La gestione della classe multilingue e multiculturale: stili discorsivi e culture diverse

Nella prima parte del modulo sono state illustrate alcune modalità interattive che tipizzano il discorso della classe come ‘discorso istituzionale’ (4.3.). In questa seconda parte ci occuperemo delle dinamiche sociali che hanno luogo in classe a causa dalla composizione multi-etnica e multiculturale del gruppo. Vedremo, cioè, come il comportamento verbale di insegnanti e allievi sia culturalmente determinato.

Più specificamente, vedremo quali richieste queste stesse modalità discorsive facciano agli studenti e come esse vengano recepite da appartenenti ad altre culture. Membri di culture diverse sviluppano infatti specifici stili discorsivi e, in base ad essi, interpretano il comportamento degli interlocutori.

Infine, vedremo come il comportamento verbale dell’insegnante indichi un differente trattamento degli stili discorsivi dei suoi alunni.

Proporremo innanzitutto alcuni studi che hanno evidenziato come il successo, la non riuscita e il fraintendimento nell’interazione in classe possano dipendere dal modo in cui insegnanti e alunni giudicano ciò che è pertinente e adeguato dire o fare nelle diverse occasioni comunicative. Il comportamento degli alunni stranieri sarà visto in rapporto alle loro culture di appartenenza e alla loro competenza interazionale pregressa. Il comportamento dell’insegnante sarà interpretato alla luce delle opportunità di partecipazione che offre agli allievi.

4.9.1. Partecipare in classe: una competenza sociale

Dal punto di vista degli studenti, partecipare alle attività della classe richiede la capacità di interagire in modo corretto e adeguato con l'insegnante e con i compagni. Abbiamo già visto come in classe l'interazione sia di tipo istituzionale; ,orientata, cioè, a svolgere compiti precisi, stabiliti da esigenze esterne. In questo senso, studenti e insegnanti partecipano ad un'*occasione sociale*.

Secondo [Goffman](#) (1963, 1971) i partecipanti ad un'occasione sociale riconoscono l'esistenza di regole di comportamento e ad esse si orientano. Un'occasione sociale, infatti, offre il contesto nel quale i partecipanti tendono a "*riconoscere uno schema di comportamento come lo schema corretto e (spesso) ufficiale o stabilito*" [Goffman](#) ([1963], 1971: p. 20). Questo avviene in molte situazioni della vita quotidiana: in classe come durante una giornata di lavoro in ufficio, un picnic, un party, un funerale o una serata all'opera. All'interno di queste occasioni sociali le persone mettono in atto forme di interazione "in cui due o più partecipanti risultano apertamente legati l'un l'altro allo scopo di mantenere un unico punto focale di attenzione conoscitiva e visiva" [Goffman](#) (1963], 1971: pp. 90-91). Goffman distingue poi tra gli incontri in cui "lo stare insieme non sembra avere una giustificazione strumentale immediata" (per esempio le chiacchiere tra amici), da quelli in cui "*l'incontro è esplicitamente l'occasione per una attività reciproca*" (per esempio quando un insegnante si ferma al banco di uno scolaro per aiutarlo a risolvere un problema) [Goffman](#) ([1963], 1971: p. 91). L'interazione in classe, in questo modo, si caratterizza per la chiara giustificazione strumentale dell'incontro, che è dunque di tipo istituzionale (4.3). Secondo Goffman, in queste situazioni la comunicazione "*è sottoposta a rigidi regolamenti normativi*" ([Goffman](#), [1963], 1971: p. 26).

Il comportamento 'corretto' include l'organizzazione dell'aspetto personale, la gestione e la disponibilità del corpo, la gestualità, il comportamento non verbale oltre che quello più strettamente verbale ([Valdes](#), 1986).

In breve, si tratta di un adeguamento a norme di condotta imposte dal vivere sociale ([Franco e Franca Basaglia](#), 1971).

4.9.2. Dimensioni culturali della competenza comunicativa

Le regole che presiedono al comportamento adeguato alle varie situazioni della vita quotidiana “non sono fissate una volta per tutte, come negli scacchi o nel bridge” ([Fasulo e Pontecorvo](#), 1999: p.12), ma sono negoziate localmente e sfruttano le risorse presenti sul campo di volta in volta. L’interlocutore, cioè, interpreta il comportamento dell’altro in base a ciò che avviene in quel preciso momento, ovvero nel ‘qui e ora’, e modella il suo comportamento successivo in base a tale interpretazione.

D’altra parte, la capacità di interpretare quello che sta avvenendo, così da adeguarsi alla situazione in modo appropriato, è anche il risultato di una serie di conoscenze e capacità apprese all’interno della cultura di appartenenza di ciascun individuo. Saper partecipare in modo adeguato alle situazioni, e dunque anche alla vita della classe, è parte di ciò che viene definito competenza comunicativa, di cui la competenza sociale costituisce una componente. Anche le regole per un corretto comportamento in classe -come tutte quelle che regolano la vita sociale - sono dunque apprese in contesto.

Sulla base di quanto affermato più sopra, se ora pensiamo a uno studente straniero nel momento del suo ingresso in una classe della scuola italiana, possiamo prevedere che tenderà a interpretare il comportamento degli altri e le richieste che gli vengono fatte sulla base dei propri modelli culturali e degli stili discorsivi a lui familiari, appresi all’interno della sua cultura di origine. Egli porterà cioè con sé la conoscenza e la competenza comunicativa che ha appreso durante il processo di socializzazione a casa e, se precedentemente scolarizzato nel paese di origine, anche a scuola.

Saper interpretare ciò che è rilevante, appropriato e adeguato in una situazione come quella della classe (ben definita e regolata nei comportamenti) diventa un’impresa di estrema importanza per un inserimento sereno e corretto. Il fallimento di questo processo può generare situazioni di fraintendimento e, a volte, persino di rottura della comunicazione ([Zani](#), 1994).

4.10. Studi sulla gestione dell'interazione in classi multiculturali

Abbiamo detto che la conoscenza delle regole di partecipazione a una situazione sociale particolare - o detta [competenza comunicativa](#) - è determinata culturalmente a molti livelli. Essa è diversamente connotata non soltanto in relazione al gruppo etnico, nazionale o regionale di appartenenza dell'individuo, ma si realizza anche come micro-cultura specifica di un gruppo sociale, di una piccola comunità - , ad esempio all'interno di una famiglia. Una conseguenza di questo è che non ci sono individui competenti e altri no, ma individui che possiedono competenze diverse.

Nella situazione particolare della classe multiculturale, si tratta di prendere in considerazione le eventuali incongruenze tra la competenza comunicativa dell'alunno straniero e il tipo di comportamento atteso dall'insegnante e dagli altri alunni, come parte della 'micro-cultura' di quel gruppo-classe specifico ([Ciliberti 2003](#), cap. 3).

Nelle sezioni che seguono illustreremo i risultati di due studi condotti in classi multiculturali. Si tratta di studi che seguono un [approccio etnografico](#) e che hanno come obiettivo primario lo studio delle relazioni sociali tra persone coinvolte in interazioni faccia a faccia. Usando videoregistrazioni di interazioni autentiche, i ricercatori hanno l'opportunità di osservare nel dettaglio, e ripetutamente, il comportamento delle persone in tempo reale.

4.10.1. Studio n.1: interrompere, commentare o offrire consenso?

Lo studio che presentiamo costituisce un esempio di un filone molto ampio di ricerche, sviluppatosi nel contesto statunitense, sull'analisi del trattamento delle differenze culturali a scuola ([Heath](#), 1983; [Philips](#), 1972, 1983; [Michael and Cazden](#), 1986). Questo studio, condotto da [Shultz, Florio e Erikson](#) (1982) in una scuola materna di un quartiere popolare di Boston su bambini di origine italo-americana, indaga le possibili cause di comportamenti giudicati 'scorretti' o inadeguati dagli insegnanti a causa della tendenza dei bambini a parlare contemporaneamente ad altri.

I dati della ricerca comprendevano videoregistrazioni di lezioni in classe e di pranzi in famiglia, così da poter confrontare interazioni tra bambini e adulti in due diverse occasioni sociali. L'analisi si concentra sulle strutture di partecipazione che si venivano a creare nei due casi e sulla valutazione che il comportamento dei bambini riceveva da parte degli adulti a casa e a scuola.

4.10.1.1. L'interazione a casa

Dallo studio è emerso che i pranzi a casa erano organizzati in modo tale che:

“non soltanto c'erano più persone che parlavano simultaneamente, ma sembrava ci fossero più gruppi di ascoltatori. All'interno di questi diversi gruppi di ascoltatori (o, per meglio dire, diversi livelli di partecipazione nel seguire il discorso, da parte di individui diversi e di sottogruppi), c'erano diversi “modi di ascoltare”. Alcuni di questi venivano realizzati dallo stare in silenzio mantenendo il contatto dello sguardo con chi parlava in quel momento. In altri casi l'ascolto comprendeva brevi interventi che si sovrapponevano al parlato di altri. Questi commenti, che sembravano un modo per mostrare attenzione parlando, piuttosto che rimanendo zitti, non erano mai qualificati come “interruzioni” da parte degli altri membri della famiglia. Che questi commenti “non costituissero forme di interruzione” sembrava far parte del consenso generale riguardo ad un aspetto della struttura di partecipazione appropriata per la conversazione a tavola.” (p.96).

I commenti dell'ascoltatore, prodotti in sovrapposizione al parlante, erano interpretati dunque come un 'modo di ascoltare' partecipativo e orientato a mostrare consenso.

4.10.1.2. L'interazione a scuola

Quanto all'interazione in classe, i ricercatori hanno identificato interessanti differenze. Non sempre vigeva la regola del "*parlare uno alla volta*"; in alcuni casi era permesso agli allievi di parlare contemporaneamente, in altri no. In particolare, mentre nelle fasi iniziale e finale della lezione l'insegnante bloccava ogni sovrapposizione, le regole per la presa del turno venivano interpretate in modo più rilassato quando si giungeva al climax della spiegazione e l'insegnante presentava i concetti chiave. Secondo i ricercatori, questo passaggio da un uso più rigido della regola ad uno più rilassato veniva accettato dall'insegnante inconsapevolmente. L'insegnante accettava cioè rotture della regola perché in quel momento mirava a facilitare una concentrazione degli alunni più sul compito in quanto tale che sulle norme di comportamento ([Cazden](#), 1986: p.439).

Tuttavia, questo costituiva base sufficiente perché alcuni bambini si regolassero sull'interpretazione 'rilassata' della regola anche in momenti di controllo più rigido. Così, il comportamento 'scorretto' dei bambini in classe sembrava provenire - oltre che da abitudini acquisite in famiglia - da questa mescolanza di strutture di partecipazione, adottate nei diversi momenti della lezione, e da una scarsa capacità nel comprendere quando valesse la regola e quando no.

4.10.2. Studio n.2: Due modi diversi di raccontare

Nel secondo studio - condotto in una scuola elementare di Berkeley (School/Home Ethnography Project nel 1978-1980) su bambini di etnie diverse e insegnante bianca ([Michael and Cazden, 1986](#)) - viene analizzata l'interazione tra insegnante e bambini durante le attività di '*sharing time*'. Durante l'attività di '*sharing time*', i bambini, a turno, raccontano esperienze personali, piccoli aneddoti, episodi della loro vita familiare. I ricercatori focalizzano la loro attenzione sul tipo di aiuto e collaborazione offerto dall'insegnante ai bambini durante tali racconti.

4.10.2.1. Che cosa è veramente importante.

Secondo i ricercatori, la struttura delle narrazioni dei bambini differiva a seconda della loro etnia di appartenenza. I bambini bianchi producevano racconti che si sviluppavano attorno a un unico evento ('topic centered'), seguendo uno svolgimento unitario di tempo e spazio che prevedeva un inizio, un parte centrale e una fine. I bambini neri, invece, producevano racconti che si sviluppavano secondo la tecnica dell'associazione di più aneddoti ('topic associating'). I loro racconti accostavano un numero di episodi diversi, con frequenti cambiamenti di tempo e spazio.

Quanto all'insegnante, i ricercatori hanno notato che, mentre interveniva in modo cooperativo offrendo suggerimenti e chiarimenti quando i bambini producevano racconti centrati su un episodio unico, interrompeva e giudicava negativamente i racconti a più episodi in quanto non sufficientemente informativi. A questo proposito, è interessante riportare il giudizio di una bambina di colore su questa attività : *“lo 'sharing time' mi innervosiva. Lei (l'insegnante) mi interrompeva sempre dicendo: “questo non è veramente importante!” e io non avevo ancora cominciato a parlare!”* ([Michael and Cazden](#), 1986: 138).



4.10.3. Favorire stili discorsivi diversi: alcune implicazioni per la didattica

Nella sezione (4.9.) abbiamo visto due esempi in cui i modelli discorsivi proposti dall'insegnante entrano in conflitto con gli stili discorsivi appresi dai bambini nel contesto familiare. Nei due casi esaminati l'interpretazione del comportamento verbale degli alunni da parte dell'insegnante entra in conflitto con i modelli discorsivi degli alunni, creando le basi per un possibile fraintendimento. Per esempio, in (4.9.1) l'insegnante giudica 'scorretto' il comportamento di bambini di origine italiana perché parlano sovrapponendosi ad altri. In realtà, questo 'commento in contemporanea' con il parlato altrui indica una forma di consenso piuttosto che un'interruzione. Inoltre, la tendenza a parlare contemporaneamente ad altri costituiva un comportamento ammesso non soltanto a casa, ma anche a scuola in alcune fasi della lezione. Nello studio presentato in (4.9.2), invece, l'insegnante riconosceva come 'adeguato' un solo modo di raccontare, quello che si sviluppava come approfondimento di un singolo episodio. In questo caso adottava un comportamento cooperativo. Teneva, invece, a giudicare 'scorretto' il modo di raccontare, tipico dei bambini neri, che accosta più episodi. In ambedue i casi, il comportamento dell'insegnante rivelava un trattamento differenziato di stili discorsivi culturalmente determinati e diversi da quello/i utilizzato/i in classe.

Come abbiamo visto, il processo di insegnamento/apprendimento si realizza attraverso l'organizzazione dell'interazione secondo modelli discorsivi diversi; appare evidente che questi influenzano la qualità della partecipazione in classe e della collaborazione tra insegnante e alunni.

Sulla base di quanto illustrato, possiamo dunque trarre alcuni suggerimenti operativi:

- 1) è necessaria una maggiore consapevolezza dell'insegnante relativamente alle caratteristiche del suo stile discorsivo e a come esso condizioni il comportamento degli alunni;
- 2) è necessaria una maggiore attenzione per gli stili discorsivi degli alunni, soprattutto per quelli di alunni provenienti da culture diverse dalla propria;
- 3) è necessaria un'attenta gestione delle attività di classe, che includa momenti di minor controllo sull'interazione e che offra opportunità diversificate di partecipazione - che tenga insomma conto della variegatazza degli stili discorsivi e di apprendimento degli alunni.

4.11. La gestione della classe e le strutture di partecipazione

Con ‘*strutture di partecipazione*’ ci riferiamo ai modi in cui l’organizzazione dell’interazione offre ai parlanti opportunità diverse di intervento. Queste opportunità vengono distribuite nel corso della conversazione attraverso specifici comportamenti verbali ([Lerner](#), 1995: pp. 112-113; [Fasulo, Pontecorvo](#), 1999: pp. 131-142). Non sempre si tratta di una distribuzione paritaria: nella prima parte del modulo, per esempio, abbiamo visto come i discorsi della classe siano spesso organizzati sulla base di varie forme di asimmetria, tra cui quella interazionale. La distribuzione dei diritti e doveri conversazionali (paragrafi [4.4.1](#); [4.4.2](#)) caratterizza cioè l’interazione in classe come [discorso istituzionale](#). In questa sezione vedremo in che modo le opportunità di partecipazione siano determinate dalle diverse modalità di gestione della classe.

4.11.1. La gestione della classe: alcuni aspetti strutturali

ATTIVITA' n. 32

Dopo aver osservato le due immagini, rispondi alle domande nel riquadro.



Le immagini che seguono propongono due tipi di gestione della classe e di organizzazione spaziale dei partecipanti.

Nella illustrazione a sinistra la classe è disposta a platea: l'insegnante si trova di fronte agli alunni, disposti su file parallele.

Nella illustrazione a destra la disposizione è quella tipica del lavoro in piccoli gruppi e l'insegnante non occupa una posizione fissa nello spazio.



Queste due modalità di gestione degli spazi e della posizione delle persone non esauriscono tutte le possibili soluzioni che si possono [realizzare in classe](#).

ATTIVITA' n. 33

Associa le affermazioni che seguono con uno o l'altro modello di gestione della classe rappresentato nelle due immagini:

- Tutti sono concentrati nel fare le stesse cose con lo stesso ritmo e velocità.
- Offre maggiori occasioni agli studenti per parlare in modo meno strutturato e più libero.
- Tutti possono sentire ciò che dice l'insegnante.
- Si mettono in atto pratiche di cooperazione.
- Gli studenti sono esposti a un unico modello di uso linguistico.

- f) Lo studente insicuro può unirsi alle risposte corali dei compagni, nelle attività di ripetizione o nelle risposte a domande chiuse.
- g) Gli studenti sviluppano forme di apprendimento autonomo.
- h) Offre meno occasioni al singolo per parlare in modo spontaneo.
- i) Il 'passo' della lezione non è sempre adeguato ai ritmi individuali degli studenti.
- j) Ha una struttura più dinamica: si discute, si esprime accordo o disaccordo, si chiedono chiarimenti.
- k) Chi è timido o impacciato può trovarsi a disagio di fronte agli altri.
- l) Aumenta la possibilità che gli studenti usino la lingua madre.
- m) E' una gestione adatta più a fornire input che a favorire processi di apprendimento.
- n) C'è meno controllo diretto e possono verificarsi momenti di confusione.

4.11.1.1. L'organizzazione dello spazio e livelli di formalità

Attraverso considerazioni di tipo intuitivo, abbiamo riflettuto sui modi in cui la disposizione degli interlocutori nello spazio condiziona l'attività in svolgimento. Una specifica organizzazione fisica dei partecipanti può infatti facilitare comportamenti più o meno formali, può favorire un miglior accesso al turno di parola, può sfruttare le risorse della comunicazione non-verbale.

Leggi una citazione tratta da [Adam Kendon](#) (1973) relativa al rapporto tra le configurazioni spaziali e i diritti di partecipazione (i corsivi sono nostri):

"Configurazioni nelle quali i partecipanti si dispongono in cerchio sono probabilmente quelle nelle quali i diritti di partecipazione di tutti i membri sono definiti paritari. Nelle configurazioni dove uno o più membri sono differenziati spazialmente dagli altri, così che il modello si avvicina alla forma di un triangolo, di un semicerchio o di un parallelogramma, i diritti di partecipazione all'interazione non sono più paritari. Un tipo estremo di configurazione non-circolare potrebbe essere la conferenza/lezione nella quale c'è un membro al vertice di un triangolo, di fronte a tutti gli altri disposti in file parallele fino alla base del triangolo. Qui colui che si trova al vertice tipicamente ha il diritto (e l'obbligo) di parlare mantenere il turno. Coloro che sono disposti parallelamente alla base del triangolo hanno il diritto di ascoltare soltanto. Disposizioni spaziali che hanno formati intermedi tra questo e il cerchio prevedono anche forme intermedie riguardo al grado di differenziazione del diritto a partecipare dei membri". ([Kendon](#), 1973: p. 39)

La disposizione spaziale sembra dunque influire in modo determinante sul tipo di interazione. Non solo; sempre secondo Kendon, anche il fattore 'distanza' tra i vari partecipanti è particolarmente rilevante:

"A distanze maggiori solo la vista e l'udito possono essere utilizzati, e con l'aumentare della distanza anche questi diventano sempre meno efficaci nel percepire i dettagli più fini. Perciò, all'aumento della distanza corrisponde la necessità di affidarsi maggiormente sugli aspetti formali del linguaggio, e un minor uso del comportamento degli ascoltatori come risorsa". ([Kendon](#), 1973: p. 41)

4.11.1.2. Due modi di gestire la classe a confronto

Sulla base delle considerazioni che abbiamo svolto nel paragrafo [precedente](#), e sulla base delle affermazioni di Kendon riportate più sopra, possiamo fare le affermazioni che seguono.

- (1) Laddove l'organizzazione dello spazio è di tipo tradizionale e frontale (classe a platea), il rapporto tra i partecipanti è organizzato attorno alla relazione formale insegnante-classe. L'insegnante gioca il ruolo di interlocutore primario, gli studenti devono 'dividere' con un numero elevato di competitori le opportunità di intervenire. Il lavoro per ottenere il turno di parola richiederà un ventaglio di [possibili pratiche](#) e competenze. Inoltre, una volta ottenuta la parola, il contributo dello studente assumerà una dimensione 'pubblica' a causa della presenza dei compagni, che costituiscono un 'uditorio'.
- (2) Nella situazione di lavoro in piccoli gruppi, invece, gli studenti giocano il ruolo di interlocutori paritari. Possono, cioè, svolgere attività diverse da quelle che si realizzano nel gruppo-classe: possono esporre opinioni, esprimere accordo o disaccordo, dare istruzioni, fornire chiarimenti, discutere. La varietà e il livello meno formale dell'interazione è più indicato per lo svolgimento di determinate attività didattiche. Esso inoltre facilita la partecipazione di quegli alunni che si trovano in difficoltà nelle situazioni più formali: la possibilità di gestire con maggiore autonomia i tempi e le modalità dell'interazione tiene conto delle attitudini e degli stili conversazionali di ciascuno.

La situazione di interazione 'insegnante gruppo-classe' è particolarmente problematica per studenti che sono poco competenti nella lingua utilizzata in classe. Viceversa, altre modalità didattiche, quali il lavoro di gruppo, favoriscono un tipo di comunicazione meno formale, che utilizza anche risorse di tipo pragmatico, legate al comportamento dei partecipanti e al contesto dell'interazione. Lo studente straniero può cioè integrare la sua limitata competenza linguistica in italiano con altre risorse di tipo comunicativo e interpretativo.

Nelle sezioni che seguono vedremo come l'organizzazione dell'interazione nelle due situazioni - insegnante-gruppo classe, da una parte, e attività in gruppi di studenti, dall'altra - determini diverse opportunità di partecipazione ed apprendimento per gli studenti.

4.11.2. La gestione della classe e l'organizzazione dell'interazione

Il processo di insegnamento/apprendimento si compie attraverso una vasta gamma di attività, in ognuna delle quali variano le modalità partecipative in base ai fini che si intendono raggiungere. Così, per esempio, accanto ad attività che prevedono il modello di interazione tradizionale *insegnante - gruppo classe* - adatta a spiegazioni, somministrazione di prove di verifica collettiva, lettura di un testo, discussioni, correzione di un compito - vi sono altre attività - quali la lettura selettiva, le forme esercitative in lingua straniera, la scrittura di testi in cooperazione, le attività di role play - più adatte ad essere condotte in gruppo o a coppie di studenti: *'interazione tra pari semi-controllata*. In altri casi, per condurre le interrogazioni, le relazioni orali o l'esposizione alla classe dei risultati raggiunti lavorando in gruppo o individualmente, sarà più opportuna una organizzazione *alunno - gruppo classe*. Infine, durante attività di gioco o altre situazioni non controllate direttamente dall'insegnante, l'interazione sarà *tra pari spontanea*.

A fronte di questa varietà, la ricerca si è occupata prevalentemente della forma più tradizionale di interazione, cioè quella tra *insegnante - gruppo classe* ([Sinclair e Coulthard](#), 1975; [Mehan](#), 1979; [McHoul](#), 1978 e 1980; [Drew](#), 1981; [Pontecorvo e alii](#), 1991). In tempi relativamente recenti, anche *l'interazione fra pari* in attività di gruppo ha cominciato a ricevere attenzione ([Pontecorvo e alii](#), 1991; [Lerner](#), 1995; [Thornborrow](#), 2003; [Szymanski](#), 2003). Le altre modalità di organizzazione dell'interazione didattica rimangono invece al momento in gran parte inesplorate.

Tuttavia, anche per quanto riguarda le due forme di interazione più documentate, per comprendere a fondo cosa 'fanno' insegnante e alunni non è sufficiente limitarsi a registrare *chi parla a chi* ([Fasulo e Pontecorvo](#), 1999: p.125). I parlanti hanno infatti a loro disposizione una vasta gamma di opzioni nel costruire e produrre i loro interventi - pur all'interno delle limitazioni che ciascuna situazione particolare pone. Abbiamo già visto, ad esempio, come una diversa formulazione delle [domande in classe](#) crei differenti opportunità di partecipazione agli [alunni interpellati](#).

Nelle sezioni che seguono, vedremo in maggiore dettaglio il rapporto tra gestione della classe e organizzazione dell'interazione, in modo da far emergere quali siano le opportunità di partecipazione per gli studenti in ciascun caso. Vedremo due diversi modi di organizzare l'interazione all'interno della modalità *insegnante - gruppo classe* e ci soffermeremo sulle diverse richieste che il parlato dell'insegnante pone agli studenti nei due casi. Forniremo poi un esempio di interazione fra pari in attività di gruppo, cercando di mettere in luce le diverse opzioni discorsive rese possibili da questa modalità di lavoro.

4.11.2.1. Insegnante - gruppo classe: competere per la risposta ‘corretta’

Nelle fasi della lezioni organizzate secondo il modello di interazione insegnante - gruppo classe, le domande dell’insegnante iniziano con delle sequenze che condizionano le risposte degli studenti. In questo modo, il parlato dell’insegnante determina il tipo di partecipazione degli alunni, suggerendo implicitamente la modalità del comportamento richiesto.

ATTIVITA’ n. 34

Ti proponiamo uno stralcio tratto da un’interazione insegnante-classe in una terza elementare. Ci troviamo nel mezzo di una conversazione nella quale l’insegnante propone la riflessione sulle possibili cause della trasformazione di piccoli villaggi in città.

Leggi il brano una prima volta concentrandoti sui turni dell’insegnante. Cerca di individuarne le caratteristiche sulla base della descrizione che ti è stata proposta nella prima parte del modulo, dove si parla del [ruolo istruttivo dell’insegnante](#). Cerca di individuare a quale dei tre tipi di discorso - [monologo espositivo](#), [dialogo scolastico](#) o [dialogo esplorativo](#) - si avvicina maggiormente il frammento.

Es.n.22

[Paesi e città](#) [PM:FZ:12b. geografia].

[Diversamente dalle precedenti trascrizioni, qui si fa uso del ‘sottolineato’ per indicare la particolare [enfasi](#) prodotta dell’insegnante].

04→ I e perché:? + e perché? un paese diventa città
 05 ++
 06 I perché- tu:tti son stati piccoli villa:ggi, voi avete studiato la
 07 sto::ria, + che c’erano piccoli villaggi, + eh? +e poi si
 08 è ingrandito sempre di più,
 09 ++
 10 I siete andati a vedere i Villanoviani stamattina::,
 11 A sì
 12 I alo’a c’erano dei p- + delle piccole capanne,
 13 ++
 14 I ve:r’
 15 ++
 16 I e poi queste (.) capanne si sono?- ++ sono- si sono
 17 trasforma::te son diventate sempre più,-
 18 +
 19 AA gran[di
 20 AA [grandi
 21 Janin e adesso son delle ca[se
 22 I [e chissà perché ++ da pae::se,da villaggio
 23 ci trasf- ci si trasforma ++ in cose più gra::ndi.
 24 (1.4)
 25 Janin (*alza la mano*)
 26 ++
 27 A uh- uh- io!
 28 (1.0)

- 29 A [(*alza la mano*)
 30 I [pensa::re
 (*alza il suo indice*)
 31 ++
 32 A [per-
 33 A [i- io io!
 34 (2.4)
 35 I alo' sentiam' Janin
 36 (0.8)
 37 Janin perché::: le mont- + le mon[ta::gn¹-
 38 I [no il soggetto è luh- è perché le
 39 ca- è perché e::: luh- cioè la::- 'l passaggio? + tra un paese?
 40 che diventa sempre più città. abbiamo detto che la città e più
 41 grande di un paese
 42 Janin sì
 43 I o di un villaggio
 44 ++
 45 I chissà? perché avviene questo cambia[mento
 46 A [(*allunga il braccio*)
 47 ++
 48 T prima c'erano, ++ set- diciassette case? c'era il paese? col
 49 campanile?
 50 ++
 51 T e poi, + pian pianino passa il tempo? + e diventano milioni e
 52 milioni di abitanti
 53 AA (*bambini parlano*)
 54 I s:::
 55 Janin perché le- le:::
 56 I pensa::re
 57 ++
 58 Janin [perché le donne fa[nno i figli
 59 A [↑uh!
 60 I [Ma:::rco:::
 61 Marco perché:::
 62 A ()
 63→ Marco perché la gente, ++ uh:: diventa sempre di più.
 64 ++
 65→ I la gente cre:sce:

[¹ E' da sapere che nella sezione immediatamente precedente l'insegnante ha posto l'accento sul contrasto pianura e montagna, sottolineando la maggior facilità a costruire e a insediarsi in pianura, vicino a corsi d'acqua piuttosto che in montagna. Questa informazione ci dà un elemento in più che forse spiega perché Janin parla della montagna all'inizio del suo tentativo di risposta.]

ATTIVITA' n. 35

Spostiamo ora la nostra attenzione sull'osservazione del comportamento che viene richiesto agli alunni. Per fare questo è necessario considerare tutta la sequenza, a partire dalla domanda posta dall'insegnante alla riga 4, fino alla conclusione della sequenza stessa.

Leggi il brano una seconda volta e cerca di individuare le possibili conclusioni della sequenza e, poi, la conclusione effettiva.

Avrai notato sicuramente che la sequenza, aperta con la domanda dell'insegnante alla riga 4, giunge a conclusione soltanto alla riga 65 con [la valutazione](#) - mediante ripetizione - della risposta dell'alunno Marco. Ma cosa accade nel frattempo e perché la sequenza ha questo sviluppo?

ATTIVITA' n. 36

Per capirlo, può essere utile rispondere alle domande che seguono. Confronta poi le tue osservazioni con la proposta di interpretazione che trovi nella sezione successiva ([4.11.2.1.1](#)).

- a) La domanda alla riga 4 è una domanda a risposta aperta?
- b) Che cosa ci dicono riguardo al tipo di risposta attesa:
 - il suggerimento dell'insegnante alla riga 30?
 - il turno 38, che blocca la risposta di Janin sul nascere?
- c) Le risposte alle righe 58 e poi 63 in qualche modo sono "suggerite". In che modo?

4.11.2.1.1. Il modello di partecipazione

Nella sequenza confluiscono due dimensioni :

1. Il grado di *apertura* della domanda:

L'insegnante pone alla classe una domanda soltanto apparentemente aperta. Nonostante molte potrebbero essere le risposte adeguate, l'insegnante è alla ricerca di *una* risposta in particolare. Ne sono indicazione il fatto che blocca sul nascere la risposta di Janin (riga 38), senza attendere che la studentessa completi il suo turno. Inoltre, le successive riformulazioni, i suggerimenti, le espansioni che rilanciano la domanda (righe 6-8; 10-23; 48-52) indicano che l'insegnante è orientata ad ottenere una sola e ben precisa risposta, tra quelle possibili e altrettanto corrette.

2. Il grado di *competizione* tra gli interlocutori:

La risposta è una e gli interlocutori sono tanti. Nella sequenza che va dalle righe 25-35, i bambini dimostrano di conoscere la regola che vige in questa forma di conversazione in cui la selezione dell'interlocutore avviene mediante richiesta (alzata di mano o altre segnalazioni verbali). "Dosare" la forza con cui si richiede il turno di parola è una competenza fondamentale tanto che l'eccessivo entusiasmo può determinare la perdita di tale diritto. Ne è dimostrazione il fatto che la risposta di Janin alla riga 58 - prodotta senza aver atteso il permesso - viene passata sotto silenzio dall'insegnante che, invece, seleziona Marco. D'altra parte, in questo caso Janin non aveva altra scelta dato che le probabilità di venire selezionata una seconda volta, dopo il fallimento in 37, erano molto scarse.

Nell'interazione insegnante - gruppo classe, il modello di partecipazione prevede che vi sia competizione tra gli studenti. Questo è dovuto non soltanto alla consistenza numerica dei possibili interlocutori, ma anche al fatto che la risposta richiesta è una soltanto. In altre parole, questo modello partecipativo realizza quello che [Fasulo e Pontecorvo](#) (1999) descrivono come:

“un modello di partecipazione in cui il gruppo degli alunni è una sorta di organismo unico, a più teste (.....). La 'testa' di volta in volta selezionata interagisce in modo individuale con l'insegnante, offrendo a lei la verifica (.....)”. ([Fasulo e Pontecorvo](#), 1999: pp.135-136)

La capacità di competere con gli altri per la risposta 'corretta' è dunque il risultato di una serie di competenze e abilità diverse, che si sviluppano in contesti in cui l'organizzazione dell'interazione offre l'ambiente nel quale questa specifica modalità di partecipazione si realizza. Uno studente straniero, non abituato a questo stile di interazione, può sperimentare delle difficoltà a parteciparvi in modo adeguato. Per fare un esempio, uno studio condotto da Susan Philips (1972) negli Stati Uniti, ha dimostrato che le difficoltà del 'silent Indian child' (il bambino Indiano silente) nel partecipare in modo adeguato all'interazione in classe erano da ricercare nel tipo di struttura di partecipazione che l'insegnante proponeva. Questi bambini si mostravano riluttanti a rispondere alle domande dirette, fino a diventare completamente silenti. L'osservazione del loro comportamento verbale in situazioni al di fuori della classe ha dimostrato che lo stile discorsivo dell'insegnante era 'disarmonico' rispetto alle altre interazioni alle quali erano abituati. Nella loro vita quotidiana, infatti, non si verificavano mai casi in cui un partecipante venisse 'autorizzato' a parlare di fronte a un 'pubblico' e gli fosse richiesto di parlare o ascoltare a comando. Per questo motivo si trovavano più a loro agio nel lavoro di gruppo, quando cioè potevano decidere di contattare l'insegnante sulla base di un loro bisogno reale ([Edwards e Westgate](#), 1987: pp. 112-113) piuttosto che essere interpellati direttamente con delle domande dirette.

4.11.2.2. Rispondere per contribuire

Vediamo ora altri due esempi in cui la modalità è ancora del tipo insegnante - gruppo classe, ma in cui le interazioni si sviluppano diversamente da quanto visto nell'esempio n.22.

Tutti e due i brani provengono da classi di scuola elementare. Il brano n.23 è in lingua originale (tratto da [Mercer](#), 1995: pp.58-59). Ne troverai [la traduzione](#) al riquadro 16; il brano n.24 è tratto da [Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio](#) (1991: p.87).

ATTIVITA' n. 37

Leggi una prima volta i due brani e concentrati sui turni dei bambini contrassegnati dalla freccia. In che cosa differiscono dai turni dei bambini dell'esempio n.22?

Troverai una proposta di interpretazione nei paragrafi successivi.

Es.n.23

Nel momento in cui inizia il frammento, i bambini e l'insegnante stanno ragionando a proposito di una illustrazione del libro in cui il protagonista compare due volte. I bambini non concordano su chi esattamente sia rappresentato nelle due figure.

- | | | |
|------|---------|---|
| 01 | Teacher | Which one's the boy in the story then? |
| 02 | P1 | That one. |
| 03 | P2 | That one (<i>both pupils speak together</i>) |
| 04 | Teacher | Why do you say that? |
| 05 | P1 | 'Cause he's got spiky hair and he's wearing long trousers. |
| 06 | Teacher | Sarah disagrees. Why not? |
| → 07 | Sarah | It can't be the boy because he's not got spiky hair.
(<i>Some of the children begin talking at once</i>) |
| → 08 | Terry | (<i>loudly</i>) No, he's thinking again, he's not gone to Mrs Cole yet. |
| 09 | Teacher | Hold on, remember, one at a time please. Sorry? |
| 10 | Terry | He's thinking again, that's why he's got' perhaps, perhaps she kept'. |
| 11 | Teacher | Ah. |
| 12 | Terry | He's thinking what it's like. |
| 13 | Teacher | He's thinking what it's like. So is he actually in this picture
(<i>points to one of the scenes shown</i>) |
| 14 | Terry | No. |
| 15 | Sarah | No. |
| 16 | Teacher | What part of him is in the picture? |
| → 17 | Terry | His mind. |
| → 18 | Sarah | Yeh, his mind's in the picture. |
| 19 | Teacher | How can a mind get into a picture? |
| 20 | Sarah | Ima... Thinking about it. |
| 21 | Terry | Yeh.
[<i>The discussion continues and then...</i>] |
| 22 | Teacher | Let's go back. It's interesting isn't it? First of all, let's reflect on this a minute.
First of all, some people thought, somebody thought that he was in there.... |
| 23 | P1 | Yeh. |
| 24 | P2 | Yeh. |

- 25 Teacher .. and then Terry disagreed with that, or Sarah, is it? And then we said, what part of him is in there, and you said his mind, right? So this (*points to the picture*) is his mind still, is it?

Es. n.24

Da dove viene l'acqua che esce dal rubinetto? ([Pontecorvo et alii](#), 1991: p. 87)

- 01 An. Dal mare.
 02 Bar. Anche.
 → 03 Em. Dal mare viene salata.
 → 04 An. Ma c'è un altro mare che non viene salata.
 → 05 Jes. Non esistono i mari non salati.
 (...)
- 24 Giu. A Firenze l'acqua può uscire dall'Arno, ma dalle altre parti dove non c'è l'Arno, da dove esce?
 25 I Da dove può uscire?
 26 Ber. Io lo so, da dove ho detto io: da pozzi, dall'acquedotto, dal mare, dalle fontane, dal mare gli levano il sale.
 (...)
- 38 I Giulia ha detto: a Firenze c'è l'Arno, e dove non c'è l'Arno da dove viene?
 → 39 Bar. Dal mare.
 → 40 An. Ma di Arni non ce n'è mica uno solo in tutto il mondo.
 (...)
- 50 Giu. Come fa lui a saperlo che non ce n'è uno solo di Arno, che ci sono tanti fiumi, non è mica stato nei posti.
 51 I Andrea come fai a saperlo che ci sono tanti fiumi?
 52 Bar. Se lo immagina, non è mica stato dappertutto a sapere quanti ce n'è.
 53 Bar. A Firenze ce n'è uno solo.
 54 I Ma vicino a casa mia ce n'è un altro.
 → 55 Ber. Sarà quello che ho visto io.
 → 56 Ef. Lui lo può sapere che nel mondo ci sono tanti fiumi perché il mondo è immenso e ci sono tanti fiumi per cui i fiumi sono tanti.

Le righe che abbiamo contrassegnato con le frecce indicano turni nei quali i bambini intervengono in risposta al compagno che ha parlato immediatamente prima.

Nel frammento n.23., per esempio, Terry (riga 8) esprime disaccordo con quanto affermato da Sarah (riga 7). Successivamente Sarah (riga 18) concorda con Terry (riga 17). Anche nel frammento n.24 i turni dei bambini alle righe 3-5 producono forme di disaccordo rispetto alle precedenti affermazioni dei compagni (righe 1 e 2). Un altro caso di disaccordo viene prodotto alla riga 40, seguito (alla riga 50) da una richiesta di giustificazione per l'affermazione che "di Arni non ce n'è mica uno solo in tutto il mondo". Infine, alle righe 55 e 56, il bambino che parla per secondo costruisce una argomentazione per giustificare il suo accordo con il compagno del turno precedente. Si tratta di dinamiche discorsive assenti nell'esempio n.22.

ATTIVITA' n. 38

Ritorna ora ai frammenti n.23 e 24 e concentrati sui turni dell'insegnante. Confronta la struttura dei turni dell'insegnante in 23 e 24 con quelli prodotti dall'insegnante nell'esempio n.22.

ATTIVITA' n. 39

Soffermati ancora sugli esempi n. 23 e 24. Indica dove, esattamente (esempio e numero di righe), le insegnanti fanno ciò che segue:

- sollecitano informazioni e/o opinioni;
- ripetono alcuni dei commenti forniti dai bambini;
- riassumono la discussione;
- precisano alcune conclusioni che si sono raggiunte.

4.11.2.2.1. Il modello di partecipazione

Pur trattandosi ancora di forme di conversazione guidate dall'insegnante, come nell'esempio n.22, negli ultimi due frammenti sembra che le strategie utilizzate dall'insegnante e, più in particolare, *le ripetizioni, le riformulazioni, le ricapitolazioni e le richieste di chiarimento*, abbiano conseguenze specifiche sugli interventi dei bambini e sul loro modo di partecipare. [Una di queste strategie può essere ricollegata a quella descritta nella prima parte del modulo come strategia di [rispecchiamento](#)].

I contributi dei bambini, infatti, esprimono dubbio e disaccordo nei confronti delle affermazioni dei compagni. In altre parole, i contributi personali determinano uno svolgimento della conversazione molto diverso rispetto a quello che tipicizza l'esempio n.22. E' inoltre interessante notare come l'interazione non si svolga soltanto nelle due direzioni insegnante-alunno e alunno-insegnante e come la procedura di selezione del parlante non sia applicata rigidamente, essendovi spazio anche per scambi spontanei tra alunni. Questo consente agli studenti di produrre una serie molto ampia di atti quali: esprimere accordo, dubitare, chiedere giustificazioni ai compagni per quanto affermato. L'interazione si svolge dunque secondo modelli partecipativi meno formali, [meno delimitati e più vari](#).

4.11.2.3. L'interazione tra pari

Mentre le strutture di partecipazione che si realizzano secondo il modello insegnante-gruppo classe sono state indagate in modo esteso ed approfondito, l'interazione fra pari in situazione di coppia o di piccolo gruppo non ha ricevuto altrettanta attenzione. Questo può essere dipeso, in parte, dallo scarso utilizzo di questa modalità organizzativa. Nonostante la riconosciuta importanza della dimensione sociale nei processi di costruzione della conoscenza, il parlato tra pari che si realizza nelle attività gestite in gruppo non ha gode a tutt'oggi di grandissima considerazione nella pratica didattica:

“D'altra parte, la storia della pratica didattica ci mostra che raramente il parlato tra studenti è entrato a pieno titolo nel processo educativo in classe. Tradizionalmente il parlato tra studenti in classe è stato scoraggiato dagli insegnanti che lo considerano un fattore di disturbo e sovversivo. Nonostante recentemente queste opinioni possano essere parzialmente cambiate, il parlato tra studenti è ancoravisto con sospetto da molti insegnanti.” (Mercer, 1995: p.89).

In questa sezione proporremo un esempio tratto da studi recenti che si occupano di interazioni tra alunni, finalizzate alla risoluzione di compiti di 'literacy', cioè di comprensione e produzione di testi. Vedremo come, anche in assenza dell'insegnante, gli alunni:

- sviluppano strategie specifiche per risolvere il compito;
- negoziano queste strategie con i membri del gruppo;
- utilizzano a questo scopo le loro competenze comunicative e interattive (Szymanski, 2003).

ATTIVITA' n. 40

Leggi il brano che segue.

Si tratta di un estratto tratto da una conversazione che ha avuto luogo durante un lavoro di gruppo di bambini bilingui (8-9 anni), di madre lingua spagnola, che soltanto recentemente hanno iniziato a leggere e a scrivere in inglese. Dopo aver completato la lettura di un brano sui dinosauri, i bambini devono rispondere a una domande di comprensione del testo. La domanda è “Quanto era grande il brachiosauro?”. Il loro compito è quello di produrre *insieme* una risposta scritta. L'insegnante è in classe ma, in questa fase dell'attività, non interviene direttamente nel lavoro degli alunni.

Le iniziali indicate per ciascun turno (D, G, Y, S) si riferiscono ai nomi dei quattro bambini che ne fanno parte.

Es.n. 25

([convenzioni di trascrizione](#))

Dinosauri (Szymanski, 2003: p.541)

```
01  D:  I'll read the next no-
02      number two read the next one.
03  G:  {R>} how big was a branta2 ((shakes head "no"))
```

² In una nota l'autrice riporta che G. ha difficoltà a leggere la parola 'brachiosauro' fin dall'inizio. Infatti vediamo che produce la parola 'brontosauo', insieme con il compagno D. Altre variazioni di questo nome vengono prodotte nel corso del frammento.

04 (0.1) [brontosaurus] {R>}
 05 D: [brontosaurus]
 06 G: [seventy five feet tall]
 07 D: [seventy five feet tall] tall.
 08 Y: ((into microphone)) seventy fi:ve feet tall
 09 D: and the thing is uhm
 10 G: {R>} ho::w was a {<R>}
 11 D: {R>} How BIG wa:s a: barantasaurus {<R>}
 12 G: °no,
 13 D: so [it's gonna be
 14 G: [{R>} how was a: {R>}
 15 D: {R>} the (.) biggest was a binanasaurus,
 16 [it was] {<R>}
 17 G: [no::], not like that,
 18 {R>} how was a brontosaurus {<R>}
 19 (0.6)
 20 S: how BI:G was it,?
 21 D: number three [go]
 22 S: ((raises hand)) [>>I know] I know I know <<
 23 Y: ((into microphone)) how BIG was it
 24 S: >>it was<< (.) seventy five foot long.
 25 D: feet (0.2) how (.) [TALL]
 26 S: [LONG]
 27 Y: [how] BI:G
 28 S: was it? ((leans towards G))
 29 D: not seventy five feet @long@,
 30 That'd be: ((extends arms wide))
 31 S: seventy FI:VE,
 32 D: feet
 33 S: LO:NG
 34 G: [TA::LL]
 35 D: [FE::T] [TA::LL]
 36 Y: [FE::T] [TA::LL]
 37 S: [whatever]

ATTIVITA' n. 41

Nel cercare di portare a termine un compito così specifico, i bambini compiono un serie di operazioni strettamente collegate all'attività che viene loro richiesta. Riportiamo qui di seguito alcune di queste operazioni. Indica, per ciascuna di esse, la riga corrispondente nella trascrizione in cui esse vengono realizzate (per la [soluzione](#)):

- a) Riferirsi alla domanda: - leggendo la domanda direttamente;
 - in modo indiretto, cioè riferendosi alla domanda;
 - riformulando la domanda;
- b) Riferirsi a informazioni presenti nel brano;
- c) Produrre soltanto l'informazione richiesta dalla domanda;

- d) Produrre la risposta nella versione grammaticalmente corretta per la forma ‘scritta’;
- e) Negoziare alcuni aspetti semantici.

Se confrontiamo il comportamento verbale degli allievi in questa occasione col comportamento che abbiamo visto negli esempi di interazione insegnante-gruppo classe (n.22, 23 e 24), notiamo subito che qui gli allievi hanno a disposizione un numero assai maggiore di occasioni per negoziare contenuti e modalità di apprendimento. Da una parte, le opportunità di intervenire sono più frequenti a causa del numero inferiore dei partecipanti; dall’altra gli alunni possono produrre i loro interventi in modo più diretto, senza passare, cioè, attraverso procedure di presa del turno previa selezione dell’insegnante (4.4.2.). Inoltre, le loro competenze comunicative e interazionali vengono utilizzate e praticate in contesti significativi di apprendimento e collaborazione.

Gli studenti adottano strategie specifiche per svolgere il compito che viene loro assegnato: per esempio, usano la lettura della domanda come risorsa per creare un contesto che suggerisca loro la formulazione grammaticalmente corretta della risposta. Un’altra strategia è quella di identificare nella domanda quegli elementi che dovranno essere inclusi nella risposta (righe 20 e 24). Infine, notiamo una interessante negoziazione riguardo ai possibili significati della parola “grande”, intesa come ‘alto’ o come ‘lungo’. Riportiamo direttamente le osservazioni di Szymanski a conclusione del suo studio:

“Students in peer groups, by using their conversational skills to organize collaborative activity, discover that language is one of the most important learning tools they possess. Students realize that they have something valuable to contribute when their talk and participation is validated and encouraged. Moreover, by promoting talk-in-interaction, students can practice and expand their toolkit of learning resources to include oral language capacities, voicing strategies, bilingual abilities, and interactional methods.”

[...]

Usando le loro abilità conversazionali per organizzare un’attività in modo collaborativo, gli studenti che lavorano in gruppo scoprono che la lingua è uno degli strumenti più importanti in loro possesso per l’apprendimento. Gli studenti si rendono conto che possono contribuire in modo significativo quando ciò che dicono e la loro partecipazione sono valorizzati e incoraggiati. Inoltre, attraverso la conversazione, gli studenti possono praticare ed espandere il repertorio delle loro risorse per l’apprendimento, così da includere capacità orali, l’estrinsecazione delle strategie, il bilinguismo, e metodi interattivi” (Szymanski, 2003: p.560).

4.11.3. Favorire strutture di partecipazione diverse: alcune implicazioni per la didattica nella classe multilingue

L'analisi di brani di parlato in classe ci ha permesso di mettere in luce le caratteristiche del comportamento verbale di insegnanti e alunni in varie situazioni, oltre che le dinamiche sociali che si realizzano a seconda del modo in cui l'attività viene gestita, con la presenza o l'assenza dell'insegnante, e a seconda del modo in cui l'interazione viene organizzata.

Negli esempi di interazione insegnante - classe abbiamo visto due diverse modalità di gestione della conversazione da parte dell'insegnante e abbiamo notato loro possibili correlazioni con il comportamento verbale degli allievi. Abbiamo poi confrontato queste modalità di partecipazione degli studenti con quelle che si realizzano in situazioni in cui il lavoro si svolge in piccoli gruppi, in assenza dell'insegnante.

Le analisi che abbiamo condotto hanno dunque evidenziato che:

- (1) il comportamento verbale dell'insegnante suscita delle aspettative interazionali, oltre che cognitive, sulle modalità partecipative richieste agli studenti;
- (2) gli stili discorsivi propri di altre culture, di cui spesso gli allievi stranieri sono portatori, sono una manifestazione di una diversa competenza comunicativa;
- (3) questa diversità, piuttosto che valorizzata, viene a volte giudicata negativamente dall'insegnante in quanto difforme da quella comunemente adottata nell'interazione in classe ;
- (4) la diversificazione degli stili discorsivi e delle strutture di partecipazione può contribuire ad ottimizzare le opportunità di intervento di quegli studenti che hanno lingua, cultura, stili discorsivi e di apprendimento diversi;
- (5) il lavoro di gruppo - così come altre modalità di gestione del lavoro in classe che non siano il modello tradizionale insegnante - gruppo classe - costituisce una risorsa per favorire la partecipazione di studenti di lingua e cultura diversa, poichè adotta modalità e stili discorsivi a loro più familiari. Oltre al fatto di favorire specifiche strategie di apprendimento e di soluzione di problemi, organizzarsi in gruppo permette libertà e autonomia nella gestione dei ritmi e dei tempi di conduzione delle attività. Inoltre, il lavoro di gruppo costituisce per gli allievi un'occasione di pratica delle loro abilità conversazionali e di un loro utilizzo come risorsa di apprendimento cooperativo.

4.12. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER LA SECONDA PARTE

- Ajello, A. M. 1991. "Il ragionamento informale in economia". In C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio 1991. Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: Carocci Editore.
- Basaglia, F. e Basaglia, F. 1991. Prefazione. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio 1991. Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: Carocci Editore.
- Bertocchi, D., Castellani, M.C. (eds.) 2000. Modulo di formazione. Milia Multimedia per italiano L2. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione generale degli Scambi Culturali.
- Canepari, L. 1979. Introduzione alla fonetica. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Cazden, C. B. 1986. "Classroom Discourse". In C. Wittrock Merlin, (ed.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 432-463.
- Ciliberti, A. 1994. Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. 2003, "Incontro di culture e processi di socializzazione nella classe multilingue". In A. Ciliberti, R. Pugliese e L. Anderson 2003 . Le lingue in classe, Roma: Carocci editore, cap. 3.
- Drew, P. 1981. "Adults' Correction of Children's Mistakes". In P. French e M. Maclure (ed.) Adult-Child Conversation: Studies in Structure and Process. Croom Helm, pp.244-67.
- Duranti, A. 1992. Etnografia del parlare quotidiano. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Edwards, A. D., Westgate, D. P. G. 1987. Investigating Classroom Talk. London: The Falmer Press: 4.
- Erickson, F. 1996. "Ethnographic micranalysis", in Sandra Lee McKay e Nancy H. Hornberger. (eds.) Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: Cambridge Univesity Press, Cambridge Applied Linguistics, pp.283-306.
- Fasulo, A., Pontecorvo, C. 1999. Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola. Roma: Carocci editore.
- French, P., Maclure, M. (ed.) (1981). Adult-Child Conversation. Croom Helm Ltd.
- Goffman, E. ([1963], 1971). Il comportamento in pubblico. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Gumperz, J. 1972. "Introduction" . In J.Gumperz and D.Hymes (eds.) Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart, and Winston. pp.1-31.

- Hymes, D.1972. "Models of the interaction of language and social life". In J.Gumperz and D.Hymes (eds.) Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart, and Winston. pp.35-71.
- Heath, S.B. 1983. Ways with Words: Language, life and work in communities and classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jayalakshmi, G.D. 1993. Video in the English curriculum of an Indian secondary school. (Ph.D. thesis, The Open University)
- Kendon, A.1973. "The role of visible behaviour in the organization of social interaction". In M. Cranach and I. Vine (eds.), Social Communication and Movement. London: Academic Press, 29-74.
- Lerner, G.1995. "Turn design and the organization of participation in instructional activities". In Discourse Processes, 19, pp.111-131.
- Levinson, S.C. 1992. "Activity types and language". In P. Drew and J.Heritage (eds.) Talk at Work. Interactions in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, pp.66-100.
- McHoul, A. 1978. "The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom". In Language in Society, 7: pp.183-213.
- McHoul, A. 1990."The Organization of Repair in Classroom Talk". In Language in Society,19: pp.349-377.
- Mehan, H. 1979.Learning Lessons, Social Organization in the Classroom. MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. 1995. The Guided Construction of Knowledge. Multilingual Matters LTD.
- Michaels, S., Cazden, C. B. 1986."Teacher/Child collaboration as oral preparation for literacy". In Bambi B. Schiefflin, and Perry Gilmore (eds.) The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives. Vol.XXI, in the Series Advances in Discourse Processes, Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp.132-154.
- Philips, S.1972. "Participant structures and communicative competence". In C.Cazden, V.John and D.Hymes (eds.) The Function of Language in the Classroom. New York: Teachers College Press.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio C. 1991. Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: Carocci editore.

- Shultz J. J., Florio S., Erickson F. 1982. "Where's the floor ? Aspects of the cultural organization of social relationships in communications at home and in school". In P. Gilmore and A. Glatthorn (eds) Children In and Out of School. (Language and Ethnography Series #2), Center for Applied Linguistics, Washington D.C., pp. 88-123.
- Sinclair, J., Coulthard, M. 1975. Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.
- Szymanski, M. H. 2003. "Producing text through talk: question-answering activity in classroom peer groups". In Linguistics and Education. 13 (4): pp.533-563.
- Thornborrow, J. 2003. "The organization of primary school children's on-task and off-task talk in small group setting". In Research on Language and Social Interaction, 36 (1): pp.7-32.
- Valdes, J. M. (ed.)1986. Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittrock Merlin, C. (ed.) .1986. Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Publishing Company
- Zucchermaglio C. 1991. "Costruire modelli condivisi su fenomeni naturali". In C. Pontecorvo, A. M. Ajello e C. Zucchermaglio C. 1991. Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: Carocci editore.
- Zani, B. 1994."Quando la comunicazione fallisce". In B. Zani, P. Selleri e D. Davis (eds.) La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali. Roma: Carocci editore, pp.185-210.
- Zani, B., Selleri, P., Davis, D.(eds.) 1994. La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali. Roma: Carocci editore.

Sulla ricerca relativa alla comunicazione in classe si veda Ciliberti A. 1999, “La ricerca sulla comunicazione didattica”, In A. [Ciliberti, L.Anderson](#) (a cura di), pp. 47-63.

Si legga in proposito l'agile ed utilissimo volumetto di A. Fasulo e C. Pontecorvo, 2001, [Come si dice](#), Roma, Carocci; e il recente A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson (2003), [Le lingue in classe](#), Roma, Carocci.

[Torna al paragrafo 4.4.](#)

Ricapitoliamo quanto detto relativamente al lavoro di riparazione e alla correzione.

Nella conversazione corrente tra parlanti della stessa lingua o tra parlanti nativi e non-nativi (N/ NN) si riscontra una netta preferenza per l'auto-riparazione in cui è il parlante stesso a modificare il proprio enunciato. Ciò è reso possibile dalla tendenza, da parte dell'ascoltatore, a:

- non correggere (o correggere poco) per non provocare problemi di faccia;
- attendere prima di intervenire per permettere al parlante di autocorreggersi;

Qualora, invece, l'ascoltatore intervenga:

- tende a premettere espressioni preparatorie all'intervento riparatorio;
- tende a correggere in maniera 'nascosta'.

In classe:

- la riparazione diretta tende ad essere più frequente di quanto non sia nel discorso ordinario;
- le risposte errate tendono ad essere corrette immediatamente;
- prevale l'etero-riparazione iniziata dall'insegnante.

ATTIVITA' n. 19

Discuti coi colleghi queste differenze tendenziali di carattere generale.

Individua poi forme di correzione adatte a ciascuna delle seguenti attività di classe:

1. discussione collettiva di un argomento di attualità;
2. esercitazione formale di un punto grammaticale;
3. controllo del lavoro svolto a casa;

[Torna al paragrafo 4.4.](#)

Per approfondimenti sui monologhi di spiegazione degli insegnanti si veda: D. Zorzi 1999, “La lezione accademica: aspetti informativi e inter-personali delle digressioni” . In: [A. Ciliberti, L. Anderson](#) (a cura di)

[Torna al paragrafo 4.4.4.1.](#)

ATTIVITA' n. 24

Quali altre caratteristiche linguistiche tende ad assumere il 'dialogo scolastico'?
Rilevale nell'esempio che segue [tratto da [C. Lavinio](#) 1999, p. 164.].

Es. n. 18

- I [...] lo riportavano giù quindi e cercavano?
A e cercavano,
I cosa cercavano?
A di non farlo vedere alla mamma + lo portavano nel giardino.
I Diciamolo meglio allora eh cercavano? Si affrettavano a far sparire qui dice
dovevamo affrettarci a far sparire ogni traccia della sua presenza cosa vuol dire
(incomprensibile) cercavano di mettere tutto?
A a posto
I in ordine

[Torna al paragrafo 4.5.1.1.](#)

Per approfondire il tema relativo alle varie modalità con cui l'insegnante svolge il suo ruolo istruttivo, si legga il breve ma sostanzioso contributo di D. Bertocchi, 1995 in [Italiano ed oltre](#), pp. 97-101.

[Torna al paragrafo 4.5.1.2.](#)

Definizione di competenza comunicativa:

Il concetto di competenza comunicativa viene elaborato in ambito antropologico negli anni '70 da Dell Hymes. Citiamo da [Ciliberti](#) (1994):

“Al concetto di “competenza linguistica”, intesa come la conoscenza delle caratteristiche formali della lingua, si contrappone il concetto di “competenza comunicativa” elaborato dall’antropologo e linguista Dell Hymes. Hymes così definisce il concetto:

Il termine competenza comunicativa descrive la capacità del parlante di selezionare, nell’ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche (1972: p.270) [sono citazioni nella citazione e, comunque, nella bibliografia di riferimento alla fine del modulo il lettore può trovare tutte le indicazioni necessarie per recuperare le informazioni relative alla citazione]

Detto altrimenti, la competenza comunicativa “concerne quando parlare e quando tacere, e riguardo a di che cosa parlare, a chi, quando, dove, in qual modo (ivi, p.279) (precisare meglio la citazione poiché non si comprende da quale testo è stata recuperata) [sono citazioni nella citazione e, comunque, nella bibliografia di riferimento alla fine del modulo il lettore può trovare tutte le indicazioni necessarie per recuperare le informazioni relative alla citazione]

.Per descrivere tale competenza si dovrà sostituire l’unità di analisi costituita dalla frase, o dall’enunciato, con un’unità più ampia - l’evento linguistico - che chiama in causa tutta una serie di fattori che compongono la “situazione sociale” in cui l’evento ha luogo”. ([Ciliberti](#), 1994: pp.61-62).

[Torna al paragrafo 4.10.](#)

L'approccio etnografico:

Per un'approfondimento dell'approccio etnografico e delle altre discipline collegate a questa metodologia e disciplina, è utile la lettura di [Alessandro Duranti](#), 1992, in particolare del capitolo 1: "Etnografia, linguaggio ed esperienze quotidiane" (pp.13-34).

Si consiglia, inoltre, la lettura di Frederick Erickson, "Ethnographic micronalysis", in Sandra Lee McKay e Nancy H. Hornberger, *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge Applied Linguistics 1996: pp.283-306.

E' utile confrontare anche Ciliberti, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia 1994: p.214, le voci *Etnolinguistica* e *Etnometodologia* nel Glossarietto.

[Torna al paragrafo 4.10.](#)

Sharing Time:

Lo 'sharing time' o 'circle time' è un tipo di attività che generalmente segna l'apertura della giornata di scuola nelle classi elementari statunitensi e inglesi. I bambini si siedono in cerchio attorno all'insegnante e in quell'occasione ciascuno racconta un episodio avvenuto recentemente, o descrive oggetti portati da casa, così da condividere con gli altri le esperienze extra-scolastiche. Durante questo tipo di attività, l'insegnante aiuta il bambino a sviluppare il suo racconto, intervenendo con richieste di chiarimento, riformulazioni, etc.

[Torna al paragrafo 4.10.2.](#)

Domande dell'insegnante e stili discorsivi:

Per esempio, [Mercer](#) (1995) riporta uno studio sulle pratiche educative nella scuola secondaria in India ([Jayalakshmi](#), 1993), dal quale emerge l'influenza dello stile di insegnamento basato sulla narrazione di storie da parte dell'insegnante. Durante il racconto l'insegnante fa frequenti domande retoriche per le quali non è richiesta la produzione di risposte da parte degli studenti. In questi casi ai bambini è richiesto un atteggiamento di ascolto.

Questo ed altri esempi ci mostrano che lo stile interattivo, tipico delle culture occidentali nel quale l'insegnante fa domande dirette allo studente, non è universale. In uno studio pionieristico sul diverso trattamento a scuola delle diversità culturali, [Philips](#) (1972) imputa alla minore 'interattività' dello stile di insegnamento delle comunità indiane americane autoctone i problemi che i bambini indiani mostravano nel rispondere a domande loro dirette dall'insegnante di fronte a tutta la classe.

D'altra parte, anche all'interno di una stessa tradizione didattica possono realizzarsi dei modelli discorsivi molto diversi, che realizzano richieste di partecipazione assai diversificati. Per rimanere più vicini a noi, [Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio](#) (1991) analizzano le conseguenze che differenti strutture della conversazione didattica esercitano sul processo educativo a scuola. In questo studio, per esempio, la struttura abituale delle conversazioni di classe – domanda dell'insegnante, risposta dell'allievo, commento dell'insegnante- viene contrapposta alla modalità della *discussione in classe* ([Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio](#), 1991: pp.73-96), nella quale opportune strategie dell'insegnante riguardo al modo di porre le domande e di guidare la conversazione favoriscono il processo di apprendimento ([4.5.1.3.](#)).

In ognuno di questi esempi di interazione didattica le domande dell'insegnante svolgono un ruolo determinante per l'organizzazione dell'interazione, ma in ciascun contesto esse formulano richieste molto diverse riguardo al grado di partecipazione degli alunni interpellati. Questi modi diversi di organizzare il discorso in classe costituiscono la specifica 'cultura della classe' che condiziona il comportamento di insegnanti e alunni.

[Torna al paragrafo 4.11.2.](#)

Altre modalità di gestione della classe

Per ulteriori approfondimenti e un confronto con le riflessioni emerse nello svolgimento dell'attività n.32, si consiglia di consultare D. Bertocchi e M.C. Castellani (eds.) 2000. *Modulo di formazione. Milia Multimedia per italiano L2*. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione generale degli Scambi Culturali, 2000: pp.60-80, in particolare la parte dedicata all'organizzazione della comunicazione.

[Torna al paragrafo 4.11.1.](#)

Pratiche per la presa del turno

Le medicine

PM:FZ:12b: Geografia (La simbologia è un codice utilizzato per catalogare le trascrizioni di un corpus, utili per rintracciare il brano all'interno di una raccolta. Non ritengo sia pertinente qui spiegare la procedura di classificazione.)

(convenzioni di trascrizione)

- 01 I [perché- perché- perché dura di più la vita adesso
- 02 A1 [()
- 03 A2 °i-° (*allungando il braccio*)
- 04 A3 ci son- (*alza la mano*)
- 05 (++)
- 06 A4 io lo so!

Come possiamo notare in questo brevissimo estratto, i bambini adottano una serie di strategie per competere alla presa del turno, dosando comportamenti verbali e non verbali. E' interessante notare l'uso dell'interruzione volontaria del turno (riga 4). Questa pratica assolve due funzioni contrastanti: da una parte segnalare che si conosce la risposta, dall'altra mostrare di volersi adeguare alle regole della presa del turno previa autorizzazione dell'insegnante. In questo modo i bambini mostrano la padronanza di una competenza interazionale, per la quale è necessario "dosare" il loro entusiasmo e "bilanciare i rischi di non essere notato con quello di venire ignorato perché troppo entusiasta" ([Mercer](#), 1995: p.44).

[Torna al paragrafo 4.11.1.2.](#)

Questo brano, come il frammento riportato nel riquadro 13, provengono da un corpus di lezioni video-registrate in due classi di terza elementare, nell'anno 2000-2001. Il corpus è stato generato per un progetto di ricerca tuttora in corso.

[Torna al paragrafo 4.11.2.1.](#)

Il fenomeno dell'enfasi è descritto in [Canepari](#) (1979) come una modificazione dell'intonazione di sequenze foniche quando si vuole comunicare qualche informazione extra:

“Si parla allora dell'enfasi data soprattutto aumentando l'intensità articolatoria [...], la durata della sillaba accentata [...] ed eventualmente facendo subire alla tonalità della sillaba stessa uno sbalzo in alto, o meno spesso in basso, e lasciando più o meno inalterato il resto dell'enunciato” ([Canepari](#), 1979: pp.109-110).

[Torna al paragrafo 4.11.2.1.](#)

Traduzione dell'es.n.23

(Mercer, 1995: pp.58-59)

Nel momento in cui inizia questo frammento, i bambini e l'insegnante stanno ragionando insieme a proposito di una illustrazione del libro nel quale il protagonista appare due volte. I bambini non concordano su chi esattamente sia rappresentato nelle due figure.

- 01 I Qual è il bambino della storia allora?
- 02 A1 Quello
- 03 A2 Quello ((i bambini parlano insieme))
- 04 I Perché dici così?
- 05 A1 Perché ha i capelli dritti e ha i pantaloni lunghi
- 06 I Sarah non è d'accordo. Perché no?
- 07 Sarah Non può essere quel bambino perché lui non ha i capelli dritti.
(alcuni bambini iniziano a parlare tutti insieme))
- 08 Terry ((a voce alta)) No, sta ancora pensando, non è ancora andato dalla signora Cole.
- 09 I Aspetta, ricorda, uno alla volta per favore. Come?
- 10 Terry Sta ancora pensando, ecco perché ha forse, forse lei ha tenuto.
- 11 I Ah
- 12 Terry Sta pensando a com'è
- 13 I Sta pensando a com'è. Perciò è proprio lui in questa figura
(indicando una delle scene illustrate)
- 14 Terry No
- 15 Sarah No
- 16 I Quale parte di lui è rappresentata nella figura?
- 17 Terry La sua mente.
- 18 Sarah Sì, è la sua mente nella figura.
- 19 I Come può una mente essere in una figura?
- 20 Sarah Immag... pensandoci
- 21 Terry Sì
[la discussione continua e poi...]
- 22 I Torniamo indietro. E' interessante vero? Prima di tutto riflettiamo su questo un attimo. Prima di tutto alcuni hanno pensato, alcuni hanno pensato che che lui fosse lì...
- 23 A1 Sì
- 24 A2 Sì
- 25 I E poi Terry non era d'accordo, o Sarah, chi era? E poi abbiamo detto, quale parte di lui è nella nella figura, e voi avete detto la sua mente, vero? Quindi questa (indicando la figura) è ancora la sua mente, vero?

[Torna al paragrafo 4.11.2.2.](#)

Approfondimenti:

In [Fasulo e Pontecorvo](#) 1999 (pp.136-142) è possibile reperire altri esempi che illustrano modalità di conduzione dell'interazione in cui "l'organismo 'a più teste' [...] si è dissolto per stabilire invece una partecipazione di più individualità in ascolto una dell'altra" (p.137).

[Torna al paragrafo 4.11.2.2.1.](#)

Traduzione dell'es. n. 25:
(LINK convenzioni di trascrizione)

Dinosauri

(Szymanski, 2003: 541) (precisare meglio la citazione bibliografica)

01 D: leggo la prossima no-
 02 numero due leggo la prossima.
 03 G: (*legge*) quanto era grande un brantra (*fa 'no' con la testa*)
 04 (0.1) [brontosaurus] (*legge*)
 05 D: [brontosaurus]
 06 G: [era alto settantacinque piedi]
 07 D: [era settantacinque piedi alto] alto.
 08 Y: settantaci:nque piedi alto (*nel microfono*)
 09 D: e la cosa è uhm
 10 G: qua::nto era un (*legge*)
 11 D: (*legge*) quanto GRANDE e:ra u:n barantasauro
 12 G: °no,
 13 D: allora [deve essere
 14 G: [quanto era u:n (*legge*)
 15 D: li (.) più grande era un binanasauro, (*legge*)
 16 [era] (*legge*)
 17 G: [no::], non è così,
 18 (*legge*) quanto era un brontosauo
 19 (0.6)
 20 S: quanto era GRA:NDE,?
 21 D: la numero tre [fa]
 22 S: (*mano alzata*) [lo so] lo so lo so (*con ritmo accelerato*)
 23 Y: quanto era GRANDE (*nel microfono*)
 24 S: (*con ritmo accelerato*) esso era (.) lungo settantacinque piedi.
 25 D: piedi (0.2) quanto (.) [ALTO]
 26 S: [LUNGO]
 27 Y: [quanto] GRA:NDE
 28 era? (*si protende verso G*)
 29 D: non lungo settantantacinque piedi (*ride*)
 30 quello sarebbe: (*apre le braccia*)
 31 S: settantaCI:NQUE,
 32 D: piedi
 33 S: LU:NGO
 34 D: PIE::DI [A::LTO]
 35 G: [PIE::DI] [A::LTO]
 36 S: [lo stesso]

Da notare che i bambini sbagliano sin dall'inizio a leggere il nome del dinosauro.

Soluzione attività n. 41

- a) Riferirsi alla domanda:
- leggendo la domanda direttamente (3-4; 10; 11; 14; 16; 18);
 - in modo indiretto, riferendosi alla domanda (21);
 - riformulando la domanda (20; 23);
- b) Riferirsi a informazioni presenti nel brano (15)
- c) Produrre soltanto l'informazione richiesta dalla domanda (6-8)
- d) Produrre la risposta nella versione grammaticalmente corretta per la forma 'scritta' (24)
- e) Negoziare alcuni aspetti semantici (25-36).

[Torna al paragrafo 4.11.2.3](#)

Approfondimenti

Altri esempi significativi di studi su aspetti dell'interazione in gruppo rilevanti per l'acquisizione e la costruzione di conoscenze sono presentati in [Zucchermaglio](#) (1991), [Ajello](#) (1991), [Thornborrow](#) (2003).