

L'interazione orale nella classe di L2

di Franca Poppi

Introduzione

Le più aggiornate teorie sull'educazione linguistica sono basate sull'assunto che l'interazione gioca un ruolo di primo piano nei processi di apprendimento. Infatti, anche il *Common European Framework of Reference*¹ anziché fare riferimento alle quattro abilità tradizionali (*listening, writing, reading and speaking*) introduce la distinzione, nell'ambito della produzione orale, tra *spoken production* e *spoken interaction*. Obiettivo di questo corso è quello di prendere in esame la comunicazione orale cercando di isolarne le componenti più significative, nel tentativo di individuare quali sono le più idonee a favorire l'apprendimento, nell'ambito delle classi prima e seconda della scuola primaria.

1. Principi fondamentali

1.1 L'interazione

Di recente l'interesse dei ricercatori che operano nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere si è spostato dai metodi di insegnamento, presi in esame singolarmente, verso un'analisi della comunicazione in classe, considerata come l'elemento più importante nel processo di apprendimento della L2.

Nell'ambito della classe, due sono le tipologie di interazione che ricorrono più frequentemente: l'interazione insegnante-studente e l'interazione studente-studente. In particolare, la prima tipologia di interazione viene a volte criticata per la propria artificialità, soprattutto nei casi in cui l'insegnante ha un ruolo di primo piano, mentre lo studente si limita a rispondere passivamente alle domande e a seguire le indicazioni che gli vengono fornite.

Tuttavia, è opportuno sottolineare che, come ci ricorda Seedhouse (1995: 27):

"L2 classroom interaction has a unique feature, namely the connection between the pedagogical purposes which underlie different classroom activities and the linguistic forms and patterns of interaction which result from those classroom activities. This remains the case whatever 'method' the teacher is using"².

Di conseguenza, la valutazione dell'interazione che ha luogo in diversi momenti della lezione dovrebbe essere effettuata in base agli obiettivi che l'insegnante si è di volta in volta prefissato di raggiungere, che sono a loro volta strettamente legati a determinate forme linguistiche e modelli di interazione. Ovviamente questo può dare luogo, in taluni casi, a scambi comunicativi che non hanno nulla a che vedere con la comunicazione reale. Infatti, può persino accadere che, sebbene il discente produca enunciati che risulterebbero accettabili nell'ambito di una normale conversazione, questi non vengano accettati dall'insegnante, poiché non sono in linea con le finalità pedagogiche che si è proposto.

¹ Si tratta di un documento redatto in base alle direttive del Consiglio d'Europa che serve come riferimento nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

² Seedhouse, P. (1995). L2 classroom transcripts: data in search of a methodology? *TESL-EJ*, 1 (4), pp. 1-37.

1.2 I tempi di parola

Il discorso dell'insegnante (*teacher's talk*) tende ad occupare più tempo del discorso dello studente, sia in ambiti di insegnamento linguistico, che di altre discipline. In effetti alcuni studi³ che si sono occupati di questo argomento hanno messo in luce il fatto che di solito, in classe, lo studente ha la parola per il 30% del tempo. Questo dato trova una parziale risposta nella constatazione che, dei quattro *discourse moves*⁴ elencati da Bellack⁵ tre, '*structuring*', '*soliciting*' e '*reacting*', sono solitamente di pertinenza del docente. Solamente uno, '*responding*', è tipicamente prerogativa dello studente. Questa considerazione chiama inevitabilmente in causa il dibattito relativo ai meriti dell'istruzione diretta e all'efficacia dell'apprendimento linguistico inconscio.

A questo proposito Krashen⁶ adotta la ben nota posizione secondo la quale l'acquisizione linguistica non consapevole è più efficace dell'apprendimento consapevole. Di parere diverso si dimostra invece Long⁷, che sottolinea la valenza formativa dell'istruzione diretta e ha formulato un modello che mette in primo piano l'importanza dell'interazione e il ruolo che questa ricopre nel processo che porta ad ottenere una produzione comprensibile.

Molti insegnanti hanno risposto alle richieste di metodi di insegnamento più flessibili e interattivi riducendo le attività che conducevano in prima persona e aumentando l'interazione tra i discenti per mezzo di attività di *cooperative learning*⁸ e ricorrendo al *task-based learning*⁹. In altre parole tendono ad operare come una guida che affianca gli studenti e non come un esperto che si pone a modello ed esempio per i propri discenti. Tuttavia, è necessario sottolineare che questo spostamento da un atteggiamento *teacher-centred* a un atteggiamento *teacher-peripheral* deve tenere conto del fatto che gli apprendenti, soprattutto quando sono all'inizio del loro processo formativo, avvertono fortemente la necessità di ricevere spiegazioni e altre forme di esplicita guida da parte dell'insegnante.

Pertanto, la risposta ad una caratterizzazione del tempo di parola del docente in termini prescrittivi non consiste nel ridurlo al minimo, ma nel cercare i modi per variarlo e renderlo più efficace. In effetti è stato dimostrato che è possibile, ad esempio, enfatizzare la valenza formativa del più famoso e tradizionale tra i modelli di

³ Si rimanda, ad esempio a: Tsui, A.B.M. (1995). *Introducing Classroom Interaction*, Penguin, London: Penguin, p. 81.

⁴ "A move (is) a basic interactional unit in classroom discourse identified by Sinclair and Coulthard" Nunan, D.(1993). *Introducing Discourse Analysis*. Penguin, London, p. 122.

⁵ Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., Smith, F. (1966). *The Language of the Classroom*. Teachers College Press, New York.

⁶ Cf. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.

⁷ Cf. Long, M.H. (1983), Does second language instruction make a difference? A review research. *TESOL Quarterly*, 17, pp. 359-382.

⁸ Cf. Lightbown, P.M. and Spada, N. (2001). Factors affecting second language learning. In Candlin, C.N. and Mercer, N. (2001). *English Language Teaching in its Social Contexts*. Macquarie, London and New York, pp. 28-43 (p. 37): "Co-operative learning activities are those in which students must work together in order to complete a task or solve a problem".

⁹ Cf. Knight, P. (2001). The development of EFL methodology. In Candlin, C.N. and Mercer, N. (2001). *English Language Teaching in its Social Contexts*. Macquarie, London and New York, pp. 147-166 (p. 160): "In general, [...] it can be said that TBL (Task Based Learning) methodologies share a common idea: giving learners tasks to transact, rather than items to learn, provides an environment which best promotes the natural language learning process".

interazione docente-studente, vale a dire **IRF**¹⁰. Se da un lato, nell'applicazione meramente meccanica di questo modello la domanda del docente richiede agli studenti semplicemente di ripetere qualcosa che hanno appreso in precedenza, d'altra parte IRF può essere usato dal docente per stimolare gli studenti a riflettere, ragionare e fare collegamenti. Infatti i discenti possono essere invitati ad essere articolati e precisi e, guidati da una serie di successive domande (volte a sondare le loro conoscenze), stimolati a chiarire, spiegare o illustrare quanto essi stessi hanno detto in precedenza

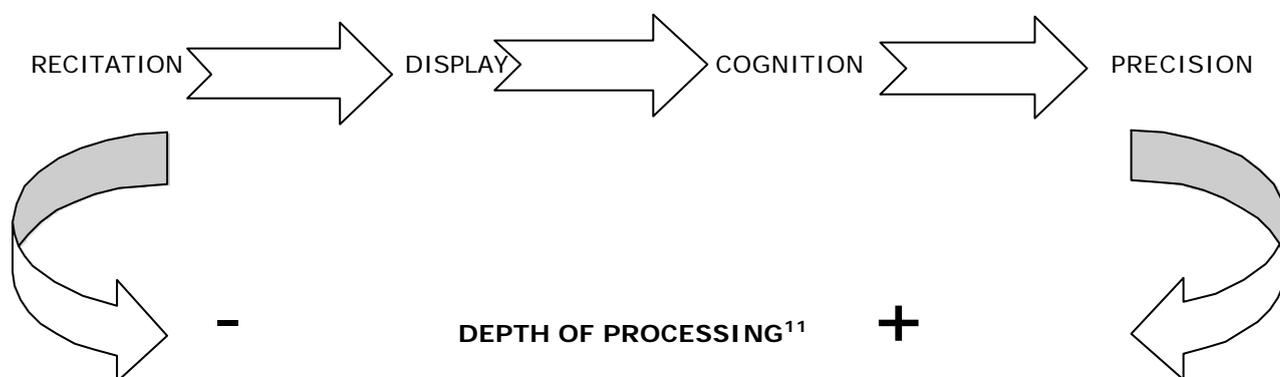
Ad esempio, dopo il seguente scambio di battute:

T: Good morning
S: Good morning.

E' possibile ricorrere ad una vasta gamma di terzi turni:

T: Good. Say the whole sentence: Good morning, teacher. (RECITATION)
T: Good. (DISPLAY)
T: You say Good morning teacher. Then, when I go you say: ... (COGNITION)
T: Aha, and with a friend you say good morning or hello? (PRECISION)

Gli esempi riportati ci fanno vedere come il modello IRF possa prestarsi a varie finalità pedagogiche. Tutte e quattro le diverse tipologie di terzo turno indicate (RECITATION – DISPLAY – COGNITION – PRECISION) possono essere usate per valutare, controllare o stimolare la partecipazione, fermo restando che la scelta dell'uno oppure dell'altro richiederà un diverso grado di elaborazione da parte degli apprendenti:



L'interazione docente-studente nella forma del modello in tre tempi permette di dare vita ad una vasta gamma di opportunità pedagogiche. Sarebbe quindi sbagliato etichettarlo come una prassi ripetitiva, ormai superata, o addirittura controproducente. Infatti, ogni situazione deve essere presa in considerazione

¹⁰ IRF (*initiation - response - feedback*). Si tratta di un modello che è stato elaborato da Sinclair e Coulthard (1975. Cf. Sinclair, J.M. and Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press, Oxford.

¹¹ van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman, London, adattato in van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In Candlin, C.N. and Mercer, N. (2001). *English Language Teaching in its Social Contexts*. Macquarie, London and New York, pp. 90-107 (pp. 94-95)

isolatamente, in quanto il valore discriminante è dato dal terzo turno, quello dove l'insegnante rivela lo scopo della domanda o della sequenza di domande.

1.3 La lingua *DA* insegnare e la lingua *PER* insegnare

La lingua è uno strumento di comunicazione che ci permette di stabilire contatti con gli altri, di manifestare le nostre necessità, le nostre sensazioni, i nostri sentimenti, che ci mette in grado di fare domande, di imporre la nostra volontà di agire. La lingua è pertanto uno strumento essenziale che fa parte del corredo dell'insegnante.

Per gli insegnanti di una lingua straniera, in aggiunta a quanto detto più sopra, va ricordato che il mezzo è anche il messaggio. In altre parole lo strumento di comunicazione (la lingua attraverso la quale viene organizzato il processo di apprendimento) è anche il manufatto che docenti e studenti stanno cercando di costruire con quello strumento.

Molti esperti sostengono che un uso significativo e ben contestualizzato della L2 nella classe può avere un effetto molto positivo sul processo di apprendimento. E' auspicabile utilizzare la lingua straniera quando l'insegnante deve effettivamente scambiare informazioni con il discente, come ad esempio quando l'insegnante deve indicare qualcosa agli studenti, "Open your book at page 3. Look at the drawing on the blackboard", oppure quando deve controllare che abbiano capito: "All right? Are you ready to start? "

Poiché è stato dimostrato che gli studenti sono in grado di comprendere molte più strutture linguistiche di quante non ne siano in grado di produrre, soprattutto negli stadi iniziali del loro processo di apprendimento può essere opportuno variare le frasi che il docente utilizza in classe, offrendo così ai bambini il maggior numero possibile di opportunità di apprendere nuove espressioni in modo contestualizzato e di aumentare il patrimonio delle proprie conoscenze. Questo può riferirsi sia alle istruzioni che l'insegnante fornisce per intraprendere l'una o l'altra attività, sia ai casi in cui desidera segnalare ad uno studente che è il suo turno per intervenire. In quest'ultimo caso, è possibile ricorrere alle seguenti espressioni:

Nicolò?

Your turn, Nicolò.

Nicolò, you try.

You say it, Nicolò.

Come on, Nicolò.

Un'ulteriore motivazione a favore dell'uso della L2 in classe è data dal fatto che nell'ambito dell'apprendimento precoce della lingua straniera, al di là dei contenuti da veicolare, è opportuno predisporre in modo positivo l'atteggiamento dei discenti nei confronti della L2. Pertanto, se i discenti saranno abituati sin dall'inizio a considerare la lingua straniera non solamente come un insieme di nozioni da apprendere, ma anche come un vero e proprio mezzo per comunicare, saranno favoriti nel loro processo di apprendimento, in quanto si avrà un aumento della fiducia in loro stessi, nei propri mezzi e nella possibilità di sperimentare con la lingua.

Le indicazioni che sanciscono l'utilità del ricorso alla L2 come 'principale' mezzo di comunicazione all'interno della classe non implicano, tuttavia, che essa debba essere l'unico mezzo di comunicazione. Infatti, soprattutto nel caso di classi iniziali, è senza dubbio possibile ricorrere alla L1 qualora il docente lo ritenga opportuno, chiamando in causa anche il *code switching*, ovvero il passaggio dalla L1 alla L2 e/o dalla L2 alla L1. Ad esempio, quando un insegnante si trova a dover spiegare le modalità di

svolgimento di determinate attività, può utilizzare dapprima la L1, per poi cominciare ad introdurre la L2 (oppure può procedere in modo inverso). Inoltre, è possibile richiedere la collaborazione dei discenti, invitandoli a fungere da 'interpreti' per tradurre eventuali istruzioni non completamente chiare, oppure singole parole.

2. Le parole dell'insegnante

2.1 Le caratteristiche del *teacher talk*

Nella comunicazione con parlanti non-nativi in possesso di un basso livello di competenze si possono osservare alcune modificazioni del normale flusso del discorso, simili a quelle utilizzate dagli insegnanti in classe. Queste variazioni interessano l'ambito lessicale, quello grammaticale, la pronuncia, ed anche l'uso di elementi paralinguistici. Nella maggioranza dei casi si può dire che il docente tende a parlare lentamente e ad articolare i suoni in modo chiaro e nitido, impiega lessico e strutture grammaticali di base, e fa ampiamente ricorso alla ripetizione. Pertanto, le caratteristiche del *teacher talk* possono portare ad una varietà di discorso che potrebbe suonare innaturale al di fuori della classe.

Di solito, comunque, il discorso dell'insegnante chiama in causa una serie di modifiche che superano il cosiddetto 'test dell'accettabilità grammaticale', che si accompagnano a variazioni nell'organizzazione dell'interazione, sia di tipo verbale, sia non-verbale. Per quanto riguarda gli elementi paralinguistici, si registra un aumento della gestualità e dell'espressività. Per quanto riguarda invece le modifiche della vera e propria struttura dell'interazione si è notato che l'insegnante:

- cerca, con una certa frequenza, di appurare se ciò che ha capito corrisponde effettivamente a quanto inteso dal discente (*confirmation check*);
- si accerta che lo studente/la studentessa abbia effettivamente compreso quanto intendeva (*comprehension check*) e gli/le chiede di spiegare o riformulare il contenuto del proprio messaggio (*clarification request*);
- chiede al discente di ripetere le sue parole o quelle che aveva in precedenza usato l'apprendente stesso (*repetition*);
- riformula l'enunciato dell'apprendente, per invitarlo a riflettervi sopra (*reformulation*), oppure completa l'enunciato che era stato iniziato dallo studente (*completion*);
- in caso di problemi di comprensione, ritorna ad un punto precedente nella conversazione, sino al quale il discente non pareva aver incontrato alcuna difficoltà (*backtracking*).

Il discorso dell'insegnante (*teacher talk*) rappresenta una fonte preziosa di input per gli apprendenti e di solito costituisce anche uno strumento flessibile che il docente utilizza perseguendo il fine pedagogico che si è proposto. Molteplici fattori influenzano sia la qualità, sia la quantità del *teacher talk*. Pertanto è opportuno che i docenti si interrogino sulle strategie da loro adottate, per arrivare ad un uso maturo e consapevole delle sfumature/potenzialità offerte dal *teacher talk* e dalle modifiche che esso prevede.

2.2 Elicitare

L'atto linguistico che prende il nome di '*elicitation*' implica di solito un riscontro di tipo linguistico. E' possibile fare ricorso alla cosiddetta '*cued elicitation*', che consiste nel cercare di ottenere dal discente la risposta giusta fornendo indizi visivi e/o indicazioni verbali, oppure si può decidere di formulare una richiesta netta, diretta, dando vita ad

una *'direct elicitation'*. Si avranno allora diversi, possibili tipologie di domande, che possono essere usate per stimolare e mantenere vivo l'interesse dei discenti e la loro partecipazione, e per incoraggiarli a riflettere e a soffermarsi sul contenuto della lezione.

Per quanto concerne la forma, è in primo luogo opportuno che gli insegnanti varino le domande che utilizzano, in modo da offrire ai discenti diversi modelli ai quali essi stessi possano ispirarsi, quando si troveranno nella necessità di formulare quesiti. Alcune forme saranno più chiuse in quanto presuppongono una singola risposta corretta e non richiedono ai discenti di parlare molto, ed altre domande saranno invece più aperte, in quanto lasciano agli studenti un maggiore grado di libertà nell'organizzazione delle proprie risposte.

La scelta di un particolare tipo di domanda e del relativo grado di apertura dipende ovviamente dalla sua funzione e dall'obiettivo pedagogico del docente. Per quanto riguarda una classificazione delle domande, si è soliti distinguere tra: *procedural, display e referential questions*.

Le **procedural questions** (*or lesson focus, progress and checking questions*)¹² sono quelle che vengono di solito formulate per accertarsi che il messaggio veicolato dal docente sia stato recepito correttamente, oppure per facilitare il progresso della lezione.

"Have you got the book?"

"Can you all see?"

"Is this clear?"

"What's the English/Italian for...?"

Le **display questions** (*or recall and comprehension questions*)¹³ sono di solito formulate per verificare che il significato di un testo, di un'immagine o di una tabella sia stato compreso, oppure per richiamare alla mente dei discenti determinate informazioni. Conseguentemente queste domande pongono l'accento sul contenuto.

"Is he happy?"

"How old is she?"

D'altro canto, le **referential questions** (*or opinion/information questions*)¹⁴ sono di solito formulate per sollecitare la produzione di lingua autentica, e per procedere allo scambio di informazioni ed opinioni.

"Do you like this song?"

"What's your favourite song?"

Un altro fattore importante che deve essere tenuto in considerazione riguarda quello che i docenti devono fare quando uno studente non risponde alla domanda che gli/le è stata rivolta. Di solito gli insegnanti tendono ad innervosirsi quando alla loro domanda fa seguito il silenzio. Alcuni studi hanno appurato che, in media, i docenti aspettano meno di un secondo prima di fare intervenire un altro studente. Solo un altro secondo è successivamente concesso al nuovo studente prima che il docente stesso prenda la parola, fornendo la risposta richiesta, riformulando la domanda o

¹² Cf. Bondi, M., Alessi, G. (2002). The basis of teacher talk: questioning, instruction giving, paraphrasing, <http://www.please.unimo.it/main.html>

¹³ Cf. Bondi, M, Alessi, G. (2002). The basis of teacher talk: questioning, instruction giving, paraphrasing, <http://www.please.unimo.it/main.html>.

¹⁴ Cf. Bondi, M, Alessi, G. (2002). The basis of teacher talk: questioning, instruction giving, paraphrasing, <http://www.please.unimo.it/main.html>.

facendo intervenire un terzo studente. Le ricerche che si sono occupate del 'tempo d'attesa' hanno mostrato come in molte classi agli studenti sia concesso un lasso di tempo insufficiente per elaborare la loro risposta, prima che qualcun altro sia chiamato ad intervenire.

E' vero che a volte il silenzio, soprattutto se si protrae troppo a lungo, tende ad interrompere il ritmo della lezione e a distrarre l'attenzione degli studenti. E una volta che ciò accade è difficile riprendere il ritmo. Mantenere vivo l'interesse degli studenti per mezzo di un ritmo appropriato è un vero e proprio problema che non viene molto spesso preso in considerazione, soprattutto dai sostenitori dell'incremento del *wait time*. Nell'ambito dell'apprendimento iniziale, comunque, il ritmo dovrebbe avere la priorità e quando è necessario che le domande siano effettivamente analizzate in dettaglio, gli studenti dovrebbero avere abbastanza tempo per poter formulare una risposta adeguata.

2.3 Dare istruzioni

La capacità di fornire istruzioni chiare e comprensibili è un'abilità fondamentale per tutti gli insegnanti. In particolare, qualora l'insegnante decida di impartire le istruzioni nella L2, il fatto che queste siano il più chiare possibile è di vitale importanza ai fini del successo delle attività in classe. Infatti, se le istruzioni non sono chiare, gli studenti si trovano nelle condizioni di dovere simultaneamente portare avanti l'attività e cercare di capire che cosa ha in mente l'insegnante.

I docenti possono impartire istruzioni utilizzando una vasta gamma di espressioni che spazia dall'imperativo, alle richieste, ai suggerimenti:

"I want you to write this down"

"Write this down"

"Can you write this down?"

"What about writing this down?"

Così come accade quando occorre fornire la definizione di un termine lessicale o grammaticale, anche quando si forniscono le istruzioni per fare qualcosa è possibile che l'insegnante, a seconda del livello di competenze dei propri studenti, decida di semplificare il suo messaggio, riformulando il contenuto linguistico, oppure ricorrendo alla traduzione (*code switching*).

2.4 Come dare istruzioni

L'apprendimento è un processo dialogico e culturale. Lo sviluppo delle conoscenze del discente viene influenzato dal rapporto con i docenti e con gli altri studenti e dalla cultura nella quale queste relazioni si sviluppano. Il successo dei discenti nel processo di apprendimento è solo in parte sotto il loro controllo e solo in parte sotto il controllo dei loro insegnanti.

A questo proposito si rivela utile il concetto socio-culturale di '*scaffolding*'. L'essenza di questo concetto consiste nel fatto che un insegnante competente ed efficace è in grado di fornire quel tipo di sostegno che mette i discenti in grado di conseguire dei risultati sul piano cognitivo che non sarebbero mai riusciti a cogliere da soli. Un modo per conseguire questi risultati consiste nell'usare il dialogo per guidare e sostenere lo sviluppo della comprensione

Secondo Vygotsky¹⁵ le prime esperienze dei bambini con la lingua sono legate all'interazione con chi sta loro vicino, che serve a coordinare e organizzare le loro

¹⁵ Cf. Vygotsky, L.(1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge M.A.

attività cognitive. (Infatti l'auto-regolazione è possibile solamente dopo un periodo di interazione con gli adulti e con compagni più capaci). Per facilitare il processo di sviluppo è necessario che una persona più esperta – nell'ambito della classe di L2 questo ruolo di esperto è ricoperto dall'insegnante – aiuti l'apprendente e strutturi le attività in base a ciò che lo studente sa fare (*actual developmental level*), fornendo nel contempo supporto per ciò che il discente non è ancora in grado di fare.

Nel corso del processo di apprendimento di uno studente, ci sono delle attività che sono alla sua portata, altre che possono essere portate a termine solamente con un aiuto speciale e altre che sono decisamente al di fuori della sua portata.

La zona media che è ovviamente l'oggetto principale dell'attività pedagogica, viene chiamata da Vygotsky, la zona di *proximal development*. Lavorando nell'ambito di questa zona (che altri chiamano '*construction zone*') un docente sviluppa le strategie necessarie per assistere i suoi studenti.

Strutturare le istruzioni in modo appropriato permette agli studenti di sviluppare un sentimento di possesso nei confronti del proprio lavoro, in quanto li mette in grado di esprimere contenuti personali, senza che siano costretti a limitarsi a seguire passivamente le indicazioni dell'insegnante.

Quando il modello di interazione denominato IRF si allontana dalla semplice ripetizione e dimostrazione di competenze acquisite può contribuire allo sviluppo di determinate abilità cognitive nella zona di *proximal development*. Per avere una ricaduta effettiva sul piano pedagogico l'utilizzo di *scaffolding instructions* deve essere limitato nel tempo. In altre parole, le strutture di sostegno devono essere gradualmente smantellate, non appena il discente mostra segni di essere capace di gestire qualcosa di più di quanto non gli si stia richiedendo con l'attività che sta portando avanti. Questo processo viene definito *handover* e senza di esso lo *scaffolding* produrrebbe unicamente dipendenza e mancanza d'iniziativa.

Non è chiaro se il modello IRF possieda o meno, nella sua struttura, la flessibilità per dare corso all'*handover*. Alcuni studiosi ad esempio, ritengono che, per potere dare corso all'*handover*, sia necessario abbandonare il modello di interazione denominato IRF per lasciare il posto al discorso autonomo da parte del discente.

2.5 Spiegare

La lista delle funzioni svolte dal docente è piuttosto lunga, ed include: instaurare il dialogo, dare istruzioni, elicitare, incoraggiare, fornire un riscontro, correggere gli errori... Di conseguenza, spiegare a qualcuno qualcosa che prima non sapeva è solamente uno dei vari compiti pedagogici del docente e uno dei possibili modi per favorire il processo di apprendimento (e certamente non uno dei più appropriati o efficaci).

Tuttavia, se si chiedesse a un certo numero di persone di indicare in che cosa consiste secondo loro il lavoro di un insegnante, la maggior parte risponderebbe quasi sicuramente: spiegare. Questa visione dell'attività dell'insegnante è piuttosto ristretta. Partendo da una definizione di spiegazione, che la caratterizza come un tentativo di fare capire qualcosa di problematico agli altri, si capisce quanto sia importante considerare **come** il problema viene spiegato **in relazione ai destinatari** del messaggio. Quindi, nel valutare l'efficacia di una spiegazione, occorre tenere a mente tre varianti: chi spiega, il problema che deve essere spiegato e le persone alle quali il problema deve essere spiegato.

In generale, da alcuni studi che sono stati condotti in proposito è emerso che una spiegazione efficace non è mai un processo a senso unico, laddove l'insegnante impartisce le proprie conoscenze agli studenti, ma richiede, al contrario, il coinvolgimento attivo da parte dei discenti, che devono elaborare le informazioni nuove che stanno venendo loro fornite e le devono mettere in relazione con quanto era già a loro conoscenza.

Al fine di stabilire l'esatto quantitativo di informazioni nuove ed il modo di presentazione più appropriato, il docente ha bisogno di valutare le conoscenze pregressa dei discenti in modo da non spiegare troppo, oppure troppo poco. L'insegnante deve essere in grado di organizzare la sua spiegazione in una sequenza chiara e comprensibile, che metta in evidenza le parole chiave che possono fungere da guida per gli studenti.

Quando si parla di spiegazioni, di solito si fa riferimento alla grammatica, oppure al lessico. In modo simile alle spiegazioni di tipo grammaticale, anche quelle relative al lessico richiedono che il docente sia in grado di valutare il livello di competenza degli studenti, in modo da decidere quanto elaborata possa essere la spiegazione e se, per esempio, sia opportuno ricorrere ad una o più esemplificazioni, ad una riformulazione, oppure alla traduzione.

3. La gestione delle attività

3.1 Come instaurare il dialogo

'Dialogo' nel campo dell'insegnamento dell'inglese ai bambini non deve essere inteso solamente come uno strumento per farli comunicare verbalmente, ma anche come un modo per metterli in relazione gli uni con gli altri. Infatti, il dialogo può essere anche non verbale, come nel caso ad esempio della *Total Physical Response*¹⁶, laddove ad un comando può venire fornita una risposta fisica.

Al fine di stimolare il dialogo, la scelta del tema è di primaria importanza. Gli argomenti devono essere adeguati allo sviluppo cognitivo e all'esperienza del bambino per poter rendere il processo d'apprendimento e l'interazione stessa, rilevanti, naturali e stimolanti. Occorre scegliere temi, argomenti noti ai bambini o che essi possono collegare alla loro vita quotidiana o al loro curriculum scolastico generale. Questo aspetto è importante per permettere loro di trasferire e catalogare le loro conoscenze dalla lingua materna alla L2.

Affinché questo avvenga può essere utile ricorrere ad attività ripetitive, di routine. Infatti i bambini hanno bisogno di un ambiente sicuro, di un luogo dove sentono che possono sperimentare con fiducia la nuova lingua, senza paura di essere criticati e messi in ridicolo.

3.2 I rituali

I rituali esistono in tutte le forme di cultura e in tutti i tipi di comunicazione. Vengono stabiliti codici di condotta ai quali i membri del gruppo aderiscono. Questo a sua volta crea un senso di appartenenza, di familiarità, di sicurezza e cooperazione e dà vita a un ambiente nel quale i gruppi sanno come comportarsi, reagire e immaginano quello che li aspetta. I rituali possono pertanto svolgere un ruolo importante nell'ambito della

¹⁶ *Total Physical Response* è il nome che James Asher ha scelto per un approccio all'apprendimento delle lingue basato sul coordinamento tra parole e azioni.

classe di L2. Ad esempio, particolari canzoni, canti, giochi o attività possono segnare l'inizio o la fine della lezione di inglese.

D'altra parte, se si comincia la lezione con particolari rituali che includono forme di interazione sociale come il salutare tutti gli studenti insieme e poi individualmente con un "*good morning, how are you? dialogue*" e/o la solita domanda inerente il giorno e la data, i compleanni e il tempo, è possibile dare spazio ad un uso spontaneo della L2, fornendo nel contempo agli studenti più deboli la possibilità di aumentare la fiducia nelle proprie capacità.

Anche l'organizzazione della classe per la lezione di inglese può anche diventare parte della quotidianità. I ragazzi sanno che devono sistemare i banchi in modo preciso, in base alle attività da svolgere: per esempio a ferro di cavallo per attività che sono guidate dall'insegnante o per attività di narrazione.

3.3 L'organizzazione

L'organizzazione di attività d'insegnamento efficaci richiede una programmazione attenta delle diverse fasi, che può tradursi nella redazione di un *lesson plan*. Con l'aggettivo 'efficaci' si qualificano quelle attività che hanno come obiettivo la massima esposizione e pratica nella L2, e la promozione dello sviluppo sociale, motorio e cognitivo dei bambini.

Ottimizzare il tempo e la sequenza delle attività facilita chiaramente il processo d'apprendimento. Gli obiettivi linguistici, la sequenza delle attività, il tempo, il ritmo, le istruzioni, i materiali, i formati delle attività, l'organizzazione della classe e i problemi prevedibili sono tutte aree che necessitano di una giusta considerazione da parte del docente in fase di programmazione.

I libri di testo possono fornire una guida per gli obiettivi linguistici e le abilità da sviluppare nella classe. Tuttavia, ogni classe e ogni bambino sono diversi e i bisogni linguistici dipendono non solamente dall'età, ma anche dagli interessi, conoscenze, atteggiamenti, attitudini, background e cultura così come dallo sviluppo cognitivo e sociale. Dopo avere stabilito gli obiettivi linguistici è importante fissare la sequenza delle attività che illustrano e favoriscono la produzione delle strutture linguistiche (non necessariamente tutte in una sola lezione) o forniscono ai bambini la lingua necessaria a eseguire un compito. Le attività di presentazione sono solitamente guidate dal docente e devono offrire un contesto linguistico chiaro – a tale proposito si può rivelare particolarmente utile il ricorso ad immagini, alla mimica, e persino alla narrazione di alcune storie.

Le attività di pratica e produzione sono flessibili e in numero pressoché infinito. Programmare la fase iniziale ha conseguenze importanti sull'interpretazione e sull'uso efficace della lingua da parte gli allievi. In un primo momento si potrebbe prevedere un'attività di introduzione al tema della lezione che preveda una serie di domande volte a stimolare l'interesse e a ripassare gli elementi linguistici e lessicali precedentemente appresi. La lingua utilizzata, al pari delle domande, deve essere semplice, controllata (preparata prima della lezione), se si desidera coinvolgere i bambini nell'interazione. Nel presentare elementi linguistici nuovi il docente deve utilizzare *model sentences* e la routine della ripetizione delle strutture, corale, di gruppo e individuale (*drills*¹⁷).

Per rendere queste attività più divertenti si può chiedere ai bambini di ripetere gli elementi linguistici in varie tonalità, sussurrando, urlando, in modo felice, arrabbiato, o tutti assieme, mimando.

¹⁷ Prendono il nome di *drills* quelle attività orali, altamente controllate, che prevedono la ripetizione/produzione di determinati elementi linguistici da parte del discente.

La scelta della sequenza delle attività che seguono la fase iniziale della lezione deve concedere spazio alla pratica autentica della lingua in una varietà di situazioni e contesti e allo sviluppo delle diverse abilità, privilegiando in particolar modo l'ascolto e la produzione orale, in considerazione del fatto che ci troviamo ad operare nelle classi prima e seconda della scuola primaria. Una volta scelta l'attività, le istruzioni sono fondamentali per garantirne il buon esito. Se la tipologia dell'attività è conosciuta, le istruzioni risultano meno problematiche. Tuttavia, le istruzioni in L2 sono una parte preziosa della lezione linguistica, in quanto forniscono un input autentico e comunicativo. Le istruzioni, però, richiedono una attenta programmazione prima della lezione, per potere risultare efficaci. La dimostrazione e il controllo delle istruzioni per le attività sono ugualmente importanti per evitare una perdita di tempo prezioso, confusione e il fallimento dell'attività.

Nell'organizzare la lezione l'insegnante dovrebbe cercare di calcolare in anticipo la durata e il ritmo di ogni attività al fine di fornire la massima esposizione e pratica in una varietà di contesti, così come dovrebbe evitare la noia e la perdita d'attenzione. Un giusto calcolo dei tempi è fondamentale per creare un senso di inizio e fine della lezione, concedendo tempo al "feedback" e ad attività conclusive di alleggerimento, così come a problemi non previsti.

La scelta di modalità di lavoro a gruppi e/o a coppie offre varietà alle attività guidate dall'insegnante e più tempo alla produzione da parte degli allievi, e dovrebbe essere tenuta in grande considerazione al momento della scelta delle attività. Tuttavia, con i bambini non si può dare per scontata una collaborazione automatica. Di conseguenza le modalità operative menzionate più sopra devono essere introdotte gradualmente nelle lezioni, se si desidera che risultino efficaci.

3.4 Il ritmo delle attività

Il ritmo di un'attività è direttamente collegato al contenuto e all'obiettivo delle singole fasi della lezione. Il ritmo è legato alla valutazione dei tempi e all'interesse suscitato da un'attività, varia e si modifica in un qualsiasi momento della lezione, non è sempre prevedibile, è spesso un problema di esperienza e sensibilità verso i bisogni degli studenti, è rispetto per i tempi d'apprendimento degli allievi.

Il ritmo risulta probabilmente più lento quando si introducono nuovi elementi linguistici e questa fase dovrebbe essere limitata al fine di evitare il calo dell'attenzione e la noia. Le attività di *follow-up* dovrebbero variare in quanto a ritmo e includere sia compiti operativi, sia periodi di silenzio volti a facilitare la concentrazione e la riflessione.

Dare equilibrio al ritmo dipende dalla scelta delle attività durante la lezione. I giochi tendono a essere veloci e rumorosi, se un gioco dura troppo, il ritmo si rallenta poiché i bambini si annoiano, mentre se si fa seguire un gioco all'altro si può correre il rischio di generare un livello eccessivo di eccitazione. Raccontare storie, d'altro lato, è solitamente un'attività abbastanza tranquilla.

Il ritmo è anche influenzato dalla decisione di usare attività nuove o vecchie. La scelta di attività gradevoli e conosciute di solito riesce a mantenere il ritmo della lezione. Le nuove attività, d'altra parte, possono rallentare la lezione, poiché i bambini devono comprendere e applicare le nuove istruzioni.

Il ritmo è anche influenzato dalla disposizione della classe. Se, ad esempio, i banchi e le sedie sono disposti a ferro di cavallo piuttosto che in gruppi di quattro o con banchi individuali, è molto più facile per l'insegnante mantenere l'attenzione di tutti i bambini e di conseguenza il ritmo dell'attività. Ovviamente quando le attività sono guidate dall'insegnante risulta molto più agevole controllarne il ritmo. Nel caso del lavoro a coppie o a gruppi il ritmo sarà più lento, meno controllabile e non così

prevedibile; comunque, in questi casi viene concessa ai bambini l'opportunità di lavorare in base ai propri tempi.

Il ritmo delle attività e della lezione può contribuire a stimolare l'interesse del bambino e a suscitare una sensazione di successo o insuccesso. Se i bambini lavorano serenamente è più probabile che si riesca a rendere più facile il processo d'apprendimento. Se il ritmo è troppo lento o troppo veloce, può portare a un comportamento scorretto e al disturbo in classe.

Nessuno di noi impara o si sviluppa nello stesso modo o con lo stesso ritmo e l'insegnante dovrebbe tenere conto di queste considerazioni, senza tuttavia adottare sempre il ritmo dello studente più lento. Così facendo rischierebbe infatti di perdere l'interesse degli altri apprendenti. Di conseguenza è opportuno che si faccia ricorso a diverse tipologie di attività, con ritmi diversi, in modo tale da permettere a tutti gli studenti di apprendere e sviluppare le proprie capacità cognitive. Il ritmo deve essere adattato il più possibile alla classe, piuttosto che alla rigidità del libro di testo o del sillabo.

Il ritmo è parte integrale di una qualsiasi lezione e deve esser incluso nella programmazione delle varie lezioni e nella scelta delle attività. L'insegnante deve monitorare il ritmo durante la lezione e ricordare che il questo può essere alterato con un semplice cambiamento dell'attività (inserendo, ad esempio, mini-attività che contribuiscono a rallentare o a velocizzare il ritmo), modalità e/o luogo di svolgimento.

3.5 La disciplina

Il processo di acquisizione di una lingua è facilitato da diversi elementi: interazione, attività pratica (*hands-on*), coinvolgimento dei discenti e una varietà di modalità di lavoro e di attività che non sono sempre controllate direttamente dall'insegnante. Tutto ciò crea un ambiente di apprendimento più stimolante ma, allo stesso tempo più rumoroso, intenso e dinamico rispetto a quello tradizionale. Tuttavia, la maggiore eccitazione da parte dei discenti può causare, a volte, problemi di comportamento, distrazione, e una conseguente non produttività nei bambini. Per questi motivi l'insegnante ha talvolta il timore di perdere il controllo della situazione.

Di conseguenza, è importante prendere in considerazione alcune fondamentali regole di base nella gestione della classe e delle attività, in quanto ci sono dei fattori che l'insegnante può controllare e, conseguentemente, migliorare, mentre invece ce ne sono altri il cui controllo va al di là delle capacità/competenze del docente.

Nei primi incontri è necessario stabilire le regole e il codice comportamentale. I bambini devono sapere ciò che ci si aspetta da loro durante le varie attività e le loro fasi. In questo contesto i rituali svolgono un ruolo importante e i segnali riconosciuti dai bambini – come ad esempio l'uso di un fischio o di un battito di mani per richiamare la loro attenzione - sono spesso più efficaci delle parole.

Inoltre i bambini devono essere consapevoli di quello che può accadere quando le regole non vengono rispettate. Si può anche spiegare con parole semplici, perché le lezioni di inglese sono piene di giochi, canzoni e attività divertenti (questa spiegazione potrebbe, in taluni casi, risultare utile anche per i nostri colleghi) e, insieme ai bambini, stabilire le regole per rendere l'apprendimento divertente per tutti. Gli alunni possono essere incoraggiati a prevedere le penalità per una cattiva condotta in aula, durante la lezione.

La motivazione è un fattore essenziale per evitare problemi di disciplina; al fine di incentivare l'interesse della classe, l'insegnante deve continuamente confrontarsi, nella fase di pianificazione della lezione, con le esigenze, gli interessi e le abilità degli alunni. Se ai bambini piace una determinata attività, la faranno più volentieri, anzi spesso sono infastiditi da quelli che cercano di disturbarli. Qualche parola di elogio,

qualche commento positivo possono inoltre stimolare gli alunni ad impegnarsi al massimo durante la lezione.

Il cambiamento di un'attività che non sta procedendo bene, che sta perdendo ritmo, o che sta causando problemi comportamentali è indispensabile per evitare problemi di disciplina. In effetti, è fondamentale che l'insegnante abbia un repertorio di attività che consenta di affrontare qualsiasi evenienza. Alcuni problemi possono essere prevenuti con un'attenta e mirata preparazione della lezione, prendendo in considerazione vari fattori: la familiarità degli alunni con l'attività scelta, le conoscenze linguistiche e cognitive necessarie per eseguire la consegna, la sequenza e l'equilibrio delle diverse tipologie di attività, il tempo necessario, i ritmi delle attività, i materiali e spazi disponibili, insieme alle espressioni che l'insegnante intende impiegare nello svolgimento delle attività.

La scelta della disposizione dell'aula è un fattore gestionale che non può essere trascurato. La disposizione a forma di ferro di cavallo è sicuramente la migliore quando si rende necessario un contatto visivo con i bambini, e quando l'insegnante ha bisogno di avere l'attenzione di tutti i bambini, o semplicemente per monitorare il lavoro individuale. Tuttavia, una tale disposizione è controproducente per il lavoro di gruppo, perché i bambini rischiano di distrarsi con i compagni chiacchierando spesso e scambiandosi commenti. Lo svolgimento dei giochi attivi risulta spesso meno problematico se si utilizza la palestra, oppure il cortile della scuola.

E' noto che i bambini tendono ad agitarsi in certe situazioni ed una semplice attività per calmare gli animi può avere un effetto immediato. Talvolta è necessario parlare con un particolare gruppo o con un alunno individualmente, per discutere del problema, dopo di che uno sguardo severo o un segnale da parte dell'insegnante può essere sufficiente.

4. Gli interventi di risposta

4.1 Incoraggiare

Un aspetto molto importante del *teacher talk* consiste nel fornire un riscontro agli enunciati prodotti dai discenti. E' per mezzo del proprio riscontro che gli insegnanti esprimono le loro valutazioni e forniscono commenti sulla prestazione degli studenti. In effetti, il riscontro del docente è parte integrante della comunicazione in classe, ed è tenuto in così grande considerazione dagli studenti, che quando viene a mancare, questi si accorgono che è probabile che ci sia qualcosa che non va' o di non soddisfacente nella loro risposta. In effetti, evitare di esprimere il proprio commento finché non viene prodotto un enunciato corretto è una strategia comunemente utilizzata dagli insegnanti, per evitare di dare una valutazione negativa.

Nella trascrizione riportata qui di seguito, vediamo che il docente, dopo la risposta dello studente, invece di esprimere un commento, chiede al discente di ripetere la frase. L'apprendente ha così modo di accorgersi che la sua risposta non era del tutto soddisfacente. Infatti nel ripetere la frase corregge l'errore che aveva commesso in precedenza. A questo punto il docente accetta la frase come un miglioramento rispetto a quella prodotta in precedenza.

T: Tom's happy. He's very happy. Now, what about you, Nicolò?

S: I is happy.

T: Once more.

S: I am happy.

T: Yes, that's better.¹⁸

Il tipo di riscontro che un insegnante fornisce, influenza il processo di apprendimento dello studente. Un insegnante che fornisce costantemente riscontri negativi tenderà a creare un senso di frustrazione, che porterà inevitabilmente all'inibizione dei contributi da parte degli studenti. D'altro canto, un insegnante che dà valore ad ogni contributo individuale da parte degli apprendenti e fornisce un riscontro incoraggiante ha maggiori possibilità di riuscire a motivare gli studenti verso l'apprendimento e la partecipazione, in quanto riuscirà a creare un clima di calda socializzazione all'interno della classe.

4.2 Quando correggere gli errori

Il ruolo degli errori nell'ambito dell'apprendimento della L2 è stato, e rimane, controverso. Ai tempi del metodo audio-linguistico venivano fatti grossi sforzi per fare in modo che gli apprendenti non commettessero errori, in quanto era convinzione diffusa che essi avrebbero poi memorizzato/interiorizzato tali errori e che per liberarsene avrebbero dovuto faticare a lungo.

Più di recente si è affermata la teoria in base alla quale commettere errori viene considerata parte integrante del processo di apprendimento, in quanto gli errori e la loro successiva correzione possono fornire allo studente delle informazioni preziose sulla L2.

Se si chiedesse agli insegnanti di L2 se è necessario correggere gli errori, la risposta sarebbe probabilmente 'sì' nella maggior parte dei casi. Questa convinzione che gli errori devono essere corretti, in modo da impedire che gli studenti continuino ad utilizzare forme ed espressioni errate, appare essere condivisa anche da molti apprendenti. Infatti un'indagine condotta su un campione di 149 apprendenti adulti, ha messo in luce una netta preferenza da parte degli intervistati per la correzione di TUTTI gli errori.

Tuttavia, anche le eccessive correzioni possono, a volte, non risultare gradite, soprattutto quando si ha a che fare con apprendenti giovani, i quali potrebbero sentirsi demotivati e scoraggiati a sperimentare con la lingua. Inoltre, se gli insegnanti cercassero di correggere ogni errore che viene commesso in classe, resterebbe ben poco tempo per fare qualcosa d'altro.

Di conseguenza, è opportuno che gli insegnanti cerchino di mantenere un certo equilibrio tra la libertà di espressione concessa ai propri studenti e il rischio di perdere il controllo della lezione a causa dell'eccessiva confusione causata dai troppi errori.

Occorre comunque sottolineare che talvolta, nell'ambito della classe, vengono considerate come **erronee**, delle espressioni che in effetti non hanno nulla di inappropriato. In primo luogo può accadere che l'espressione utilizzata non sia quella che desiderava l'insegnante. In questo caso il rifiuto può essere giustificato da regole poste precedentemente dal docente. E' necessario prestare molta attenzione a questo tipo di **correzioni**, perché potrebbero avere una ricaduta indesiderata sulla percezione, da parte dello studente, dei meccanismi della L2.

T: Who were hungry? Who were hungry? (nominates)

S: They were hungry.

T: They? Don't use the pronoun. Don't use the pronoun.

S: The boys were all hungry.

¹⁸ Per ulteriori indicazioni in proposito cf. Poppi, F. (2002), The rituals of language, teacher talk in the language classroom. <http://www.please.unimo.it/main.html>.

T: The boys were all hungry.¹⁹

Dopo che il docente ha deciso di correggere l'errore, la decisione da prendere riguarda i tempi di correzione: se correggerlo subito, oppure rimandare la correzione ad un momento successivo. Talvolta, infatti, l'insegnante può decidere di annotarsi gli errori che sono stati commessi in classe, per poi usarli come spunto per una lezione successiva. A tutt'oggi, comunque, l'efficacia della correzione immediata oppure ritardata non è ancora stata ampiamente ricercata e/o documentata.

In linea di massima, si può affermare che la decisione di correggere gli errori dipende dallo scopo della lezione e dal fatto che essi interferiscano o meno con l'effettiva comunicazione. In sintesi, la risposta alla domanda: "Quando dovrebbe un insegnante correggere l'errore commesso dai suoi studenti?" sarà: "Dipende". In molti casi, laddove l'enfasi è sul contenuto, NON appare appropriato interrompere il flusso della comunicazione. In questi contesti l'insegnante può annotarsi l'errore, per poi correggerlo in un secondo tempo. Naturalmente, se l'errore interferisce in maniera pesante con la comunicazione, allora si rende necessario l'intervento del docente. Allo stesso modo, quando l'accento è sulla forma è più frequente che l'insegnante interrompa lo studente per correggerlo, non appena questi ha terminato il proprio enunciato.

4.3 Come correggere gli errori

La questione relativa a come si dovrebbero correggere gli errori è stata oggetto di ampio dibattito. Alcuni sostengono, ad esempio, che spesso gli insegnanti sono imprecisi nel fornire un riscontro ad un errore commesso dagli studenti. Infatti, piuttosto che mostrare all'apprendente dove è stato commesso l'errore, tendono semplicemente a ripetere la forma corretta nella L2. Da studi in materia, è emerso che di solito i docenti tendono a correggere gli errori di contenuto, seguiti da quelli relativi al lessico e dagli errori di grammatica e di pronuncia. Il modo in cui gli insegnanti trattano gli errori dei discenti dipende in linea di massima dai loro principi, dalla consapevolezza che hanno dei bisogni degli studenti e degli obiettivi del corso.

Una volta che l'insegnante ha deciso di correggere un errore, e quando correggerlo, deve decidere COME correggerlo. Ecco alcune possibilità:

fornire la risposta corretta; segnalare all'apprendente che c'è qualcosa che non va nell'enunciato che ha prodotto; ripetere l'enunciato dello studente con un'intonazione ascendente; ampliare l'enunciato dello studente; chiedere l'aiuto di un altro studente.

Ovviamente, l'una o l'altra delle possibilità elencate più sopra possono essere utilizzate a seconda del tipo di studenti che ci si trova di fronte, tenendo sempre a mente che il modo in cui vengono corretti gli errori ha una ricaduta sugli apprendenti.

In generale, si può affermare che agli studenti non piacciono i segni di disappunto espressi in modo non-verbale (come ad esempio: scuotere il capo, fare segno di no con un dito...). Non amano neppure altre modalità di correzione, nell'ambito delle quali, ad esempio, l'insegnante fornisce la forma corretta, senza integrarla con alcuna spiegazione; oppure dà indicazioni di tipo strutturale, volte a stimolare la produzione della risposta giusta; oppure chiede allo studente di ripetere la frase.

5. Strumenti per riflettere sulla comunicazione in classe

5.1 Griglie di osservazione

¹⁹ Tsui, A.M.B. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. Penguin, London, p. 44.

Nell'analisi della comunicazione in classe è possibile fare riferimento ad alcune griglie di osservazione che sono state approntate e utilizzate al fine di aumentare la consapevolezza da parte degli insegnanti, non solo nei confronti delle proprie strategie, ma anche dell'utilità ed efficacia delle attività utilizzate.

Queste griglie di analisi sono state aspramente criticate dai sociologi, per una svariata serie di motivi. In primo luogo si è sottolineato come i sistemi di codifica che tentano di esprimere il valore comunicativo di tutte le osservazioni che vengono portate avanti in classe non riescano a dare ragione della loro complessità, anche in considerazione del fatto che, a volte, una stessa affermazione può svolgere diverse funzioni.

Tuttavia, è opportuno sottolineare che queste griglie hanno una loro validità, se usate al fine di facilitare l'osservazione e la riflessione da parte dei docenti, e per mettere in luce particolari atteggiamenti/tendenze. Una di queste griglie di osservazione è quella che è stata sviluppata da Brown e comprende sette categorie per permettere di descrivere gli scambi verbali che hanno luogo all'interno della classe. Delle sette categorie prese in esame da Brown, tre riguardano attività orali portate avanti dal docente (spigare, descrivere, dare istruzioni; domandare, incoraggiare, correggere; ...), due riguardano attività svolte dagli studenti (rispondere e offrire spontaneamente un proprio contributo). Inoltre, vengono tenute in considerazione anche le pause e altri momenti che non possono essere classificati, a causa della confusione così come azioni che non sono accompagnate da un commento orale.

- TL - teacher lectures, describes, explains, narrates, directs;
- TQ - teacher questions about content or procedure;
- TR - teacher responds, praises, encourages, jokes with pupils; accepts or uses pupils' ideas; builds upon pupil responses and uses mild criticism;
- PR - pupils respond directly and predictably to teacher questions and directions;
- PV - pupils volunteer information, comments or questions;
- S - silence, pauses, short periods of silence;
- X- unclassifiable, confusion in which communications cannot be understood; demonstrating without accompanying teacher or pupil talk; short spates of blackboard work without accompanying teacher or pupil talk.²⁰

Un'altra griglia che è stata sviluppata per analizzare la comunicazione in classe è quella che prende il nome di COLT (Communicative Orientation of Language Teaching). Questa griglia comprende due parti. La prima (A) si concentra sulla descrizione delle attività in classe e prende in esame il tempo che viene dedicato alle varie attività, l'organizzazione, il contenuto, la mobilità degli studenti ed i materiali utilizzati.

La seconda parte (B) si concentra sugli elementi comunicativi e prende in esame sette variabili: l'uso della L2, l'*information gap*, l'utilizzo di strutture complesse, la reazione nei confronti di un determinato tipo di messaggio, la tendenza ad incorporare nel proprio enunciato quanto è stato detto in precedenza, le modalità di inizializzazione del discorso, l'uso di un numero limitato di forme linguistiche.

²⁰ Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs N.J., p. 67.

“Part A focuses on the description of classroom activities and consists of five major sections:

- activity time;
- participant organisation;
- content;
- student mobility;
- materials.

Part B relates to the communicative features and isolates seven of these:

- use of the target language;
- information gap;
- sustained speech;
- reaction to code or message;
- incorporation of preceding utterance;
- discourse initiation;
- relative restriction of linguistic form”.²¹

Attualmente pare che esistano circa una ventina di griglie simili alle due che sono state prese in considerazione. Ognuna di esse fa riferimento ad un numero variabile di categorie tra le quali ogni docente, in base alla realtà che lo vede protagonista, sceglierà quelle sulle quali soffermare la propria attenzione.

5.2 Una griglia per l'apprendimento precoce

Un'altra possibile griglia di osservazione è stata sviluppata appositamente per l'apprendimento precoce nell'ambito di un Progetto europeo²² che ha visto la collaborazione di diversi atenei.

Questa griglia consta di due parti, e permette di registrare una certa gamma di informazioni nell'ambito di ciò che viene chiamato 'segmento'. Un segmento è l'unità minima di base per l'analisi della lezione, ed è definito come: una parte di lezione caratterizzata da un particolare argomento, attività, forma di organizzazione (classe intera, lavoro di gruppo, a coppie, oppure individuale), area, oppure funzione linguistica. La modifica di uno qualunque di questi elementi segna l'inizio di un nuovo segmento.

Per quanto riguarda le attività, e le modalità di espressione utilizzate dal discente, occorre specificare se si ricorre all'uso della L1 oppure della L2. Inoltre, la seguente

²¹ Allen, P., Fröhlich, M. and Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. In Handscombe, J, Orem, R.A. and Taylor, B.P. (eds.) (1984). *On TESOL '83*. Washington, DC, pp. 231-252.

²² Si tratta di un progetto europeo dal titolo: "Autonomy in Primary Language Teacher Education: an Approach using Modern Technology". A questo progetto hanno collaborato le Università di: Baden (Austria), Granada (Spagna), Modena e Reggio Emilia (Italia), Muenster (Germania) e Stirling (Scozia).

In particolare, per quanto riguarda le griglie di osservazione si rimanda a: Low, L., Mewald, C. *Views from the classroom: Insights from qualitative research*.

<http://www.ioe.stir.ac.uk/lingua/Research/lowmewald.htm>

codifica è stata utilizzata: L/S/R/W 1, 2, 3 per indicare le diverse abilità linguistiche ed il livello di complessità (crescente) degli enunciati prodotti.

La griglia si sofferma anche sull'uso della L2 da parte del docente, ricorrendo ai codici FL/L1/Sw, per segnalare rispettivamente l'uso della lingua straniera, della L1 oppure il passaggio dall'una all'altra. Può accadere, ad esempio, che si passi brevemente alla L1 per controllare che gli studenti abbiano capito. Allo stesso modo è possibile trovare un commento nella L2 in un segmento dove era predominante la L1.

Per semplicità, nella prassi comunicativa tipica di una classe caratterizzata dalla presenza di apprendenti molto giovani, si consiglia di utilizzare una versione semplificata delle griglie che sono state sin qui descritte.

Sicuramente, a parte le critiche che hanno ricevuto, le griglie di osservazione possono rivelarsi un importante strumento di analisi della comunicazione in classe, purché si tenga a mente che esse non devono essere utilizzate per valutare la comunicazione, ma unicamente per permettere al docente di prendere maggiormente coscienza di quanto egli sta facendo e della tipologia di risposte fornite dagli studenti.

Inoltre, le varie categorie che vengono indicate nelle griglie di osservazione non dovrebbero essere considerate come entità discrete, distinte ed isolate, in quanto non esiste, a volte, una chiara linea di demarcazione tra le une e le altre. Infatti, per superare i limiti imposti dall'uso di un numero predeterminato di categorie fisse e dalla necessità di dovere collocare tutti i dati raccolti all'interno di queste categorie, sarebbe più opportuno utilizzare le varie categorie come una specie di 'framework' di riferimento generale.