

This is the peer reviewed version of the following article:

L'osservazione dell'interazione nella classe di lingue: uno strumento di (auto) formazione / Margutti, P.. - In: ITALS. - ISSN 2239-9615. - 3:7(2005), pp. 49-72.

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

02/05/2026 08:04

(Article begins on next page)

Piera Margutti

L'OSSERVAZIONE DELL'INTERAZIONE NELLA CLASSE DI LINGUE:

UNO STRUMENTO DI (AUTO) FORMAZIONE.

Insegnamento e apprendimento si svolgono in gran parte attraverso l'interazione che insegnante e studenti stabiliscono e mantengono durante le attività didattiche. L'interazione che prende corpo nella classe assume forme diverse secondo gli obiettivi di insegnamento, l'approccio didattico, le particolari credenze di insegnante e studenti sul modo in cui il lavoro di istruttori/educatori e quello degli apprendenti deve essere svolto. Il modo in cui essi interagiscono è la parte visibile e osservabile di un'organizzazione basata su comportamenti condivisi. Le pagine che seguono illustrano alcuni strumenti per osservare le forme dell'interazione nella classe di lingue, al fine di sviluppare un processo riflessivo sia per l'insegnante che si sta formando, sia per quello/a esperto/a che vuole migliorare o risolvere situazioni particolarmente problematiche. Questo contributo evidenzia poi, in modo particolare, il ruolo che le tecniche di osservazione dell'interazione rivestono nella classe di lingue.

1. Introduzione

Osservare ed essere osservati è uno strumento potente di apprendimento per l'insegnante in formazione e per chi ha già esperienza professionale. Osservando una lezione, l'apprendista entra in contatto con la realtà della classe, contestualizza la teoria appresa, identifica tecniche e pratiche didattiche, individua strategie di insegnamento applicate in contesti reali, per indicare soltanto alcuni fra gli obiettivi formativi che l'osservazione rende possibile realizzare. Inoltre, essere osservati da un istruttore e ricevere una valutazione del proprio comporta-

mento ha un'alta valenza formativa. Chi ha già esperienza di insegnamento, invece, osservando l'attività dei colleghi, potrà trarre utili indicazioni per diagnosticare aree particolarmente problematiche, individuare strategie di risoluzione e sperimentare metodi di insegnamento alternativi.

Tra gli aspetti che possono costituire oggetto di osservazione e che sono stati maggiormente indagati, l'*interazione* che i partecipanti stabiliscono nella classe (tra l'insegnante e gli studenti e quella degli studenti tra loro) occupa un posto privilegiato in una consolidata tradizione di studi di ambito linguistico, sociolinguistico ed educativo. Scrive Ciliberti a proposito delle finalità di questi studi

“La prima prospettiva -quella *descrittiva*- viene adottata quando si desidera capire come operino i meccanismi della comunicazione e del discorso di classe prescindendo dai loro esiti in termini di apprendimento o di cambiamento. [...] La seconda prospettiva -quella *pedagogica*- viene adottata al fine di controllare gli effetti dell'azione didattica e i risultati dei cambiamenti introdotti, indicando agli insegnanti ciò che si deve/non si deve fare; essa persegue cioè obiettivi valutativi e normativi” (Ciliberti, 2003: 13).

Adottano una prospettiva intermedia alcuni studi recenti che hanno approfondito i temi seguenti: i meccanismi sociali e le relazioni che si instaurano in classe (Ciliberti, et al., 2003; Orletti, 2000); l'associazione tra linguaggio, discorso pedagogico e apprendimento (Fasulo e Girardet, 2002; Fasulo e Pontecorvo, 2000; Pontecorvo et al., 1991). Per quanto riguarda, nello specifico, la classe di lingue e i temi ad essa correlati, si segnala il lavoro di Anderson (2003), che esamina la commutazione di codice nel corso dell'attività didattica.

La prospettiva adottata qui si caratterizza per l'intento applicativo. Nelle pagine che seguono saranno descritte alcune pratiche di osservazione della classe di lingue che hanno una ricaduta per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di L2. In particolare, ci si soffermerà sui modi e sugli strumenti più adatti per osservare e raccogliere dati relativi ad alcuni aspetti particolarmente rilevanti dell'interazione nella classe di lingua. Il lettore troverà qui alcune proposte che favoriscono lo sviluppo di un approccio riflessivo all'insegnamento (Pozzo, 1999) e la risoluzione di problemi pratici nella didattica quotidiana.

2. L'interazione nella classe di lingue: alcune osservazioni preliminari

L'interazione è il mezzo primario con il quale le persone svolgono le attività sociali, affermano le loro identità e trasmettono le loro culture, rinnovandole e modificandole (Goodwin e Heritage, 1990: 223). Nella nostra cultura, educare e impartire conoscenze, insegnare abilità e favorire lo sviluppo di competenze costituiscono una tra le più importanti istituzioni sociali. Una parte molto rilevante dell'attività educativa e di insegnamento è svolta attraverso l'interazione. I modi nei quali insegnante e studenti interagiscono tra loro costituiscono *il dato osservabile* del lavoro di istruttore e di apprendente. I vari comportamenti che i partecipanti al progetto educativo producono durante lo svolgimento delle attività didattiche consentono loro -e ad un eventuale osservatore- di comprendere quello che sta avvenendo e di inferire molte informazioni relative agli aspetti specificamente istituzionali dell'attività in corso.

L'osservazione dell'interazione nella classe di lingue assume un rilievo particolare se si considera, per esempio, la situazione delle classi plurilingui delle scuole italiane nelle quali il numero degli allievi non italofoeni è da anni in continua crescita. Come evidenziato da più parti (Balboni, 2002; Favaro, 2002), la presenza di alunni di lingua materna diversa dall'italiano sollecita l'insegnante a trovare soluzioni rapide ed efficaci ai bisogni di inserimento, comunicativi, linguistici e di studio di un gruppo sempre più numeroso e variegato di alunni non italofoeni. L'osservazione dell'interazione tra le diverse parti durante le attività della classe è un punto di accesso privilegiato per comprendere e migliorare i processi di comunicazione nella classe.

Diversamente da quanto accade per le altre discipline, l'interazione che si svolge nella classe di lingue presenta una serie di particolarità. Nell'insegnamento di una lingua non materna o L2 l'*interazione* non è soltanto (1) lo *strumento* con il quale il processo di insegnamento / apprendimento si realizza, ma essa costituisce anche (2) l'*input linguistico*, poiché spesso la presentazione di nuovo materiale linguistico avviene in classe attraverso la presentazione di dialoghi più o meno autentici¹ e per mezzo dell'interazione tra insegnante e studenti, (3) un preciso *obiettivo didattico*, poiché la capacità di interagire nella L2 è una finalità di insegnamento, e (4) *oggetto di studio* per sviluppare competenze metalinguistiche e metacognitive².

Per questa identità tra *oggetto di studio*, *obiettivo di insegnamento* e *strumento didattico*, diventa particolarmente importante osservare e studiare quale tipo di interazione si realizza nella classe di lingue. Il

¹ In Bacchelli e Losi (in corso di stampa) interazioni autentiche o para-autentiche (dialoghi tratti da film, da opere di narrativa o costruiti come verosimili espressamente per scopi didattici) sono utilizzate per presentare il contenuto di un modulo destinato a studenti universitari stranieri in Italia, finalizzato a sviluppare le abilità orali integrate necessarie a sostenere un esame orale.

² Si veda a questo proposito Pugliese, Ciliberti e Anderson, 2003.

tipo di interazione che si svolge in classe fornisce informazioni, per esempio, sulla teoria implicita sull'insegnamento e l'apprendimento, gli obiettivi reali che l'insegnante persegue, le regole che presiedono ai diritti partecipativi degli studenti, la concezione di interlingua e il ruolo delle conoscenze linguistiche pregresse nella lingua madre, la funzione che insegnante e studenti attribuiscono agli errori e alla loro correzione ai fini dell'apprendimento. Inoltre, dal modo in cui l'insegnante si rivolge agli studenti (se singolarmente o collettivamente) si può comprendere quali opportunità sono attuate nella classe affinché gli studenti possano interagire tra loro, quale livello di in/formalità nella comunicazione è consentito e tollerato e, infine, quali modelli di interazione sono ritenuti funzionali all'apprendimento.

Tre sono gli aspetti che considereremo con particolare attenzione: la *frequenza* con la quale un determinato comportamento (verbale o non verbale) è prodotto, la *definizione* di tale comportamento e delle *forme* diverse con cui esso è realizzato, la struttura partecipativa che costituisce il *contesto* nel quale esso è prodotto.

3. Che cosa osservare: due esempi

Prendiamo come esempio due fenomeni, uno tipicamente prodotto dall'insegnante -particolarmente rilevante nella classe di lingue- e l'altro prodotto dagli studenti: (1) *la correzione degli errori nelle attività orali* e (2) *gli interventi autonomi o auto-iniziati degli studenti*, non sollecitati dall'insegnante e non prodotti come risposta a una domanda o a un invito.

La misurazione della *frequenza* con la quale gli errori sono corretti non è rilevante come valore assoluto, ma bensì in relazione alla corrispondente produzione di un errore. Il dato costituisce un'indicazione sull'approccio adottato e sulla concezione implicita del processo di apprendimento. La quantità di interventi auto-iniziati degli studenti, invece, può essere un indice del grado di controllo esercitato dall'insegnante sui diritti partecipativi degli studenti e/o del livello di autonomia e auto-determinazione degli studenti nel prendere parte a forme di conversazione con l'insegnante e tra loro.

Per quanto riguarda la varietà delle forme che essi possono prendere, entrambi questi comportamenti sono realizzati in molti modi diversi. La correzione, per esempio, può essere diretta o indiretta, l'insegnante può promuovere forme di auto-correzione o può invitare altri studenti a riparare l'errore, e così via. Anche per il secondo fenomeno, gli studenti possono intervenire con domande per chiedere chiarimenti, formulare asserzioni per esprimere opinioni, accordo o disaccordo con l'insegnante o con i compagni. Diventa rilevante, dunque, che l'osservatore individui con precisione le diverse *forme del comportamento* che si vuole analizzare.

I comportamenti dei parlanti nell'interazione sono collegati tra loro in un rapporto sequenziale e acquistano significato in rapporto a ciò che precede e a ciò che segue. Per questo, non basta osservare che un dato comportamento sia stato prodotto, ma è necessario tenere conto del perché esso sia accaduto in quel preciso momento. Al fine di interpretare un comportamento, è importante che chi osserva prenda nota della collocazione precisa di quel comportamento specifico nel *contesto* più ampio della sequenza in cui esso è prodotto, così da stabilire legami di rilevanza con quanto lo ha preceduto e quanto segue. Per esempio, la correzione e le sue forme acquistano significato se associate al tipo di errore, al contesto in cui esso è prodotto, alle forme che esso assume.

L'intervento autonomo è determinato da ciò che lo ha sollecitato e assume valenze diverse a seconda delle risposte che riceve dall'insegnante e dagli altri studenti.

Nelle sezioni che seguono vedremo quali strumenti sono i più efficaci per condurre osservazioni sull'interazione in classe in relazione alle tre variabili che abbiamo indicato sopra: (1) frequenza di un fenomeno, (2) sua definizione e (3) contestualizzazione. Per descrivere questi strumenti e la loro efficacia utilizzeremo, come esemplificazioni, i due fenomeni che abbiamo indicato sopra. La correzione degli errori e gli interventi auto-iniziati degli studenti sono, a nostro parere, altamente rappresentativi della varietà di comportamenti di cui è fatta l'interazione didattica nella classe di lingua. La correzione degli errori è un'azione tipica dell'insegnante: essa termina una sequenza iniziata da una domanda alla quale è stata data una risposta non appropriata. L'intervento autonomo è, invece, prodotto da uno studente e potenzialmente inizia una nuova sequenza, sollecitando l'intervento dell'insegnante e dei compagni.

4. Osservazione in presenza e osservazione mediata

Per definire le diverse pratiche di osservazione e di interpretazione dell'interazione in classe è opportuno partire da una prima distinzione. L'osservazione può essere condotta essenzialmente in due modi: osservazione in presenza e osservazione mediata. Con la prima, si intende una situazione nella quale l'osservatore è presente all'interazione mentre questa è in corso e, quindi, fruisce dei dati in tempo reale; con la seconda, si intende invece l'osservazione di dati registrati. In questo secondo caso, l'osservazione non è simultanea all'evento, ma bensì

mediata dal mezzo di registrazione. E' ovvio che i vantaggi sono diversi nei due casi. Se l'osservatore è presente, la percezione dell'evento è più completa dal punto di vista sensoriale per l'immersione dell'osservatore nel contesto reale. Con la registrazione, se l'osservatore non è presente, c'è una distanza fisica con l'oggetto di indagine. Osservare il dato registrato però è vantaggioso per molte altre ragioni: la registrazione consente di fruire ripetutamente dell'evento, di catturare i molteplici aspetti di cui esso è composto, di percepire i dettagli più fini del comportamento verbale e non verbale dei partecipanti.

Ma, la differenza fondamentale tra le due modalità di osservazione consiste nel fatto che l'osservazione in presenza richiede che chi osserva posseda già un buon numero di informazioni sul fenomeno, che è quindi definito 'a priori', in pratica *prima* che questo sia effettivamente prodotto dai partecipanti. Poiché, infatti, l'osservatore deve essere preparato a riconoscere velocemente un comportamento nella catena e nella sovrapposizione dei comportamenti verbali e non verbali dei partecipanti, è necessario che questo sia già 'nella sua testa' prima che esso accada effettivamente. Questo è reso possibile con l'aiuto di *griglie di osservazione*.

Una griglia consiste in un elenco di comportamenti, già definiti, dei quali l'osservatore deve registrare la frequenza con la quale essi si verificano; oppure in una lista di affermazioni sulle quali esprimere un giudizio in relazione alla realtà osservata. La tabella che segue è un esempio di griglia del primo tipo. L'osservatore deve sapere già quali comportamenti si prevede che si verificheranno e sotto quali forme.

Tabella 1 L'interazione in classe

Mentre osservi metti una crocetta di fianco a ciascun evento, ogni volta che accade:

	Crocette	Totale
1. L'insegnante fa domande retoriche (domande a risposta nota)		
2. L'insegnante fa domande di tipo referenziale (di cui non conosce la risposta)		
3. L'insegnante spiega un punto grammaticale		
4. L'insegnante spiega il significato di un termine		
5. L'insegnante spiega un elemento funzionale		
6. L'insegnante spiega un concetto che si riferisce al tema della lezione		
7. L'insegnante dà istruzioni		
8. L'insegnante approva ed elogia		
9. L'insegnante critica e rimprovera		
10. Lo studente fa una domanda		
11. Lo studente risponde		
12. Lo studente parla con un compagno		
13. Silenzio o confusione		

(da: David Nunan, "Action research in the language classroom", 1990: 81)

L'esempio che segue, invece, è una griglia che include valutazioni sui possibili comportamenti dell'insegnante³. Per ciascuna voce è possibile esprimere un giudizio secondo tre parametri a metà tra l'oggettivo e il normativo: (1) non registrato, (2) si raccomanda maggior enfasi, (3) realizzato bene. Quella che segue è la lista dei comportamenti che un insegnante 'deve' assumere nell'espone i contenuti della lezione:

³ Tratto da Centra, Froh, Grey e Lambert (eds.), *A Guide for Evaluating Teaching for Promotion and Tenure*, Center for Instructional Development, Syracuse University, N.Y. 1976 e disponibile sul sito dell'Università del Texas.

Tabella 2 La presentazione

Il tono di voce è ben udibile	1	2	3
L'insegnante usa l'intonazione in modo appropriato per dare enfasi al contenuto del suo discorso	1	2	3
L'insegnante guarda gli studenti	1	2	3
L'insegnante ascolta e tiene conto delle domande e dei commenti degli studenti	1	2	3
L'insegnante utilizza i gesti e ha una postura adeguata ai fini di una esposizione efficace	1	2	3
L'insegnante spiega il lessico specifico	1	2	3
L'insegnante fa uso di esempi	1	2	3
L'insegnante stabilisce delle correlazioni tra nozioni nuove e conoscenze note	1	2	3
L'insegnante riformula i concetti-chiave nel momento opportuno	1	2	3
L'insegnante fa uso di umorismo per aumentare l'interesse	1	2	3
L'insegnante fa un uso limitato di ripetizioni e di domande imbeccata	1	2	3

(1) non registrato (2) maggior enfasi (3) ben realizzato

È chiaro che chi costruisce la griglia parte da una serie di ipotesi precise riguardo a quali comportamenti, quanto spesso, dove e come essi sono e devono essere prodotti dall'insegnante o dallo studente. L'osservazione serve soprattutto a confermare o confutare queste ipotesi di partenza.

Al contrario, con la registrazione che fissa l'interazione in modo permanente e, così facendo, la rende fruibile illimitatamente, non è più necessario codificare e catalogare un fenomeno nel momento stesso in

cui esso avviene. Un episodio o un fenomeno può essere analizzato e descritto sulla base dell'osservazione ripetuta di ciò che i parlanti fanno effettivamente. Per questo motivo, si può affermare che i dati raccolti in presenza con l'aiuto di griglie sono per lo più l'espressione del giudizio di chi osserva o di chi ha costruito la griglia, piuttosto che un ritratto oggettivo e imparziale di ciò che è avvenuto. In genere, infatti, alla raccolta dei dati si fa sempre seguire il confronto tra più osservatori e il suggerimento di elaborare spiegazioni per le eventuali differenze.

La scelta di uno dei due modi per osservare l'interazione in classe - in presenza o con la registrazione - può dipendere da molti fattori; non ultimi, gli obiettivi specifici dell'osservazione e, conseguentemente, il livello di dettaglio della registrazione dei dati e della loro analisi. Se, per esempio, si vuole confrontare la frequenza con la quale insegnanti di classi diverse correggono gli errori degli studenti prodotti durante lo svolgimento della stessa attività, probabilmente la rilevazione attraverso una griglia di osservazione consente di raggiungere lo scopo in breve tempo e in modo soddisfacente. In generale, nel caso indagini quantitative di fenomeni noti e facilmente codificabili, l'uso di una griglia costruita ad hoc consente un'acquisizione veloce di una grande quantità di dati.

5. La frequenza del fenomeno da osservare

La misurazione della frequenza con la quale un fenomeno si ripete è stata per lungo tempo il modo più comunemente diffuso per caratterizzare l'interazione in classe. Per esempio, la disparità nella frequenza con la quale insegnanti e studenti intervengono è stato uno dei fenomeni più significativi emersi dai primi studi sull'interazione in classe

di area statunitense e anglosassone, condotti a partire dagli anni '60. Queste indagini nacquero con l'obiettivo di coniugare finalità descrittive e pedagogiche: da un lato, quindi, scoprire e descrivere particolari modelli di comunicazione nella classe (principalmente quelli dell'insegnante) e, dall'altro, evidenziare le associazioni possibili tra i comportamenti ricorrenti dell'insegnante e l'effetto sul maggiore/minore apprendimento degli studenti.

Le griglie di osservazione sono nate espressamente con lo scopo di favorire forme di osservazione strutturate. Ai ricercatori presenti durante l'interazione veniva dato il compito di assegnare i comportamenti osservati ad un numero definito di categorie riportate su una tabella. Quella che segue è il primo modello di griglia, elaborato da Flanders. Questo strumento, come vedremo, è stato poi adottato in moltissime ricerche sull'interazione in classe di impostazione linguistica, sociologica e in glottodidattica. Per esempio, la tabella di Nunan (tab. 2) per l'osservazione dell'interazione nella classe di lingue è una rielaborazione e un ampliamento di quella di Flanders (tab.3) che, invece, era stata costruita con scopi più generali.

Tabella 3 Le categorie per l'analisi dell'interazione di Flanders⁴

L'insegnante	<ol style="list-style-type: none"> 1. accetta l'espressione di sentimenti dell'allievo 2. loda e incoraggia un comportamento dell'allievo 3. accetta o usa idee degli allievi 4. pone domande 5. fa esposizioni 6. dà istruzioni 7. disapprova comportamenti dell'allievo e illustra le regole
--------------	---

⁴ Quella che segue è una traduzione dello schema apparso in Delamont (1976: 116). Per una versione più estesa si veda Rizzardi (1997: 180)

L'alunno	8. risponde a una domanda 9. fa una domanda di sua iniziativa
Silenzio	10. silenzio o confusione

La griglia nasceva dall'esigenza di raccogliere dati quantitativi in modo oggettivo e più 'scientifico' rispetto alla cosiddetta osservazione partecipata di stampo antropologico. Per raccogliere dati in questo ambito il ricercatore, presente all'incontro, prendeva nota liberamente di ciò che riteneva rilevante con annotazioni di carattere diaristico (in inglese, 'field notes'). La registrazione non aveva caratteristiche di tipo formale o strutturale e il confronto tra dati era, così, difficilmente praticabile. La codifica di comportamenti specifici di cui registrare l'occorrenza, invece, dava sistematicità all'osservazione.

Le osservazioni condotte secondo il modello di Flanders ebbero luogo in molti paesi che avevano sistemi educativi diversi avendo esiti molto simili. Si poté dimostrare che gli insegnanti normalmente parlavano per circa il 70-80% del tempo e che circa il 12% di questo era impiegato per fare domande. A questo corrispondevano valori molto bassi al confronto, intorno al 20%, per gli interventi degli alunni, riferibili alle categorie 8 e 9 (Delamont, 1976: 117-118). Dati numerici di questo tipo sono indicativi di un modello di insegnamento di tipo 'tradizionale', caratterizzato da modalità interattive di tipo prevalentemente monologico o da scambi nei quali l'insegnante tende a rivolgersi alla classe o al singolo alunno, senza che gli studenti abbiano la possibilità di interagire tra loro o di intervenire in modo autonomo per porre domande, fare commenti, esprimere opinioni.

Se rapportati all'osservazione della classe di lingue, i dati raccolti con una griglia di questo tipo acquistano un significato se contestualizzati rispetto (1) all'attività didattica in cui essi vengono prodotti, (2) agli obiettivi specifici di quella attività, (3) alla struttura partecipativa adottata. Con riferimento alla correzione degli errori, una griglia per l'osservazione di questo particolare comportamento dell'insegnante dovrebbe includere una voce che indichi, per esempio, il tipo di attività nella quale si osserva l'occorrenza del fenomeno in questione e la descrizione della struttura partecipativa scelta per l'attività, come è proposto nell'esempio che segue:

Tabella 4 La correzione degli errori nelle pratiche esercitative orali

Indica con una crocetta l'attività e la modalità di interazione durante la quale avviene la correzione:

1. Tipo di attività:

esercizi meccanici (es.: ripetizioni, catene mnemoniche, ecc.)
 esercizi guidati (es.: cloze, domande di comprensione, ecc.)
 attività libere (es.: risoluzione di problemi, gioco di ruolo, ecc.)
 altro

2. Modalità interattiva:

discussione collettiva con insegnante partecipe
 discussione collettiva tra studenti con insegnante osservatore
 lavoro in gruppo con insegnante che monitora
 lavoro a coppie con insegnante che monitora
 lavoro individuale

3. Associazione errore – correzione:

(segna con una crocetta tutte le volte che senti un errore e la correzione corrispondente)

Errore:

Correzione:

La frequenza è un dato quantitativo e, come tale, il suo significato è legato al numero di occorrenze di un dato fenomeno. L'osservatore presente all'interazione, quindi, deve essere in grado di riconoscere il fenomeno tutte le volte che questo si verifica e di registrarlo velocemente, così da essere pronto a percepire una eventuale produzione successiva, che può avvenire anche a brevissimi intervalli di tempo. Per consentire all'osservatore di fare le sue annotazioni in tempo reale è necessario che ci si possa riferire a una definizione chiara di ciò che si cerca, e di tutte le forme possibili che un determinato comportamento può assumere in quel contesto.

6. La definizione del fenomeno da osservare

Come si è accennato, l'osservazione in presenza e quella mediata con il video richiedono ciascuna un atteggiamento molto diverso riguardo

alla definizione del fenomeno. L'osservazione in presenza richiede che l'osservatore posseda una descrizione del fenomeno molto precisa prima di iniziare l'osservazione, affinché egli sia pronto a 'catturare' il comportamento specifico ogni volta che questo si verifica. La descrizione di questo tipo di fenomeni spesso deriva dai risultati di studi precedenti di tipo teorico e descrittivo.

Non tutti gli aspetti dell'interazione hanno ricevuto uguale attenzione dai ricercatori. Per quanto riguarda la correzione degli errori, fortunatamente, è disponibile un'estesa letteratura al riguardo che consente, quindi, una categorizzazione abbastanza dettagliata delle diverse modalità di correzione prodotte in classe. La nostra griglia di osservazione su questo fenomeno, pertanto, può continuare con le sezioni che seguono:

Tabella 5 La correzione degli errori nelle pratiche esercitative orali

<p>Indica con una crocetta quando e come avviene la correzione</p> <p>3. Quando:</p> <p>interrompendo subito lo studente lasciandogli finire quello che sta dicendo postponendo la correzione alla fine dell'attività</p> <p>4. Modalità di correzione:</p> <p>Segnala l'errore, ma non fornisce il modello corretto Individua l'errore e offre il modello corretto Individua l'errore e invita l'alunno a correggersi Individua l'errore e invita gli altri studenti a correggere Spiega le ragioni dell'errore e offre strategie per evitarlo Invita gli studenti a spiegare l'errore e a proporre strategie per evitarlo Altro.....</p>
--

Come è ovvio, la ricerca si è dedicata allo studio di alcuni fenomeni soltanto, trascurandone molti altri. Per esempio, per molto tempo la maggior parte delle ricerche si è concentrata maggiormente sull'insegnante che sugli studenti. Questa tendenza è motivata dal fatto che, come abbiamo visto, l'insegnante tendenzialmente parla più degli studenti, ha normalmente la funzione di iniziare l'interazione e ha la responsabilità di organizzare la struttura del discorso didattico e le modalità di interazione nella classe. Del parlato dell'insegnante, poi, si sono indagate maggiormente le forme di parlato didattico, cioè quelle sessioni di parlato dedicate espressamente alla trasmissione di conoscenze. Questo, in parte, è dovuto al fatto che l'insegnamento di tipo 'tradizionale', con l'insegnante al centro dell'interazione e unico referente degli interventi degli alunni è stato ed è tuttora il modello forse più diffuso nella tradizione educativa occidentale⁵. Tra le varie componenti del parlato didattico, infine, ci si è occupati quasi esclusivamente del comportamento verbale, escludendo il cosiddetto non-verbale, nonostante sia molto chiaro il suo ruolo svolto dalla comunicazione non linguistica; e cioè dai gesti, dallo sguardo, dall'impiego di materiali e supporti didattici e, infine, di tutti i riferimenti a un vasto mondo di segni e oggetti al di fuori dal contesto strettamente linguistico⁶.

Molti aspetti dell'interazione in classe sono pertanto ancora in gran parte inesplorati. Tra questi, al primo posto ci sono sicuramente i comportamenti degli studenti, sia nel contesto del gruppo classe che in

⁵ Si veda Mercer (1995) e Rogoff (1990) per un resoconto dei diversi modelli di interazione utilizzati per la trasmissione del sapere nella nostra e in altre culture.

⁶ Si veda Goodwin (2000) per una trattazione dell'importanza nell'interazione del sistema di segni presente nel contesto e al quale i parlanti si riferiscono. Per una trattazione del rapporto tra parole e gesti nella comunicazione si veda Contento (1999).

quello del lavoro in gruppo. In questi casi la griglia di osservazione diventa poco funzionale. Se il fenomeno è in parte sconosciuto, infatti, diventa difficile identificare le diverse modalità utilizzate dai parlanti per realizzare quel comportamento specifico. Nel caso in cui si vogliono registrare le occorrenze degli interventi spontanei degli studenti, non ci sono ricerche paragonabili per qualità e quantità a quelle condotte sulla correzione e che consentano all'osservatore di definire l'oggetto di indagine nel dettaglio. Naturalmente è possibile formulare ipotesi come le seguenti: lo studente chiama l'insegnante (es: - Maestra! Prof!), fa una richiesta esplicita (es:- Posso dire una cosa?), interviene direttamente senza chiedere il permesso. Molti di questi interventi, inoltre, saranno attuati con mezzi non propriamente linguistici come, per esempio, le inalazioni più o meno rumorose tipiche di chi segnala la volontà di parlare (es:-Mhm! Uh!). Altre volte, infine, gli studenti utilizzeranno comportamenti non-verbali: la mano alzata o la testa girata e lo sguardo diretto all'interlocutore. Queste, tuttavia, sono ipotesi basate in gran parte su giudizi introspettivi e soggettivi e non su di un bagaglio di conoscenze consolidate.

Inoltre, se l'osservazione è diretta sugli studenti, si tratta di decidere se si vuole avere una visione complessiva del gruppo classe, se si osserva un gruppo ristretto o un singolo individuo (per esempio eventuali studenti non italofoeni). In conclusione, la scarsità di ricerche sui comportamenti degli studenti e il fatto che sia necessario distribuire l'osservazione su molti soggetti anziché su uno soltanto, rende più complesso il compito di chi osserva.

Uno strumento utile in queste circostanze è rappresentato dal diagramma nel quale la disposizione dei banchi o delle postazioni occupate dagli studenti è rappresentata da piccoli riquadri, accompagnata

da una legenda con i simboli necessari a registrare i vari tipi di comportamento, di cui la tabella che segue è un esempio: ⁷

Tabella 6 Gli interventi auto-iniziati dagli studenti

C (chiama l'insegnante)	! (inalazione)
P (chiede il permesso)	!! (inalazione rumorosa)
↑ (alza la mano)	? (fa una domanda)
□ (esprime un giudizio)	

La registrazione dei simboli in corrispondenza di ciascuno studente, rappresentato nel diagramma da un riquadro, ci consente di avere un resoconto dei comportamenti effettivamente prodotti.

La classe è il luogo nel quale l'interazione assume molte e variegata forme, si compone di comportamenti diversi, i quali stabiliscono relazioni complesse tra i partecipanti. Spesso un significato è veicolato da azioni e comportamenti poco visibili e quasi impercettibili ad un osservatore impegnato a monitorare un contesto nel quale molte persone interagiscono tra loro con parole, sguardi, gesti, e dove molte attività si susseguono. Per questo motivo, anche nella ricerca sull'interazione in classe, si è diffuso ormai da tempo l'uso della registrazione in video; dapprima, come strumento di supporto all'osservazione in presenza, e successivamente come mezzo indispensabile nella ricerca e nella formazione.

⁷ Esempi di diagrammi di questo tipo sono proposti in Wajnryb (1992: 29 e 107) e in Day (1990: 50). Uno di questi, per esempio, si riferisce ai comportamenti non verbali dell'insegnante per mostrare che sta prestando attenzione allo studente. La raccolta dai dati avviene annotando su una pianta della classe i seguenti comportamenti dell'insegnante verso i singoli studenti: nominare lo studente, annuire con il capo, sorridere, guardare lo studente, toccare lo studente, ecc.

7. La contestualizzazione del fenomeno

La griglia di osservazione e il diagramma sono strumenti molto utili se si parte da una base di conoscenze già consolidate rispetto al fenomeno che si vuole analizzare nello specifico contesto. La registrazione in video, invece, è lo strumento più idoneo se il fenomeno è ancora poco studiato. La possibilità di osservare ripetutamente un evento fissato sulla pellicola consente di catturare tutti gli aspetti di un dato fenomeno, compresa la sua collocazione nel contesto più ampio in cui esso è prodotto. L'interazione è, infatti, un fenomeno sequenziale, composto da azioni successive, a loro volta costituite da elementi prodotti in sovrapposizione, laddove la produzione verbale è realizzata con caratteristiche prosodiche e con tratti soprasegmentali e accompagnata da gesti. Ognuna di queste azioni è una risposta alla precedente, alla quale fornisce il significato e l'interpretazione del ricevente, fungendo da contesto per la seguente. Catturare questo aspetto di sequenzialità dell'interazione è possibile soltanto con la registrazione.

Ai fini della formazione possiamo formulare i vantaggi dell'osservazione mediata dalla registrazione come segue:

1. L'osservatore e l'osservato possono coincidere. In altre parole, ciascuno può diventare l'osservatore clinico del proprio lavoro.
2. L'osservazione non è legata ai tempi e ai luoghi del fenomeno che si studia e può essere svolta in momenti diversi e in tempi più distesi.

3. L'evento può essere osservato ripetutamente. Ogni volta l'osservatore può decidere di selezionare un fenomeno preciso, senza per questo perdere la visione dell'insieme.
4. E' possibile assumere punti di vista diversi per analizzare uno stesso evento.
5. Uno stesso evento può essere oggetto di analisi da parte di molte persone, non necessariamente legate all'evento in questione.
6. La registrazione non esclude l'osservazione partecipe, ma può costituire un supporto alle osservazioni prese in presenza e contemporaneamente all'evento.

Ecco alcuni criteri pratici⁸:

□ **Registrazione audio o video?**

Uno dei criteri di base di chi fa ricerca su dati registrati consiste nel far sì che l'osservatore si trovi nelle condizioni il più possibile simili a quelle dei soggetti il cui comportamento egli intende osservare. Dunque, se i dati consistono di telefonate, la registrazione audio è sufficiente perché consente all'osservatore di trovarsi nella stessa posizione dei due interlocutori. Va da sé che, nel caso dell'interazione in classe, poiché tutti i partecipanti hanno costantemente accesso alla *visione* degli altri interlocutori, la registrazione deve essere in video.

⁸ Per una trattazione delle considerazioni teoriche e tecniche sull'uso della registrazione in video dell'interazione in classe si veda Zuengler, Ford e Fassnacht (1998). Fondamentale è il riferimento a Heath (1997) per quanto riguarda l'uso del video per l'analisi dell'interazione faccia a faccia secondo un'approccio qualitativo. Infine, Goodwin (1992) fornisce alcuni criteri pratici da seguire per raccogliere dati video da interazioni spontanee. A questo proposito, si veda anche Pallotti (2000).

□ Dove mettere il/i registratore/i o la /le video-camera/e ?

Se l'osservatore deve poter fruire dell'evento nel modo più simile possibile a quello di chi lo vive in prima persona, la collocazione delle videocamere dipende dalla disposizione delle persone nella classe. Se la classe è disposta a platea con i banchi su file parallele che fronteggiano l'insegnante, è necessario avere almeno i due punti di vista diversi, così da potere osservare il comportamento dell'insegnante visto dagli studenti e quello degli studenti visti dall'insegnante. Viceversa, se si vuole vedere come gli studenti interagiscono tra loro durante il lavoro in gruppo, allora può essere sufficiente un solo punto di ripresa per il piccolo gruppo.

□ E' opportuna la presenza della persona che riprende?

Anche questo dipende molto da ciò che interessa osservare. Se, per esempio, si desidera osservare il comportamento verbale e non-verbale di uno studente di lingua non-nativa durante le sue molteplici interazioni con i compagni, allora è necessaria la presenza di un operatore che "segua" il soggetto nei suoi spostamenti. Se, invece, si desidera osservare il comportamento di uno o più studenti in attività di classe e nell'interazione con l'insegnante, probabilmente collocare le videocamere prima dell'inizio della lezioni ed evitare la presenza di un operatore/osservatore esterno è la soluzione migliore.

8. Riflessioni conclusive

Le osservazioni prodotte secondo le tecniche descritte sopra possono essere utilizzate per raggiungere scopi formativi diversi. Il primo risultato, quello più immediato, consiste nel sottrarre l'interazione dal piano del noto, conosciuto e scontato. L'esperienza della classe è familiare a tutti sia perché tutti sono stati studenti e, in parte, perché è un campo studiato ormai da molti anni. Spesso ciò che è consueto e familiare, governato da meccanismi rituali, è oggetto di pregiudizi che l'osservazione può contribuire a demolire. Inoltre, non tutte le componenti dell'interazione nella classe sono state indagate con la stessa attenzione e molti fenomeni rimangono inesplorati.

In secondo luogo, è bene ricordare che l'osservazione non è che il primo passo di un processo la cui finalità è l'interpretazione dei dati osservati per ricostruire il senso attribuito loro dagli stessi partecipanti. L'osservazione della frequenza di determinati comportamenti, del modo e del momento in cui essi sono prodotti consentono di fare delle ipotesi per esempio, sull'approccio di insegnamento adottato (es.: formale/comunicativo), sugli obiettivi didattici e sull'idea implicita di insegnamento e apprendimento (es.: trasmettere conoscenze, favorire lo sviluppo di competenze, promuovere apprendimento autonomo, ecc.) Se l'osservazione si è rivolta anche al comportamento degli studenti, si potranno trovare possibili corrispondenze tra le modalità proposte dall'insegnante per organizzare l'interazione e la partecipazione più o meno attiva degli studenti. L'osservazione di insegnanti diversi in azione permetterà di raccogliere un repertorio di tecniche e pratiche per favorire modelli partecipativi più collaborativi di altri, o per gestire situazioni particolarmente problematiche per la gestione dell'interazione. Infine, i dati consentiranno di identificare alcuni momenti salienti in cui l'insegnante prende delle decisioni per risolvere problemi reali e ricorrenti in classe.

Osservare l'interazione tra insegnante e studenti, confrontare i dati raccolti, cercare spiegazioni dei comportamenti evidenziati favorisce

un approccio riflessivo e consapevole alla pratica di insegnamento e forme collaborative di auto/formazione e apprendimento.

7. Riferimenti bibliografici

- ANDERSON L., 2003, "Processi di commutazione di codice nella classe di lingua". In: Ciliberti et al., *Le lingue in classe*. Roma, Carocci, pp. 75-92.
- BACCHELLI P.-LOSI L. (in corso di pubblicazione), "L'italiano per scopi accademici: l'esame orale". In: *Atti del III Convegno Nazionale AICLU*, Università di Trieste, 2003.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società contemporanee*, Torino UTET Libreria.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- CILIBERTI A., 2003, "Introduzione". In: Ciliberti et al., *Le lingue in classe*. Roma, Carocci, pp. 11-20.
- CILIBERTI A.-PUGLIESE R.- ANDERSON L., 2003, *Le lingue in classe*. Roma, Carocci.
- CONTENTO S., 1999, "Attività bimodale: aspetti verbali e gestuali della comunicazione". In: R. Galatolo e G. Pallotti (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp.267-186.
- DAY R.R., 1990, "Teacher observation in second language teacher education". In: Richards, J.C. and Nunan, D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 43-61.
- DELAMONT S., 1976, *Interaction in the classroom*. London, Methuen.
- DREW P., 1981, "Adults' corrections of children's mistakes: a response to Wells and Montgomery". In: French P.-Maclure M., (eds.). *Adult-Child Conversation*. London, Croom Helm, pp. 244-267.

- FASULO A.-GIRARDET H., 2002, "Il dialogo nella situazione scolastica". In: Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini Associati, pp. 59-72.
- FASULO A.- PONTECORVO C., 2000, *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma, Carocci.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- FIRTH A.- WAGNER J., 1997, "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research". In: *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 285-300.
- FLANDERS N.A., 1970, *Analysing Teaching Behaviour*, Reading, Mass. Addison Wesley.
- GOODWIN C., 1992, "Recoding human interaction in natural settings". In: *Pragmatics*, 2: pp. 181-209.
- GOODWIN C., 2000, "Action and Embodiment within Situated Human Interaction". In: *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 1489-1522.
- GOODWIN C.- HERITAGE J., 1990, "Conversation Analysis". In: *Annual Review of Anthropology*, 19, pp. 283-307.
- HEATH C., 1997, "The analysis of activities in face to face interaction using video". In: D. Silverman (ed.) *Qualitative Research. Theory, method and practice*. London, Sage Publications Ltd, pp.183-200.
- MACBETH D., 2004, "The relevance of repair for classroom correction". In: *Language in Society*, 33, pp. 703-736.
- MCHOUL, A.1990, "The Organization of Repair in Classroom Talk". In: *Language in Society*, 19: pp.349-377.
- MERCER N., 1995, *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Nunan D., 1990, "Action research in the language classroom". In: Richards J.C., Nunan D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 62-81.
- ORLETTI F., 2000, *La conversazione diseguale. Il potere sociale nella comunicazione*. Roma, Carocci.
- PALLOTTI G., 1999, "I metodi della ricerca". In: R. Galatolo e G. Pallotti (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano, Cortina Editore, pp. 365-407.
- PONTECORVO C.- AJELLO C.- ZUCCHERMAGLIO A.M., (a cura di), 1991. *Discutendo si impara*, Roma, Carocci.

- POZZO G. (a cura di) 1999, *Insegnando s'impapa. Ricerca azione in classe e sviluppo professionale dell'insegnante*, IRRSAE Piemonte, Torino.
- PUGLIESE R.-CILIBERTI A.- ANDERSON L., 2003, "Le attività riflessive nelle classi di lingua". In Ciliberti et al., *Le lingue in classe*. Roma, Carocci, pp. 93-108.
- RIZZARDI C., 1997, *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
- ROGOFF, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking*. New York, Oxford University Press.
- SCHEGLOFF E.A.-JEFFERSON G.-SACKS H., 1977, "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". In: *Language* 53(2), pp. 361-382.
- VAN LIER L., 1988, *Classroom and the Language Learner*, London, Longman.
- ZUENGLER J. - FORD C. - E FASSNACHT C., 1998, "Analysts eyes and camera eyes: theoretical and technological considerations in "seeing" the details of classroom interaction". In: *Report Series 2.40*. The National Research Center on English Learning and Achievement, The University of Albany, Albany, NY.
- WAINRYB R., 1992, *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.