

## IL PARLATO DELL'INSEGNANTE NELLA CLASSE DI LINGUA

*Daniele Corradi*

### 1. INTRODUZIONE

«Parlare è uno strumento essenziale dell'insegnamento», come affermano Brighetti e Minuz (2008: 140). Anche secondo Ehlich e Rehbein (1986) «la comunicazione nella scuola si presenta come un'incessante, esteriormente densa, quasi ininterrotta successione di parlato». Il parlato in classe, nel processo di insegnamento/apprendimento delle diverse discipline, coinvolge entrambi gli attori della comunicazione didattica, l'insegnante e gli apprendenti. In questo contributo si analizzeranno, in un contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS, esempi di parlato del docente, a cui è affidata la gestione della comunicazione didattica, ed esempi di parlato degli apprendenti, osservando, in particolare, in quale modo la loro produzione orale e il loro coinvolgimento nell'interazione verbale in classe sia previsto e guidato dalla forma della lezione e dalle strutture dialogiche a cui è correlato l'apprendimento della lingua. Bosc e Minuz (2012: 94) osservano che «la lezione è un evento comunicativo complesso nel quale, attraverso l'interazione verbale e non verbale tra i partecipanti, si trasmettono conoscenze e si sviluppano competenze, insieme alla consapevolezza dei valori attribuiti socialmente a tali conoscenze e competenze»; nella presente trattazione si cercherà pertanto di esaminare le molteplici componenti che concorrono a determinare la complessità di questo particolare evento. L'insegnante è in primo luogo il regista della lezione (Orletti, 2000), il soggetto che imposta le coordinate della comunicazione didattica secondo una precisa linea argomentativa o espositiva: controlla e gestisce l'interazione, ne delimita i confini (ad esempio decretando l'inizio o la fine di un dialogo) e decide l'identità dei soggetti coinvolti e del contesto: gli allievi, o più in generale gli attori, i partecipanti all'interazione, abbandonano infatti temporaneamente la loro identità sociale, per assumere il ruolo di apprendenti nel contesto ben definito della classe di lingua; questo ruolo e questo contesto prevedono diritti e doveri conversazionali precisi per gli studenti, primo fra tutti quello di seguire la linea direttrice dell'interazione, indicata dall'insegnante. Il docente, a sua volta, può assolvere al suo diritto e dovere di regista dell'interazione didattica in quanto figura discorsivamente e socialmente dominante nella situazione della classe; per Ciliberti (1981, 2003) questa dominanza può essere distinta in dominanza “*quantitativa*” (in quanto l'insegnante dispone di uno spazio interazionale nettamente superiore a quello degli apprendenti), “*interazionale*” (la possibilità di controllare l'organizzazione delle sequenze, ad esempio di domanda-risposta-*feedback*, unita a una più generale gestione dei turni dell'interazione condotta tramite eteroselezione), “*semantica*” (controllo degli argomenti discussi e possibilità di far prevalere il proprio punto di vista) e “*strategica*” (possibilità di pianificare e incidere sui risultati globali dell'interazione). Per queste

caratteristiche del ruolo dell'insegnante in quanto "regista" e "attore" della comunicazione in classe è possibile riconoscere una fondamentale asimmetria interazionale nel tipo di comunicazione didattica istituzionale che si verifica nel corso della lezione, interazione che può essere pertanto definita «conversazione diseguale» (Orletti, 2000), laddove la disuguaglianza è identificabile nella disparità di potere interazionale fra i parlanti e nella diversità dei diritti e doveri comunicativi osservate.

Entrando nel merito delle forme e dei contenuti del discorso attraverso cui questa conversazione diseguale si produce, si osserva come per gli insegnanti il mezzo usato per comunicare sia anche il messaggio didattico da trasmettere (Brighetti e Minuz, 2008). In altre parole, nella classe di lingua si sviluppano due tipologie di discorso: il discorso in lingua L2 o LS che forma il *contenuto* che gli allievi devono apprendere, e il discorso per fare apprendere, cioè il dialogo tra insegnante e allievi, il discorso che funge da *contenitore*. La complessità del discorso del primo tipo, o *contenuto*, procede di pari passo con la difficoltà delle strutture e degli esponenti linguistici insegnati, secondo una progressione indicata dal sillabo e dalle unità didattiche a cui l'insegnante fa riferimento; la complessità, o altrimenti la semplificazione del discorso del secondo tipo, o *contenitore*, dovrebbe invece rispondere al livello del QCER proprio degli apprendenti, alle loro competenze linguistico-comunicative e alle loro abilità cognitive. Quindi il discorso *contenitore* dell'insegnante deve innanzitutto fornire un input totalmente o in gran parte comprensibile ai suoi ascoltatori, soprattutto in virtù del fatto che dalla comprensione del messaggio dell'insegnante l'apprendente passerà quasi immediatamente all'imitazione di tale messaggio: «per lo studente il "fare" (*in lingua*) è dominato dal "saper come fare": l'acquisizione della conoscenza viene palesata dunque attraverso un effetto-imitazione discorsivo del sapere dell'insegnante» (Desideri, 1992: 194).

In sintesi, come sottolinea Lumbelli (1981): "dire è educare". Ma a quale modello di italiano si vanno educando gli apprendenti? Il metodo comunicativo, che a partire dagli anni '80 riscuote consensi nell'ambito della glottodidattica, indica come obiettivo primario dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda l'acquisizione di competenze linguistico-comunicative spendibili in un contesto di interazione reale, funzionali quindi agli scambi comunicativi che gli apprendenti intratterranno al di fuori della classe, nello spazio socio-culturale italiano. Il modello di interazione linguistica promosso da questo approccio all'insegnamento linguistico sarà quindi rappresentato dal parlato naturale, quotidiano, dalla comunicazione e dalla conversazione autentiche. Si è visto però come Ciliberti (1981, 2003) e Orletti (2000) abbiano individuato differenze fondamentali tra il discorso ordinario della comunicazione quotidiana e il discorso della classe; mantenendo quindi questi assunti sulla diversità spesso ineludibile (sebbene non manchino esempi contrari di comunicazione autentica *in classe*, come si mostrerà più oltre analizzando alcuni esempi tratti da una lezione di italiano L2) tra interazione reale e interazione in classe, si può concludere che è il fine didattico del corso in cui la singola lezione si inserisce, o il suo macro-obiettivo, a individuare il modello di lingua *target*.

Nell'analisi di parlato e di interazioni verbali in classe che qui viene presentata si sono riscontrati due modelli fondamentali: la *lingua della conversazione*, macro-obiettivo comunicativo delle lezioni del prof. M. C., svolte nell'ambito del progetto "Marco Polo" presso l'Università degli Studi di Milano, e la *lingua dell'esposizione*, perseguita dal prof. G. L. nelle lezioni dei corsi sull'italiano disciplinare L2, sempre promossi dall'UniMi, e denominati "CALP" seguendo la definizione che di tali competenze dà Cummins

(1989): CALP è un acronimo per *Cognitive Academic Language Proficiency*, ovvero la capacità di manipolare il linguaggio ricorrendo ad astrazioni, di pensare in una lingua e di usarla come uno strumento per apprendere.

L'insegnamento della lingua della conversazione richiede un «apprendimento della lingua straniera ove non si tratta (*soltanto*) di insegnare un contenuto attraverso l'interazione con gli allievi, ma di insegnare l'interazione stessa in una lingua diversa» (Brighetti, Minuz, 2008: 133).

Diversamente, l'insegnamento che ha come macro-obiettivo la lingua per lo studio, o lingua dell'esposizione (ad esempio di un testo scientifico), presuppone che le forme linguistico-comunicative insegnate non siano destinate all'uso informale e spontaneo tipico dell'interazione autentica e della conversazione. Si cita a tal proposito un esempio tratto da una lezione di G. L., che dopo aver esposto agli apprendenti le formule per descrivere la conformazione fisico-politica di un territorio, nell'ambito della lingua per l'esposizione orale della disciplina “geografia”, precisa alla classe:

I: Non è che potete parlare sempre così e soprattutto non è che potete parlare del Portogallo con i vostri amici (1.5) ciao (.) come va (.) bene↓ sai che il Portogallo confina a n[o::rd::: (1.0) eccetera

C: [hah, hah, hah, hah

È un chiaro esempio di come l'aula di lingua sia uno spazio istituzionale *formale*, nel quale spesso si richiede l'uso di determinate *forme* linguistiche (forme temporali come ad esempio il passato prossimo, o forme modali come il condizionale presente).

La scelta metodologica di riportare nel presente lavoro l'analisi di un'intera lezione (individuata in una delle lezioni del progetto “Marco Polo”, in quanto si è ritenuto utile e formativo dal punto di vista glottodidattico mostrare un esempio di conduzione di una classe di livello pre-intermedio A2, della durata di cinque ore, con macro-obiettivi di apprendimento prettamente comunicativi) è motivata dalla convinzione che, in linea con Desideri (1992), la lezione è l'unità che riassume tutti gli elementi costitutivi del discorso didattico. A questa analisi segue l'esame di campioni audio-video registrati durante le lezioni dei corsi CALP, per mostrare come l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS, oltre al rispetto dei ruoli e delle regole dell'interazione didattica, possa richiedere diverse tipologie di materiali (ad esempio libri di testo, esercizi distribuiti in fotocopia, immagini, ecc.) e strumenti (personal computer e proiettore), che supportano il parlato dell'insegnante e facilitano la comunicazione di contenuti didattici tra insegnante e apprendenti se vengono usati coerentemente con i micro-obiettivi e macro-obiettivi della lezione.

Come sottolinea Lumbelli (1992: 153) «la ridondanza dell'esemplificazione e il dettagliamento dei commenti sono dovuti proprio alla convinzione che anche la discussione di queste questioni metodologiche più generali diventa più euristicamente proficua, qualora parta *dal basso*, e cioè dalla discussione riguardante singoli esempi di classificazione e valutazione». Il riferimento costante alla questione globale del parlato del docente in classe in funzione della centralità dell'apprendente dovrebbe garantire a questo «sprofondamento nell'analiticità» (Lumbelli 1992: 154) il mantenimento della rilevanza applicativa oltre che conoscitiva, e cioè una trasparente ricaduta sugli approcci glottodidattici.

## 2. ANALISI DI UNA LEZIONE DI ITALIANO L2

La lezione che è oggetto di analisi rientra nel ciclo di corsi di italiano L2 “Marco Polo” promossi dal CALCIF (*Centro d’Ateneo per la Promozione della Lingua e della Cultura Italiana Chiara e Giuseppe Feltrinelli*), e tenuti presso l’Università degli Studi di Milano. La classe è composta da studenti sinofoni di livello A2. Gli allievi adottano dei nomi fittizi italiani (Enzo, Martina, Franco, ecc.), espediente che evita la difficoltà di pronuncia dei loro nomi cinesi da parte dell’insegnante, ma che altresì aiuta l’interazione naturale ricercata nella classe di lingue: se nell’ambiente formale della classe deve «svilupparsi una conversazione cioè una interazione informale» e se, a tal fine, «coloro che interagiscono nella classe, insegnanti ed allievi, devono prescindere dalla situazione didattica, cioè devono comportarsi come se fossero altri, ed altrove» (Brighetti e Minuz, 2008: 141), l’uso di questi nomi fittizi non è inopportuno, in quanto aiuta gli apprendenti sinofoni a costruire un’identità *altra*, una “maschera di classe” e un nuovo ruolo sociale. Ciò non toglie che nel corso delle lezioni emergano con evidenza aspetti della loro identità reale e quotidiana (ad esempio quando l’apprendente “Enzo” esprime preoccupazione sul suo futuro immediato in Italia, quando la pizzeria dove lavora chiuderà nel periodo estivo e lui rimarrà quindi senza impiego).

La lezione si è tenuta il 13 giugno 2011, per una durata complessiva di cinque ore (13.30-18.30), intervallate da tre pause di 15/20 minuti l’una. La trattazione segue a grandi linee il modello di Young (1994) ripreso da Zorzi (1999), identificando una struttura in fasi ricorsive: i momenti metadiscorsivi (accoglienza, apertura o *discourse structuring phase*, conclusione) integrano e si intrecciano alla fase di presentazione dei contenuti, l’esposizione o *content phase*.

### 2.1. Accoglienza

*Il docente entra in classe portando alcuni materiali didattici (libri di testo, fotocopie e un piccolo impianto stereo per condurre gli ascolti registrati) e saluta gli studenti con un generale «ciao!», a cui gli allievi rispondono singolarmente con il medesimo sorridente «ciao!». Alcuni studenti (una decina) sono già presenti in classe e seduti ai due grandi tavoli; altri arriveranno singolarmente a lezione già iniziata. Il docente dà inizio alla fase di accoglienza alzandosi dalla cattedra e avanzando verso gli studenti: parla loro stando in piedi e si rivolge a un apprendente, Marco, con atteggiamento cordiale:*

I: Come stai?

Marco: Bene (0.6) tu hai tagliato i capelli!

I: Sì (.) basta capelli lunghi (.) adesso è estate (.) fa caldo!

*L’insegnante sottolinea l’ultima espressione agitando le mani verso di sé, come per farsi aria. Il docente accompagnerà sempre le sue espressioni con una evidente gestualità, e a volte con veri e propri mimi.*

I: Enzo? È fuori a fumare?

*Gli studenti non rispondono. Forse non hanno compreso la domanda, ma è più probabile che vogliono rispettare la privacy del compagno. Il docente non insiste nell'ottenere una risposta e prosegue la conversazione ponendo altre domande.*

I: Martina anche tu hai tagliato i capelli?

*Martina risponde sorridendo e accennando un probabile «no»; nel frattempo entra Enzo.*

## 2.2. Apertura

I: Enzo <cosa ha:i fatto> nel fine settimana?

*Segue una serie di domande al passato prossimo che il docente rivolge a ciascun apprendente, realizzando una sorta di “appello” comunicativo. Gli studenti rispondono con dei semplici participi passati, senza coniugarli: «Dormito... mangiato... giocato...».*

I: Bianca <cosa hai fatto> nel fine settimana?

Bianca: (1.5)

I: Hai giocato (1.0) mangiato?

*Bianca riesce a far capire, con l'aiuto di qualche compagna, che nel fine settimana è andata all'IKEA. Il docente sfrutta questo tema per un'immediata digressione e chiede alla classe se anche in Cina c'è l'IKEA. Nel frattempo arriva Francesca, una studentessa in ritardo. L'insegnante passa infine all'introduzione dell'argomento del testo, che intende proporre in lettura agli studenti.*

I: Conoscete <LADY GAGA:>?

C: Sì::!

*Con grande entusiasmo, tale che il docente ritiene di non dovere per il momento approfondire con ulteriori domande l'argomento, che pare ben noto alla classe. Nel corso della lezione tenterà però di contestualizzare il tema dal punto di vista della sua ricezione nel paese d'origine degli studenti.*

Come si può osservare, l'insegnante accoglie gli allievi con una conversazione spontanea, una chiacchierata caratterizzata da un registro colloquiale. Non si segnala una cesura netta tra la fase di accoglienza e la fase di apertura, nella quale il docente, proseguendo la conversazione, opera la ripresa di un contenuto grammaticale trattato precedentemente (l'uso del passato prossimo per raccontare azioni passate), e su cui si lavorerà nuovamente nel corso della lezione. Pertanto, si è già all'interno di quella che Young (1994) definisce *discourse structuring phase*, anche se l'obiettivo dell'uso del passato prossimo viene proposto implicitamente. A questa fase metadiscorsiva di strutturazione del discorso è riconducibile anche l'introduzione del tema su cui verterà l'attività di lettura: “Lady Gaga”.

### 2.3. Esposizione dei contenuti

*L'insegnante distribuisce alla classe il testo in fotocopia "Lady Gaga e l'ossessione per i fornelli", articolo scaricato da Yahoo!Musica del 1-06-2011.*

- I: <NON GUARDATELO> (.) <NON LEGGETE> (3.5) quanto ci vuole per leggerlo?  
Enzo: Venti minuti.  
I: Allora (.) tempo un minuto e mezzo.

*In questo modo l'insegnante dà il via a questa prima lettura veloce, globale.*

- I: Ancora dieci secondi (5.0) cinque, quattro, tre, due, uno, basta! (2.0)  
Parlate in italiano (.) a coppie (.) delle parole che avete capito.

*Gli studenti si dividono a coppie e dialogano per qualche minuto ma in cinese, un'eventualità che l'insegnante aveva previsto. Si fa notare come l'atmosfera della classe sia ottima: l'insegnante e gli studenti ridono spesso, senza per questo perdere in operosità, ma al contrario creando un clima favorevole alla comunicazione.*

- I: Leggiamo ancora ma cambiate posto alle coppie (1.0) SENZA DIZIONARIO! (.) Solo testa (.) memoria e leggere.

*Seconda lettura veloce, della durata di 1,5 minuti. L'indicazione sull'uso del dizionario è motivata dal fatto che alcuni studenti interrompono la lettura per cercare il significato di termini, spezzando in questo modo la lettura semantica globale del testo.*

- I: Avete capito un po'?  
Enzo: £Poco poco (.) un dito!£

*E mostra il dito. Segue una seconda conversazione a coppie tra gli studenti. L'insegnante spiega al trascrittore presente in aula il suo operato, a bassa voce: «Li lascio parlare liberamente, non faccio domande, perché resti la curiosità di leggere a casa o in metropolitana, per non esaurire il testo». Lancia infine una terza e ultima lettura, della durata di due minuti.*

- I: Fate ora gruppi di tre o quattro (.) parlate a foglio girato.

*Gli studenti non parlano molto, e soprattutto parlano "sottovoce", che per gli apprendenti sinofoni pare essere la fase successiva alla fase "del silenzio". Emerge qualche parola italiana nel diffuso bisbigliare in cinese.*

- I: Avete capito il titolo? Fornelli?

*La classe annuisce.*

- I: Ossessione?  
AA: Molto amare qualcosa.  
I: Sì (0.5) amare molto molto qualcosa (.) troppo (.) è una passione esagerata (3.6) Lady Gaga è famosa in Cina?

- C: Si::!  
Enzo: Lady Gaga è speciale.  
I: Francesca canta una canzone di Lady Gaga.

*Francesca ride, la classe la incita a cantare ma lei, per vergogna, si rifiuta.*

- I: Magari rileggetelo a casa.

*Avendo precedentemente intuito che l'argomento dell'articolo è ben noto agli studenti, l'insegnante non propone alla classe un'attività di pre-lettura, ad esempio il brainstorming, ma lascia che siano loro ad affrontare a gruppi il tema, mediandolo con le proprie conoscenze pregresse. Durante l'attività introduce però una domanda sull'argomento Lady Gaga, per agevolare l'emersione di queste conoscenze. L'articolo verrà ripreso nella lezione successiva, con la somministrazione di un cloze da completare con voci verbali all'infinito, al presente e al passato prossimo, precedentemente estratte dal testo originale. Quindi il brano letto non è andato "perso", ma è stato ripreso più volte a distanza di tempo, perché sedimentasse nella memoria linguistica dei ragazzi.*

*L'insegnante introduce a questo punto la seconda attività, un "gioco dell'oca" linguistico: distribuisce una fotocopia riportante un percorso a tappe della giornata quotidiana di un personaggio; ciascuna tappa riporta un'azione disegnata che gli studenti devono esprimere oralmente, utilizzando il tempo passato prossimo o l'imperfetto, insieme ad alcuni avverbi indicati e al lessico di uso quotidiano. L'intera attività durerà un'ora e quaranta minuti.*

- I: Dobbiamo dire <cosa HA FATTO Piero> (0.5) cos'è la sveglia? (.)  
Cosa fa? (.) Suona (1.0) dobbiamo farlo al passato (0.6) quando la  
sveglia è suonata (.) Piero <si è svegliato> (1.0) continuate voi e fate  
tutto il giro, in coppia (.) usate le parole scritte quando (.) eccetera  
(1.0) è un esercizio per il passato prossimo e l'imperfetto.  
A: <Fare> i denti?  
I: No (.) <lavare> i denti.

*L'insegnante passa a monitorare la produzione orale di ciascuna coppia. Descrive a bassa voce al trascrittore il suo metodo di lavoro per questa attività: «Non faccio un monologo. Il rapporto docente-studente dev'essere da 1 a 10 minuti. Lascio fare a loro». Gli studenti si impegnano, cercano molti termini lessicali sul dizionario italiano-cinese, ridono e parlano tra loro, commentando in cinese le proprie realizzazioni in italiano. Due studenti, tra i quali Carlo, che va componendo un proprio dizionarietto dei vocaboli italiani che impara, lavorano da soli, e sono quelli che l'insegnante assiste maggiormente.*

- A1: Lui è stato stanco.  
A2: Lui è stanco.  
I: No (0.5) ieri!  
A1: (2.5)  
I: Quando parliamo del passato usiamo l'imperfetto.  
A1: (2.7) Stanco.  
I: Questo è presente.

*L'insegnante invita la classe a consultare una tabella grammaticale sulla coniugazione del passato prossimo e dell'imperfetto, presente sul libro di testo.*

- A1: Era stanco.

*Si è qui osservato un uso produttivo degli errori degli apprendenti: l'insegnante guida progressivamente alla riformulazione della corretta forma verbale, che deve però essere raggiunta dallo studente stesso. Gli apprendenti procedono scrivendo le proprie realizzazioni linguistiche sulla fotocopia. Essendo l'attività lunga, viene lasciato loro molto tempo.*

- I: Il verbo è vestirsi (.) qui::ndi::  
Carlo: Lui si è vestito.  
I: Bene (1.0) invece questo (.) <io sono andato, tu sei andato, lui::?>  
Carlo: È andato.  
I: (3.0) Siccome (.) l'abbiamo visto settimana scorsa.

*Carlo controlla la parola "siccome" sul suo dizionarietto. Segue la prima pausa, dopo due ore di lezione, alle 15.30. L'insegnante, durante la pausa, dialoga con gli studenti su argomenti quotidiani. Al termine della pausa il docente comunica al trascrittore: «Ora gli spiego le azioni parallele alla lavagna». La norma grammaticale sull'uso del passato prossimo e dell'imperfetto viene quindi fornita agli studenti dopo l'attività, permettendo loro di sperimentarla innanzitutto induttivamente, in autonomia. L'insegnante traccia quindi alla lavagna un vettore temporale di questo tipo:*

\_\_\_\_\_ IERI \_\_\_\_\_ | OGGI \_\_\_\_\_ ADESSO \_\_\_\_\_ ►  
\_\_\_\_\_ avevo fame \_\_\_\_\_ ho mangiato \_\_\_\_\_ ►

IERI>> IMPERF.: -V- / PASS. PROSS.: -TO

*L'insegnante conduce a questo punto la sua spiegazione, supportando l'esposizione orale con l'uso della lavagna, il linguaggio dei gesti e, più in generale, la cinesica; sceglie di non riprendere qui elementi dell'articolo su Lady Gaga letto in precedenza, per non sovraccaricare di input gli apprendenti, già alle prese con le voci e le immagini del "gioco dell'oca". L'attenzione della classe viene completamente catalizzata dalla lavagna; tranne quella di Enzo, che si è addormentato con la testa sul banco!*

- I: Ho mangiato, sono andato (.) tutte azioni una dopo l'altra (.) uso il passato prossimo (2.0) avevo fame, pioveva (.) è più lungo nel tempo (.) allora uso l'imperfetto (1.0) cose accadute una volta (.) passato prossimo (0.5) cose lunghe, ripetute (.) usiamo l'imperfetto (3.0) controlliamo l'esercizio (1.0) quando la sveglia è suonata Piero si è alzato.  
Marco: Lui <ha fatto la doccia e si è lavato i denti>.  
I: Bravo! Ha fatto la doccia e si è lavato i denti sono due azioni staccate (2.0) col mentre è meglio usare l'imperfetto =  
I: Mentre [faceva (.) il bagno] (0.5) il tele:fono.  
AA: [faceva (0.5) il bagno] (1.5) suonava.  
I: Il telefono è suonato (.) una volta (.) stop. (0.5) cambia (.) no::?

*Con questo esempio, l'insegnante prospetta quindi entrambe le possibilità d'uso. Marco e Paolo riformulano tra di loro la regola grammaticale, in cinese L1, aggiungendo così un importante contributo al processo di insegnamento-apprendimento L2 operato dal docente. Di quest'ultimo si nota ancora una volta l'approccio induttivo, in quanto parte dalla congiunzione temporale subordinante "mentre" per poi mostrare degli esempi di imperfetto e passato prossimo, e non dalla trattazione normativa astratta della subordinazione, come vorrebbe il tradizionale metodo grammaticale-deduttivo. L'aspetto del verbo e la*



*distinzione tra azione durativa e azione puntuale vengono trattati attraverso esempi concreti, e ulteriormente ripresi e rinforzati tramite l'esempio successivo.*

- I: Perché (.) stanco::?  
A: Era molto stanco.  
I: Era molto stanco o <si sentiva> molto stanco (0.5) questa era la situazione (0.5) durata più lunga.

*L'insegnante procede interpellando tutti gli studenti, facendo svolgere a ciascuno uno step del "gioco dell'oca". Se alcuni studenti mostrano delle lacune nell'esecuzione non sanziona gli errori o i silenzi, ma corregge gli errori senza biasimarli o fa passare più rapidamente il turno. Fornisce spiegazioni integrative laddove esplicitamente richiesto.*

- I: Enzo (.) MA l'avete fatto? No:? Allora niente (.) Franco (.) l'hai fatto?

*Il docente trae poi spunto dall'ambiente della classe per contestualizzare un ulteriore esempio di uso del passato prossimo e dell'imperfetto.*

- I: Enzo (.) perché dormivi? £Enzo ha dormito poco (.) un minuto (.) perché era stanco.£

*In seguito Enzo, ridestato, interviene per aiutare una compagna che non riesce a svolgere uno step. Enzo, pur avendo dormito, riesce a produrre oralmente in modo molto efficace dal punto di vista comunicativo, essenzialmente perché il contesto sociale della pizzeria in cui lavora, di proprietà dello zio, gli dà modo di entrare in contatto con l'italiano parlato quotidiano e neostandard.*

- Joy: Aveva stanco.  
I: Era stanco. (.) Usiamo essere.

*Nel correggere questo errore grammaticale l'insegnante si limita a riformularlo in maniera corretta, senza dare lunghe spiegazioni sull'uso degli ausiliari.*

- Carlo: Ha cucinato e poi ha mangiato.  
I: Bene!

*Carlo rappresenta la tipologia di apprendente opposta a quella di Enzo: laddove Enzo comunica direttamente i significati, a scapito della grammatica che quasi mai viene rispettata nelle sue produzioni orali, Carlo è molto introverso, parla di rado, ma il suo metodo di studio preciso e analitico (si ricordi il suo dizionarietto) è funzionale ad una correttezza grammaticale che dà i suoi frutti soprattutto nella produzione scritta. L'insegnante integra poi ulteriormente la propria esposizione tramite un nuovo schema alla lavagna, per cui si avvale del libro di testo "Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri" del Gruppo Meta. Legge ad alta voce mentre scrive. Al termine, segue la seconda pausa, di venti minuti, alle ore 15:43.*

MENTRE \_\_\_\_\_ GUARDAVA LA TV \_\_\_\_\_ ►  
. HA BEVUTO LA BIRRA/BEVEVA LA BIRRA  
2 POSSIBILITÀ

SITUAZIONI: IMPERFETTO / FATTI: PASSATO PROSSIMO

I: Ricominciamo (2.0) prendete Espresso Due (.) pagina trentadue (2.5)  
com'è? (.) C'è una domanda più espressioni per descrivere persone (.)  
le conoscete già?

*Le espressioni vengono quindi lette e mimate dall'insegnante; le stesse poi ricorrono in un esercizio sul libro di testo, consistente nell'abbinare figure e definizioni individuando l'intruso.*

I: I cinesi sono grassi o magri normalmente?  
AA: Magri.  
I: La ragazza di Joy (.) è alta due metri. (3.5) Adesso pensate a una  
persona famosa per poi dire com'è (.) anche cinese (.) la descrivete e  
noi dobbiamo indovinare chi è.  
Enzo: (4.5) £Lui ha un cuore fiore! £ Vecchio, basso, un po' grosso =  
I: Grasso =  
Enzo: È sempre (.) giornali! Italiano, lui è capo, un po' calvo.  
I: (3.0) È il capo il presidente del governo italiano.

*E scrive alla lavagna: B..... il primo ministro - il capo del governo. A questo punto la classe indovina chi è il personaggio. Si noti la struttura tipica della lingua isolante cinese, trasferita nella produzione in italiano di Enzo: «cuore fiore».*

Franco: È (.) alto (1.5) lui gioca (.) a basket (4.5).  
AA: Yao Ming.  
I: Chi è?  
Franco: NBA (.) giocatore cinese (.) lui è molto famoso.  
I: (2.0) Lady Gaga? Com'è?  
Enzo: Grande occhi:

*Segue un'attività di ascolto tratta da "Espresso 2". Gli studenti devono ascoltare un dialogo tra due ragazze in cui ricorre una serie di aggettivi, da abbinare a due differenti immagini. Prima di lanciare l'attività, il docente commenta e mima alcuni aggettivi, il che risulta molto divertente per la classe.*

I: <Interessante> (.) non bello (.) ma una persona che ti piace guardare (.)  
divertente (1.5) vanitoso ((segue un esemplare mimo della vanità estetica))  
(1.0) timido (.) £come Suki£ (2.0) simpatico (.) £come Enzo! Ma tutti  
siete simpatici!£ (1.0) Noioso?  
Franco: Bo::ring.  
I: In cinese?  
C: ( )  
I: £Troppo difficile!£

*La classe svolge l'attività di ascolto.*

I: Confrontate quel che avete scritto (1.0) Francesca (.) io adesso  
<prendo iphone e lo butto>.

*e mima "fuori dalla finestra". A tratti si fanno necessari dei brevi interventi, seppur ironici come il presente, per mantenere l'attenzione in classe. Gli studenti procedono confrontandosi in cinese.*

I: Lo ascoltiamo ancora?  
C: Sì:

*Al secondo ascolto molti studenti scrivono o sottolineano sul testo alcuni aggettivi percepiti. Senza che il docente abbia fornito un preciso ordine in proposito, la classe, dopo il primo ascolto, ha infatti capito in autonomia le modalità d'esecuzione dell'attività. Al termine gli studenti chiedono un terzo ascolto. L'insegnante invita ancora al confronto reciproco.*

I: Dove sono le due a parlare?  
Enzo: Fuori.  
I: Leggete la trascrizione (.) pagina trentaquattro.

*Il docente commenta con queste parole l'attività di ascolto, rivolto al trascrittore: «A volte bisognerebbe arrivare anche a quattro, cinque ascolti, con questa attività. Se è una canzone la reggono; un dialogo no».*

I: Ci sono parole difficili?  
Martina: <Ce l'ho fatta.>  
I: Ce la fai? Vuol dire potere, riuscire (1.0) se devo sollevare la sedia ce la faccio.

*e l'insegnante solleva effettivamente la sedia*

I. (1.0) il tavolo non ce la faccio.

*e mostra di non riuscire a sollevarlo; è una traduzione cinesica semanticamente chiarissima per gli studenti. L'insegnante sceglie comunque di sistematizzare alla lavagna la trattazione di questo esponente linguistico.*

IO	<b>CE LA</b>	FACCIO/HO FATTA
TU		FAI/HAI FATTA
LEI/LUI		FA

I: È una <forma idiomatica> (.) fissa. Per il passato usiamo il passato di fare (0.5) vuol dire potere, essere capace, riuscire (.) sono simili.  
Martina: A:ssomiglia?  
I: Simile (.) di faccia.  
Enzo: Uguale!  
I: Quasi uguale (.) non perfettamente uguale.  
A: (3.0) Master?  
I: Corso universitario per specializzare (.) come in inglese (.) ad esempio

*scrive alla lavagna e pronuncia*

I: M A (.) e poi P H D (.) il dottorato (2.0) È chiaro?

*si riferisce soprattutto alla forma idiomatica che, dopo la digressione, torna a spiegare con nuovi elementi alla lavagna.*

FAR - **cela** // FINIR - **la**

I: Finiscila! Cela e la sono forme fisse senza significato.

*L'insegnante, che davvero ricorre a tutte le risorse disponibili in classe per rendere semanticamente più chiara e completa la propria esposizione, chiede al trascrittore un altro esempio di ricorrenza di questa forma idiomatica; il trascrittore propone "mettercela", ma l'insegnante obietta che è troppo difficile da spiegare loro. Poi però la scrive alla lavagna e la legge, costruendo questo significato complesso tramite step progressivi.*

I: Mettercela tutta (.) guardate a casa se ne trovate il significato (1.5) io ce la metto tutta, tu ce la metti tutta, lui ce la mette tutta (1.0) conoscete <mettere>? ((E ne mima l'azione)) (3.0) Quello è un significato (.) mettercela tutta è un altro (1.0) significa <impegnarsi>.

*Alle 17.16 c'è una terza e ultima pausa di 20 minuti. Durante questo tempo, Enzo chiede all'insegnante come può dire che la pizza è "da portar via". L'insegnante gli propone "pronta!". È questo un tipico esempio di espressioni non analizzate del parlato quotidiano, che gli apprendenti L2 possono assimilare come abitudini linguistiche. Alla ripresa della lezione, l'insegnante introduce, tramite il libro di testo, l'uso degli ausiliari con i verbi "cominciare" e "finire".*

I: Joy puoi leggere gli esempi?

*Dopo aver passato in rassegna una serie di esempi basati sulla struttura "ha - cominciato/finito", l'insegnante chiama alla lavagna singoli studenti e li invita a completare le frasi. Gli studenti scrivono e leggono a voce alta. Dopo i primi tentativi, all'insegnante si presenta la necessità di sintetizzare alla lavagna, in modo semplice e chiaro, questo esponente linguistico dalle varie realizzazioni possibili.*

Paolo: La lezione (.) è cominciato (.) all'una e trenta.

I: Comincia:ta:

Marco: Marco ha cominciato (.) a studiare italiano.

I: Quando?

Marco: Tre mesi fa.

I: Marco (.) soggetto (.) ha cominciato (.) verbo (.) a studiare italiano (.) oggetto (.) oppure ha cominciato il corso (.) è un oggetto. Invece qui non c'è un oggetto (.) la lezione è cominciata all'una e trenta

Marco: I soldi (.) è finito. (0.5) Io ha finito i soldi.

I: Se guardo in tasca e dico (.) euro soldi zero. (.) Cosa posso dire?

Marco: I soldi è finito. (0.5) Sono finito. (0.5) Sono finiti.

- I: I soldi sono finiti (.) no oggetto (.) io ho finito i soldi (.) oggetto.  
Abbiamo queste due possibilità (.) ma solo con cominciare e finire.  
(3.0) Adesso facciamo questa attività  
(.) scrivi quattro cose che ho cominciato, finito (.) e quattro cose che  
sono cominciate, finite (.) senza di voi (6.5) va bene?

*L'insegnante passa tra gli studenti monitorando lo svolgimento dell'attività. Alcuni studenti chiamano per avere chiarimenti. Passano alcuni minuti.*

- I: Ne avete scritti un po'? (1.5) °quanti ne hai scritti Carlo?°

*L'insegnante corregge gli errori e rimanda lo sguardo di Carlo agli esempi scritti alla lavagna.*

- A: Co::s'è “non è bello ciò che è bello” (si riferisce al titolo dell'unità didattica)  
I: (Scrivo alla lavagna e legge) <Non è bello ciò che è bello:> (1.0)  
ma è bello ciò che piace.

*ma rimanda per il momento la spiegazione, in quanto ha altre richieste di chiarimento sull'esercizio.*

- Marco: Cosa vuol dire “sco::rso”?  
I: Conoscete “fa”? Io posso dire sette giorni fa:: (.) o lunedì scorso.

*L'atmosfera della classe, dopo cinque ore di lezione trascorse, appare rilassata ma comunque produttiva: Carlo sta ancora lavorando con la stessa intensità dell'inizio della lezione, Marco e Paolo conversano in cinese dopo aver concluso l'esercizio, Franco sfoglia un giornale e poi ride con Suki. Joy e Vanessa stanno ridendo per la correzione seguita al monitoraggio, operata dall'insegnante sull'esercizio svolto da Vanessa. Il docente fa una precisazione alla classe, ricavata dal monitoraggio sull'esercizio svolto da Franco, e la scrive alla lavagna.*

- I: Ricordate che (0.5) COMINCIARE A:: (1.0) FINIRE DI↓ (2.7) E (.)  
la pioggia?  
A: È (0.5) finita.  
I: La lezione?  
Franco: Basta (.) è finita!  
I: £NON è finita!£

#### 2.4. Chiusura e congedo

- I: COMPITI per casa (.) leggete l'articolo su Lady Gaga ancora (1.0)  
pagina centotrentotto esercizi uno e due (2.0) il titolo dell'unità  
didattica (1.0) è come un proverbio (.) un motto (0.5) si capisce? (.)  
Esempio (.) se abbiamo una Ferrari e una Lamborghini (.) tutte e due  
sono belle (.) ma a me piace la Ferrari (.) quindi è bella la Ferrari (.)  
non la Lamborghini (1.0) o Milano e New York (1.5) forse New York  
è più bella, più grande (.) ma a me piace Milano (.) per me è bella  
Milano. (1.0) CI VEDIAMO DOPODOMANI (.) buona serata!  
C: Ciao!

## 2.5. Dialogo didattico e negoziazione della lingua seconda

La lezione analizzata presenta un modello di interazione basato essenzialmente sul dialogo didattico, l'interazione verbale caratterizzata dal fatto che l'insegnante pone domande di cui conosce già la risposta, e dall'essere strutturata in tre mosse o turni: domanda dell'insegnante, replica dello studente, prosecuzione (spesso sotto forma di commento valutativo da parte dell'insegnante o di ulteriore domanda). Secondo Brighetti e Minuz (2008: 146) è proprio il monopolio del terzo turno da parte dell'insegnante a qualificare come "asimmetrica" questa tipologia di interazione, peraltro gerarchicamente connotata in quanto l'insegnante ha il diritto e il dovere di valutare la risposta dell'apprendente. Il carattere valutativo della risposta dello studente, che contraddistingue il terzo turno operato dall'insegnante, è lo specifico didattico di questo scambio comunicativo.

Ne è un esempio la seguente "tripletta":

### Esempio 1

1. I: Ossessione?
2. AA: Molto amare qualcosa.
3. I: Sì (0.5) amare molto molto qualcosa (.) troppo (.) è una passione esagerata.

Nel turno 1 l'insegnante chiede alla classe di fornire l'equivalente semantico di un termine; nel turno 3 la risposta degli apprendenti viene valutata positivamente e ampliata con un'ulteriore parafrasi da parte dell'insegnante, volta soprattutto a determinare la specificità del significato del termine "ossessione", di contro al più generico, e connotato meno negativamente, "passione" (= molto amare qualcosa).

Nell'esempio seguente, l'insegnante sposta il *focus* dal significato alla forma, impostando delle sostituzioni (turno 1) o producendo "domande imbeccate" (turno 3) nelle quali, secondo la definizione di Ciliberti (1999: 184), l'insegnante chiede allo studente di riempire un vuoto informativo con la forma verbale correttamente coniugata, quella cioè che si inserisce perfettamente nello schema prefigurato:

### Esempio 2

1. I: Il verbo è vestirsi (.) qui::ndi::
2. Carlo: Lui si è vestito.
3. I: Bene (1.0) invece questo (.) <io sono andato, tu sei andato, lui::?>.
4. Carlo: È andato.

Si osserva come l'insegnante richieda agli studenti la partecipazione alla costruzione del discorso. Il dialogo didattico non serve qui a una verifica associata alla valutazione formale, non è pertanto un'interrogazione, e questo aspetto "neutro" dell'interazione è percepito chiaramente dalla classe poiché l'insegnante, in un clima comunicativo disteso, si avvale soprattutto di domande su esponenti linguistici rivolte genericamente a tutta la classe, piuttosto che di richiami a studenti singoli, i quali si sentirebbero maggiormente "sotto esame" se interpellati troppo direttamente. In assenza di un'immediata valutazione sotto forma di verifica, gli studenti sentono di poter chiedere chiarimenti in

modo diretto e libero; i loro errori non vengono infatti sanzionati ma, tramite il terzo turno dell'insegnante che solitamente minimizza la portata dell'intervento correttivo, vengono usati come materiale funzionale alla trasmissione didattica di contenuti concettuali attraverso forme corrette.

Questa struttura dialogica in tre turni è finalizzata al raggiungimento del macro-obiettivo principale delle lezioni analizzate: promuovere la centralità dell'apprendente nel processo di insegnamento-apprendimento linguistico dell'italiano L2. È necessario infatti mettere gli studenti non solo nella condizione di lavorare in autonomia, tramite esercitazioni e compiti linguistici, ma anche di verificare il proprio apprendimento e di autocorreggersi, se si vuole che essi pratichino il proprio *saper fare* in lingua e, più in generale, accrescano la propria competenza linguistico-comunicativa.

Un esempio efficace di questa procedura di autocorrezione è l'attività di ascolto focalizzata sugli aggettivi ("Com'è?"), osservata durante la lezione, a cui segue il controllo della trascrizione operato dagli studenti stessi, senza che vi sia evidenziazione o sanzione degli errori da parte del docente (che si limita a chiedere «avete trovato qualche parola difficile?»).

Il docente vuole inoltre attivare un accordo semantico tra gli studenti stessi («parlatene a coppie, di quello che avete capito») prima che tra docente e apprendenti. Il confronto tra studenti, o lavoro a coppie, è sempre perseguito in quanto durante la sua esecuzione gli studenti si scambiano informazioni di grammatica e, citando le parole del docente per tradurre i meccanismi di questo procedimento di coppia: «quello che non sa capisce, e quello che sa se le spiega».

Nelle lezioni analizzate si osserva come l'insegnante operi una generale semplificazione del proprio parlato, commisurata al livello A2 della classe di apprendenti sinofoni. Tra i processi di semplificazione si rilevano due strategie didattiche fondamentali e ricorrenti: la prima avviene nella spiegazione semantica di termini lessicali, dove l'insegnante si limita a ripetere un sinonimo della parola da chiarire (esempio 3, turno 2), senza fornire elementi intermedi e senza diluire la spiegazione del significato in una parafrasi troppo lunga in cui l'apprendente faticherebbe a cogliere gli esponenti linguistici significativi.

#### Esempio 3

1. Martina: A:ssomiglia?
2. I: Simile (.) di faccia.

In alternativa, il docente ripete il lessema nella medesima forma flessa, in un'altra forma flessa o riportandolo alla forma base, e inserisce un enunciato minimale come "vuol dire" o "significa" seguito da uno o più sinonimi (esempio 4, turno 3).

#### Esempio 4

1. I: Ci sono parole difficili?
2. Martina: <Ce l'ho fatta.>
3. I: Ce la fai? Vuol dire potere, riuscire.

La seconda strategia di semplificazione si riscontra invece nella spiegazione alla lavagna, condotta secondo la forma prevalente del monologo didattico: l'insegnante non

affronta tutti i contenuti presentati in un'unica analisi minuziosa, che rischierebbe di sovraccaricare di *input* gli apprendenti, ma lavora su piani di contenuto distinti; ad esempio, se sta spiegando l'uso della forma idiomatica "ce la", non apre una digressione morfologica sui pronomi "ce" (normalmente usato come complemento di termine) e "la" (complemento oggetto), riportando "ce/ci" alla categoria dei pronomi personali complemento deboli. Dopo avere presentato una declinazione schematica dell'esponente linguistico, l'insegnante lavora piuttosto sul piano fonetico (e mimico), ripetendo varie occorrenze della forma idiomatica, in modo che gli studenti le apprendano quasi mnemonicamente (esempio 5).

#### Esempio 5

1. I: Mettercela tutta (.) guardate a casa se ne trovate il significato (1.5) io ce la metto tutta, tu ce la metti tutta, lui ce la mette tutta (1.0) conoscete <mettere>? ((E ne mima l'azione)) (3.0) Quello è un significato (.) mettercela tutta è un altro (1.0) significa <impegnarsi>.

Oltre a queste particolari strategie didattiche, si sono altresì riscontrate molte delle pratiche di semplificazione del linguaggio analizzate da Brighetti e Minuz (2008: 142), secondo le quali il linguaggio dell'insegnante è caratterizzato, sul piano formale, da una accentuazione dei toni (in particolare, si è osservato come nelle lezioni analizzate il tono dell'insegnante fosse esortativo ma non assertivo, rappresentando insieme un'istruzione e un consiglio), da un rallentamento dell'esposizione e dei ritmi discorsivi, da una semplificazione delle strutture sintattiche.

Sul piano del contenuto l'insegnante ricerca la familiarità degli argomenti, la vicinanza all'esperienza degli apprendenti, la concretezza e, ancora una volta, la semplificazione (un esempio in tal senso è la traduzione semantica dell'espressione "ma va' all'inferno!", operata dall'insegnante M. C. in una delle lezioni analizzate: «Conoscete Paradiso Inferno? Nella religione cristiana c'è il mondo bello, dove vivere, sopra; sotto c'è *l'inferno*, con il diavolo tutto rosso»).

Sul piano dell'interazione, l'insegnante fa seguire agli errori degli allievi il *feedback* corretto e spesso controlla i turni di parola chiamando la classe a contribuire oralmente alle attività. Se queste caratteristiche dell'enunciazione didattica, e della relazione dialogica insegnante-apprendenti, portano Brighetti e Minuz (2008: 143) a ricondurre una tipologia di parlato siffatto al modello di una interazione "inautentica", nella quale l'insegnante pratica opportune strategie di semplificazione per fornire un *input* comprensibile «a scapito di una esposizione alla lingua variata e coinvolgente che fornisca agli apprendenti occasioni di pratica e di negoziazione della lingua straniera», questo non elimina però la possibilità di una costruzione comune del significato e, quindi, di una negoziazione della lingua *target* operata tra apprendenti e insegnante, e persino tra apprendente e apprendente (negoziiazione tra pari), pur nel contesto di un discorso didattico semplificato. Si vedano i seguenti esempi di tale co-costruzione dialogica, tratti dalla lezione trascritta e da altre lezioni analizzate, del medesimo corso:



### Esempio 6

1. I: Ce la è una <forma idiomatica> (.) fissa. Per il passato usiamo il passato di fare (0.5) vuol dire potere, essere capace, riuscire (.) sono simili.
2. Martina: A:ssomiglia?
3. I: Simile (.) di faccia.
4. Enzo: Uguale!
5. I: Quasi uguale (.) non perfettamente uguale.

In questo esempio, la prima apprendente prende liberamente la parola (turno 2) per chiedere chiarimenti sul significato del predicato “essere simile”, spiegazione digressiva dall’analisi della forma idiomatica “ce la”. L’insegnante risponde con una riformulazione metaforica e mimica del significato (simile = simile “di faccia”, turno 3) a cui segue il tentativo di semplificazione semantica del secondo studente, che cerca di ricondurre il significato di “simile” a quello di “uguale” (turno 4); l’insegnante corregge l’apporto del secondo studente e riformula una spiegazione semantica dell’aggettivo “simile” che tiene però conto di quest’ultimo apporto (“Quasi uguale”, turno 5). La co-costruzione del significato avviene tramite un accordo semantico tra insegnante, apprendente 1 e apprendente 2.

Nell’esempio 7 si ha un’altra modalità di costruzione: “Marco” conduce una auto-negoziazione della struttura “finire + ausiliare”, in quanto si auto-corregge progressivamente fino a raggiungere la forma corretta in italiano.

### Esempio 7

1. I: Se guardo in tasca e dico (.) euro soldi zero. (.) Cosa posso dire?
2. Marco: I soldi è finito. (0.5) Sono finito. (0.5) Sono finiti.

Un altro caso di co-costruzione del significato è documentato dall’esempio 8:

### Esempio 8

1. I: conoscete <io al posto tuo::>?
2. Enzo: change (e significa a gesti l’azione del “cambiare”, facendo ruotare le mani a mulinello, una sopra l’altra).
3. Franco: ( ) (parlando in cinese L1, chiede a Enzo di ripetergli il significato).
4. Enzo: ( ) (ripete il significato di “cambiare” inizialmente in cinese, poi in italiano) cambia:re::

Qui la negoziazione del significato si avvale di numerosi strumenti: il richiamo a un’altra LS e al linguaggio cinesico (turno 2), la traduzione nella lingua madre (turni 3 e 4). L’accordo semantico stimolato dall’insegnante si trasferisce e viene agito dai due allievi. Questo accordo, realizzato con il controllo della comprensione tra allievo e allievo, esemplifica ciò che Van Dam (2002), definisce *classroom culture*, espressione indicante l’estensione in cui le persone diventano ambiente e risorse le une per le altre.

### Esempio 9

*L'insegnante introduce un'attività comunicativa di produzione orale libera. Si tratta inizialmente di una conversazione guidata, i cui stimoli sono offerti con il primo turno di parola dall'insegnante. In seguito però gli allievi prendono liberamente la parola e deviano la conversazione su argomenti non previsti dal docente.*

1. I: Basta grammatica! (.) <COMUNICHIAMO::> (1.0) Voi da quanto tempo vi conoscete?

*L'insegnante pone domande semplici e spinge gli allievi a raccontare cosa fanno gli uni degli altri. Si analizza qui lo scambio più interessante, che avviene tra allievo e allievo.*

2. Enzo: Lina ha fidanzato:: (.) ha venticinque anni (1.0) Carlo sempre guarda tivù di giapponese:: (.) Franco è generoso, simpatico (1.0) Paolo è laborioso (.) Marco è intelligente (1.5) Martina ha fidanzato *£*ma no belo come me*£*.
3. Martina: Vero (1.0) più bello di lei (.) di lui.  
(*Seguono risate dei compagni, dell'insegnante e del trascrittore*)

Lo scambio comunicativo che si realizza tra i due allievi (turni 2 e 3) è autentico, nonostante la semplificazione del parlato. Anche Martina (solitamente meno comunicativa e più attenta alla correttezza grammaticale rispetto a Enzo) usa quello che sa, in questo caso un esponente linguistico semplice come il comparativo di maggioranza (turno 3), per fare dell'ironia. La strategia di semplificazione del parlato operata dall'insegnante non pregiudica quindi la produzione autonoma della lingua da parte degli apprendenti, se si concedono loro spazi per la comunicazione libera nei quali, chi più e chi meno naturalmente, potranno ricorrere alle strutture grammaticali apprese per comunicare nuovi contenuti. Questa attività comunicativa può essere ricondotta al modello di insegnamento riflessivo (*responsive teaching*) che prevede domande aperte piuttosto che valutative e sfocia in molti casi in una interazione reale in cui la comunicazione può essere bidirezionale o multidirezionale (I>A, turno 1; A>I, turno 2; A> <A, turni 2 e 3) e in cui ogni partecipante può introdurre l'argomento, cambiando il percorso della lezione e riportando quanto accade in classe alla propria esperienza personale. La lezione «è un tipo di interazione verbale unidirezionale, in cui i partecipanti assumono la disuguaglianza del loro ruolo e ne accettano la costitutiva dissimmetria. È superfluo sottolineare a tale riguardo quanto sia importante per l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo dei ragazzi che le forme didattiche di interazione orale siano invece il più possibilmente simmetriche e che quindi i ruoli svolti dai partecipanti siano orientati alla parità» (Desideri (1992: 188).

Dall'analisi svolta emerge chiaramente non soltanto la natura dialogica della lezione presa in esame, ma anche il fatto che, nel corso della stessa, si creino numerose occasioni per un'interazione simmetrica dei partecipanti all'evento comunicativo.

Parallelamente al tipo del *responsive teaching* osservato nell'esempio 9, basato su domande aperte più che valutative da parte dell'insegnante, anche il più tradizionale dialogo didattico o scambio a tre mosse (1. domanda dell'insegnante; 2. risposta dell'apprendente; 3. valutazione dell'insegnante, come schematizzato da Brighetti, Minuz

2008: 144), altrimenti detto *recitation teaching*, in cui l'insegnante, mediante il monopolio del terzo turno di parola, si limita solitamente a verificare negli studenti le conoscenze già acquisite, può promuovere nell'apprendente la negoziazione autonoma del significato e in definitiva un uso attivo e consapevole della L2. Ciò avviene se il terzo turno dello scambio non ha una funzione valutativa o esplicitamente correttiva, ma si presenta, ad esempio, in forma di ripetizione o parafrasi della risposta dello studente (secondo le tipologie della risposta-riflesso analizzate da Lumbelli (1992); cfr. anche l'esempio 10, turni 9 e 12), o in qualità di commento. In questo modo l'insegnante, mediante una risposta-riflesso che non produce cambiamenti e non aggiunge elementi nuovi alla risposta dello studente, richiede all'apprendente un'integrazione o un'esplicita interpretazione della propria risposta, volta a spostare l'attenzione sua e dell'intera classe verso l'ambito di significato perseguito dal docente, e spesso anche verso imprevisti contributi semantici, introdotti in piena autonomia dagli apprendenti.

L'insegnante, se intende promuovere un apprendimento attivo nella classe di lingua, non dovrebbe quindi chiudere il dialogo didattico limitandosi a fornire la risposta corretta con il terzo turno dello scambio, ma piuttosto aprire uno spazio d'intervento nel quale gli allievi possano costruire una risposta semanticamente e formalmente congruente con i contenuti dell'apprendimento/insegnamento, costruendola insieme all'insegnante e ai loro pari. Si rimanda a questo proposito agli esempi 1 e 6: nell'esempio 1 il terzo turno dell'insegnante non si limita a valutare positivamente la risposta dello studente al significato di "ossessione" (turno 2), ma ne amplia ulteriormente il contenuto semantico usando anche un aggettivo come "esagerata", che va ad arricchire il vocabolario potenziale degli apprendenti e su cui potrebbe innestarsi una nuova domanda o richiesta di chiarimento. Nell'esempio 6, il terzo turno apre, con la traduzione mimica del significato del verbo "assomigliare" a beneficio dell'allieva 1, la possibilità d'intervento di altri allievi.

Per quanto concerne invece le pause nel parlato dell'insegnante, Desideri (1992: 195) osserva come, nell'interazione didattica (in riferimento soprattutto alla componente di parlato monologico di una lezione), per evitare il silenzio che palesa l'imbarazzante frammentarietà del discorso, il docente riempie le pause allungando le vocali finali di parola, o tramite segnali generici come "ehm, mhm", o come l'insegnante ancori la progressione del suo parlato a quanto detto in precedenza, mettendo in pratica strategie esplicite di organizzazione del discorso finalizzate a rendere il discorso più comprensibile (come parafrasi, connettivi e deittici) e a indicare che la lezione continua nonostante le inevitabili pause che caratterizzano il flusso discorsivo. Quello a cui punta l'insegnante durante una lezione prevalentemente monologica è quindi garantire l'assetto coesivo del discorso. Il quadro cambia però sensibilmente nella classe di lingua e nella lezione di tipo dialogico, dove i momenti di silenzio non soltanto non risultano imbarazzanti per il docente ma, come negli esempi osservati, sono previsti e ricercati dall'insegnante stesso, in quanto il suo silenzio crea spazi di intervento per gli apprendenti e permette alla classe di lavorare in autonomia, attivando con le proprie competenze linguistico-comunicative la mediazione linguistica della L2. In questo modo l'assetto coesivo del discorso didattico viene stabilito dall'insegnante e dagli studenti, che con le loro risposte agli stimoli prodotti dal docente (e a volte anche tramite i loro interventi spontanei), assicurano la continuità del dialogo didattico. L'insegnante di lingua può quindi *stare in silenzio*, anche per un tempo considerevole, e lasciare che siano gli allievi a cercare la risposta ad un quesito linguistico, o a svolgere delle attività, singole

e di gruppo, in autonomia. Si veda l'esempio 10, trascritto da una lezione dell'insegnante G. L. (rivolta a una classe plurilingue di livello B2, nell'ambito di un corso CALP): il problema linguistico posto in apertura dal docente, con l'aiuto involontario di una allieva (turni 1-7), si presta all'intervento di quattro allieve diverse, mentre l'azione dell'insegnante si risolve nei turni 9 e 12 con delle risposte-riflesso; nei turni 14 e 16 essa è limitata a dei cenni d'assenso, volti non tanto ad approvare o disapprovare le ipotesi proposte dalle studentesse, ma a stimolarne la continuità.

### Esempio 10

1. I: allora (.) ripartiamo velocemente:: dalla prima: (2.7) ci siamo? (1.0)  
<Che (.) viaggiava> o stava viaggiando (1.0) allora (18.0) (il  
docente scrive le due forme alla lavagna) viaggiando (3.0) mh? (.) allora (.)  
come vi ho detto:: (.) tutte e due funzionano bene (2.0) qui l'articolo  
originale aveva messo viaggiava:: ((...)) ma la domanda che vi faccio è più  
difficile (3.0) =
2. A: perché =
3. I: perché:: vanno bene tutte e due:
4. A: sì
5. I: no (.) perché [tutte e due:] (1.0)
6. A: [a.h perché hah-hah-hah
7. I: perché uno e perché l'altro:: ok l'abbiamo capito ma (.) perché::?  
vanno bene tutte e due↓ (4.0) eh questa la domanda complicata  
se qualcuno: (.) si vuole lanciare:: (2.0) non dalla finestra ma lanciare  
verso °la risposta° ((...))
8. A1: perché (.) poteva viaggiare più volte (.) con:: i suoi amici (1.0) °con  
su=amici° (.) o:: nello stesso::
9. I: nello stesso::
10. A1: no (.) una volta [o ( )] volte
11. AA: [( )]
12. I: mmh una volta o più volte
13. A2: ( ) di qualcosa (.) cioè (.) sta parlando di esattamente un:: (.) un  
perio- un giorno (.) particolare diciamo una data↑=
14. I: S:i:: =
15. A2: però racconta di quella data (1.0) qualcosa che è successo in questi  
giorno (.) boh
16. I: mh::↑
17. A3: pe::r::ché viaggiare un giorno:: (.) per es-esprimere (.) colui che ( ) (2.0)
18. A4: c'è un inizio e c'è una fine diciamo
19. AA: ( )
20. I: sì (.) allora (.) tra tutte (.) quello che dice lei ok va bene.

*L'insegnante focalizza l'attenzione della classe su alcuni spunti offerti dalle studentesse A2 e A4; segue un ulteriore livello d'analisi delle due forme con l'ausilio della lavagna e del testo in esame; infine l'insegnante tira le fila della discussione mostrando come sia "viaggiava" che "stava viaggiando" siano forme che funzionano da background o sfondo per una proposizione successiva. "Stava viaggiando" sembrerebbe però indicare un'azione più circoscritta nel tempo, come vogliono significare anche le allieve A2 e A4 nei turni 13, 15 e 18.*

La lezione di L2/LS si propone quindi come modello di lezione non monologica, aperta alla «ridistribuzione di ascolto e parola come patrimonio che spetta a tutti, allievi

e insegnanti» (Desideri, 1992: 197). La forma a cui tendere è in definitiva un'interazione quanto più comunicativa e fluente possibile, effettivamente realizzabile in alcune fasi della lezione, come mostra l'esempio 11, tratto da un'altra lezione di M. C.: sorta di sintetico manifesto della redistribuzione della parola-ascolto dall'insegnante agli apprendenti.

### Esempio 11

1. I: Adesso facciamo un'ora solo a parlare (2.0) parlate a coppie (.) usate il foglio che vi do. (1.5) Usate anche passato prossimo e imperfetto (.) fatti e situazioni (2.0) quando è stata l'ultima volta che:: (.) sei andato al cinema. (1.5) Aiutatevi fra di voi (.) fatevi domande::↓ (3.5) dobbiamo imparare a <dire solo le parole che conosciamo> (.) senza usare il dizionario. (.) Se non sappiamo la parola (.) CAMBIAMO: (.) Poi a casa studiamo (.) dopo. (.) Perché dobbiamo parlare il più possibile. (.) Obiettivo vostro è (.) <dire una frase lunga>. (.) Esempio (.) dieci parole! (.) Senza fermarvi (2.0) chi prova? £Daniele£!

*L'insegnante invita per scherzo il trascrittore, madrelingua italiano, a cimentarsi nel compito. Segue una realizzazione orale dell'allieva Martina, che produce una frase di ben 24 parole senza pause. Si alternano poi realizzazioni tra le 15 e le 20 parole. Chiude il compito la produzione di Enzo, ormai noto per il suo stile di apprendimento "umoristico".*

2. Enzo: In scuola c'è (.) £finestra, tavolo, [sedia, libro, penna£ ((...))  
3. C + I: [ hah, hah, hah, hah

Si può concludere facendo riferimento a quanto raccomanda Widdowson (2003): l'obiettivo da raggiungere al termine di un corso è una conoscenza della lingua che fornisca agli apprendenti la capacità di continuare ad apprendere e, nel caso specifico di un corso pre-universitario, di applicare le competenze linguistico-comunicative acquisite all'apprendimento in lingua delle discipline, cioè al successivo sviluppo delle abilità CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), a cui mira la seconda tipologia di lezioni analizzate nel presente studio.

## **3. IL VIDEO NELLA CLASSE DI ITALIANO L2 CALP**

### *3.1. Videodidattica*

Il video permette di presentare in classe la complessità della situazione comunicativa, con le componenti verbali e non, attraverso modelli sociolinguistici reali (Bosc, Malandra, 2000). Il modello reale che nel presente lavoro si intende proporre è quello della lezione, l'evento comunicativo gestito in classe dal parlato dell'insegnante, e realizzato con il contributo della parola degli apprendenti; il video viene quindi usato come strumento per mostrare un'immagine del contesto educativo in cui la glottodidattica dell'italiano L2/LS deve necessariamente calarsi.

La didattizzazione del materiale video a disposizione, un *corpus* di 3 lezioni di 4 ore l'una, per un totale di 12 ore di registrazione, è stata condotta selezionando ed estraendo

4 video che esemplificassero diverse attività e diversi obiettivi dell'insegnamento-apprendimento della lingua per lo studio.

Le riprese sono state condotte con lo scopo preciso di dare risalto, in primo luogo, al parlato dell'insegnante inserito nel contesto fisico della classe: se le inquadrature appaiono spesso statiche e non seguono dinamicamente i movimenti dell'insegnante, è per fare in modo che sia la parola stessa del docente a scandire e a dare un ritmo, soprattutto sonoro, alle immagini. Si è intervenuto poco sul montaggio e sulla variazione del punto di vista della macchina da presa, per dare un'idea più realistica della fruizione frontale, lenta e statica, a cui un apprendente è mediamente esposto durante una lezione di lingua: l'apprendente resta infatti seduto per ore al suo posto, senza muoversi granché, e segue con gli occhi i movimenti dell'insegnante alla lavagna.

Si è cercato, in secondo luogo, di focalizzare l'attenzione sugli strumenti e sui materiali che l'insegnante può impiegare durante una lezione di italiano L2: innanzitutto la lavagna, strumento cardine di numerose attività in quanto permette al docente di mediare tra l'oralità della propria esposizione e la scrittura dei concetti e delle forme esposte; una "mediazione deittica" che avviene di continuo e a più riprese, man mano che l'insegnante introduce nuovi elementi linguistici, li trascrive alla lavagna, li rilegge e li indica alla classe con il pennarello, chiede se è tutto chiaro e, di conseguenza, cancella o amplia gli elementi esposti. Il video esemplifica quindi il rapporto tra la parola dell'insegnante e la sua trascrizione alla lavagna, gestito tramite il linguaggio cinesico.

Un altro strumento fondamentale è il proiettore (video 1), che permette di fissare immagini che completino figurativamente i contenuti semantici dei testi affrontati. Infine, materiali imprescindibili sono i testi stessi: fotocopie di brani, libri di testo con esercizi e attività. Nel video essi appaiono nella concretezza fisica del loro utilizzo.

Segue qui una breve presentazione dei quattro video realizzati:

Video 1 - *descrivere il Portogallo: la lingua per lo studio disciplinare e l'esposizione.*

Classe plurilingue di livello B2.

L'insegnante somministra alla classe la lettura di un testo sulla Bulgaria. Chiede poi di togliere tutti i riferimenti specifici a questo stato, e invita gli studenti a dettare gli esponenti linguistici rimasti, che lui provvede a scrivere alla lavagna (ad esempio: "confina a nord con..."; "il suo territorio è formato da..."). Spiega poi agli apprendenti che, nella successiva attività, dovranno utilizzare queste forme neutre per costruire un'esposizione orale sul Portogallo, di cui proietterà l'immagine di una carta geografica su uno schermo. Inizialmente l'insegnante invita gli studenti a "raccontare" il Portogallo a un compagno, svolgendo quindi il lavoro a coppie; infine chiama alcuni volontari per esporre oralmente alla classe la propria descrizione geografica dello stato. La consegna viene ulteriormente determinata dalle indicazioni dell'insegnante «devi parlare come fanno al telegiornale» e «concentratevi molto sulla forma».

Video 2 - *primo piano sul testo: il significato e la parafrasi nel discorso riportato.*

Classe plurilingue di livello B1.

La specificità di questo video consiste nelle inquadrature del libro di testo affrontato: mentre la macchina da presa riprende gli enunciati scritti, questi vengono letti dalle apprendenti e in seguito commentati dall'insegnante. Il testo scritto viene in questo

modo arricchito da una triplice estensione: la resa visiva dei caratteri tradotti in immagini e le due realizzazioni orali degli enunciati formali. A queste si aggiunge il lavoro di interpretazione del significato del testo, che rappresenta il fulcro dell'attività: le apprendenti leggono dei brevi dialoghi in discorso diretto domanda-risposta, sul libro di testo; segue la lettura di varie parafrasi del dialogo condotte secondo la forma del discorso riportato, tema centrale della lezione. Le apprendenti devono giudicare le parafrasi per individuare le riformulazioni più accettabili; si riscontrano pertanto alcune affinità tra questa attività sul discorso riportato e il lavoro sperimentale svolto da Lumbelli, Bechini e Paoletti (1999). Se infatti la forma di valutazione denominata "rispecchiamento" risponde, nelle intenzioni delle autrici, allo scopo di far emergere in modo implicito, tramite il confronto tra il contenuto del testo originale prodotto da un intervistato e il contenuto del testo parafrasato dall'insegnante, quanto il soggetto intervistato intendeva dire e significare con il suo testo originale (il tutto in un contesto di insegnamento-apprendimento L1), il compito delle apprendenti nell'attività del video 2 è complicato dal contesto dell'apprendimento L2: esse devono innanzitutto comprendere il significato del testo scritto originale, in seguito decodificare le forme delle varie parafrasi che modificano superficialmente il significato originale, infine scegliere la parafrasi (o rispecchiamento scritto) più accettabile secondo criteri che vengono lasciati al loro arbitrio linguistico.

Video 3 - *raccontare la propria vita: tempi verbali, aspetto e punto di vista.*

Classe plurilingue di livello B2.

Nel video inizia una lunga lezione (che proseguirà nel video 4) sull'aspetto verbale, sull'uso dell'imperfetto, dei tempi composti e dei congiuntivi per descrivere situazioni che fanno da "sfondo" o *background* a fatti raccontati tramite il passato prossimo. Si vuole far notare qui una segmentazione del tempo narrato più complessa rispetto alla formulazione del rapporto tra passato prossimo e imperfetto esposta dall'insegnante M. C. nella lezione trascritta al paragrafo 2 (in quanto rivolta a studenti di livello inferiore A2).

Il contenuto fondamentale del video è però l'esemplificazione dell'uso prossemico dello spazio e del linguaggio cinesico (e mimico) a cui l'insegnante ricorre, in coppia con l'apprendente Totò, per spiegare il rapporto aspettuale, basato sul punto di vista, tra le forme verbali "ho mangiato-mangiavo", e quello tra "mangiava-aveva mangiato", basato sul tempo.

L'insegnante riprende infine alcuni concetti di Hallyday (1973), per far comprendere agli apprendenti come a determinare l'uso di questi esponenti linguistici sia soprattutto la funzione che essi ricoprono nel contesto in cui sono calati i parlanti, più che una norma astratta dettata unicamente dalla grammatica: «attenti perché le regole sono abbastanza generali, poi nell'uso cambia molto».

Video 4 - *problem solving: il dialogo euristico.*

Classe plurilingue di livello B2.

Prosegue qui la lezione del video 3. L'insegnante spiega come le azioni passate descritte dai tempi verbali (tempi composti del passato e del futuro, imperfetto, passato prossimo) non vengano separate nella lingua secondo una ripartizione rigidamente

fissata, ma siano da collocare su uno *spectrum* (o *continuum*) che rappresenta sia il tempo che l'aspetto di queste azioni.

Qui è soprattutto il video che esemplifica maggiormente la collaborazione didattica tra insegnante e apprendenti nel dare significato alle forme linguistiche trattate: il docente chiarisce ulteriormente la differenza tra sfondo e primo piano insieme all'allieva Aari; infine la sua esposizione si apre al contributo spontaneo di Stephen, grazie al quale si esemplifica una situazione che assolve la funzione di *background* ad un grado tale da poter essere sostituita da un avverbio di modo.

### 3.2. CALP: dal dialogo didattico al dialogo euristico

Mentre le BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, per cui si rimanda a Cummins, 1989) costituiscono la “superficie” delle abilità di ascolto e produzione orale e vengono tipicamente acquisite con velocità da molti studenti, l'abilità di pensare in una lingua straniera e di usare questa lingua come strumento per apprendere (CALP), in particolare per l'apprendimento di contenuti disciplinari, viene acquisita attraverso un percorso più lungo (dai 5 ai 7 anni per un bambino, secondo quanto afferma Cummins in base agli studi da lui condotti), e comprende sotto-abilità complesse come l'analisi, la sintesi e la valutazione di testi.

La presente analisi intende idealmente ricalcare il percorso che porta un apprendente L2/LS dall'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa più basilare (le lezioni di lingua dell'insegnante M. C. per apprendenti di livello A2, sul modello del progetto “Marco Polo”, analizzate nel paragrafo 2) allo sviluppo di abilità di studio in lingua più complesse, oggetto del secondo breve ciclo di lezioni analizzate, tenute da G. L. nell'ambito dei corsi denominati appunto “CALP” e rivolte a classi plurilingui di livello B1 e B2.

Analizzando contrastivamente i differenti parlari didattici prodotti dai due insegnanti, si rileva innanzitutto una più esplicita attenzione alle forme complesse propria del docente CALP, il quale fornisce molti *input* agli apprendenti (ricorrendo anche a momenti di parlato monologico), strutturati in periodi lunghi, ricchi di proposizioni coordinate e subordinate, e con occorrenze della diatesi passiva (esempio 12, turno 3); inoltre, il docente si impegna a promuovere negli apprendenti l'uso di un lessico disciplinare specifico (come già notato a proposito del video 1).

Laddove l'insegnante del progetto “Marco Polo” pone un accento particolare sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli apprendenti di livello A2 (senza per questo tralasciare numerosi aspetti strettamente comunicativi, come si è visto nel paragrafo 2, o accenni alle regole di cortesia, proprie della competenza sociolinguistica), promuovendo la competenza lessicale, grammaticale, semantica e ortografica (QCER, 2002: 134), l'insegnante CALP per il livello B1/B2 punta molto sulle competenze pragmatiche discorsive e funzionali (QCER: 150), spingendo gli allievi a sviluppare la capacità di strutturare e gestire un discorso disciplinare, di pianificare un testo e di riconoscerne lo sviluppo tematico, infine di comprendere e saper ricorrere agli usi del discorso orale e di testi scritti per realizzare scopi particolari.

In generale, l'insegnante CALP sembra richiedere maggiore precisione agli apprendenti nel dare i propri contributi; ad esempio nella fase di apertura di una lezione,



G. L. richiede alle studentesse di produrre esempi precisi dei contenuti trattati nella lezione precedente e non di enunciare genericamente il tema.

Per quanto riguarda invece la semplificazione o meno del parlato, si è notato nel paragrafo 2 come l'insegnante M. C. accentui numerosi elementi della frase, essenzialmente i nuclei semantici (tema e rema), come inserisca pause calcolate dopo i termini lessicali o gli esponenti linguistici relativi ai significati su cui verte l'esposizione; come rallenti volutamente il proprio parlato, per rendere più facilmente comprensibili le parole portatrici dei concetti fondamentali (si veda l'esempio 11). Inoltre l'insegnante produce essenzialmente frasi brevi, e in porzioni di parlato lungo inserisce sovente pause che danno una forma essenzialmente paratattica alla sintassi, la quale procede per giustapposizione di brevi enunciati (ancora l'esempio 11).

Diversamente, G. L. parla più diffusamente, in modo meno artificialmente controllato, con una presenza molto minore di sottolineature (come si può notare anche nella trascrizione dell'esempio 13, turno 1), e con minori rallentamenti: questi, laddove presenti (come nel turno 7 dell'esempio 12: «ha (.) messo l'Italia (2.5) in (.) <un> gradino più basso»), indicano il normale procedere del discorso che rallenta per seguire il pensiero, entrambi, il discorso orale e il discorso pensato, strutturandosi nel loro manifestarsi. Il parlato del docente, sebbene formalmente ricco, soprattutto dal punto di vista lessicale e morfo-sintattico (presenza di periodi ipotetici; uso del congiuntivo), appare maggiormente spontaneo in quanto segnato da pause non calcolate, tipiche della conversazione quotidiana – i molti simboli “(.)” indicano pause brevissime, funzionali alla comune riorganizzazione del senso in un enunciato non preparato, trasmesso oralmente da un parlante – e presenta anche molte false partenze (turni 1 e 3 dell'esempio 12).

#### Esempio 12 (video 2)

1. I:           impresa è (.) significa azienda (.) azienda (6.4) azienda (0.5) credibilità viene da credere mh↑ eh (2.0) credibilità:: è significa che (.) un'azienda è (.) molto forte:: mh
2. A:           <ridare credi::bbilità?>
3. I:           ridare credibilità::↑ (.) significa eh:: (3.0) partiamo (.) da un punto più facile (1.0) credibilità (.) è amica. è fidanzata dell'aggettivo credibile (1.8) una persona che è credi:bile:: possi:bile:: (0.8) credibile è una persona (.) che: <può essere> creduta (.) a cui si può credere (1.0) un'azienda credibile: (.) significa un'azienda che è molto forte guadagna molto (0.5) mh ha buoni risultati (.) e quindi (.) ha:: (.) credibilità (0.5) se un'azienda va molto male↓ (1.8) mh l'azienda perde credibilità (.) non è più affidabile
4. A:           [pe::r?
5. I:           PERDE (.) credibilità
6. A:           ahh pe::rde!
7. I:           perde (2.5) se invece noi cerchiamo di aiutare l'azienda in qualche modo (.) proviamo a ridare (.) credibilità all'azienda (3.5) non so (.) se voi leggete i giornali ma <ie:ri> un'agenzia di rating (1.5) ha (.) messo l'Italia (2.5) in (.) <un> gradino più basso sapete che l'Italia ha un problema economico molto forte
8. A:           [ahh=sì ho visto ( )

9. I: ieri (.) un'agenzia americana ha messo l'Italia da A più (0.5) più sotto ad A (.) senza "più" (1.5) i giornali hanno (.) scritto su tutti i titoli che l'Italia ha perso credibilità (1.0) significa che nessuno crede più che l'Italia possa fare qualcosa di positivo (.) mh?

Si rileva qui anche la presenza di parafrasi più ampie, molto più complesse della spiegazione semantica ricorrente nella lezione analizzata al paragrafo 2, per cui si rimanda all'esempio 1. All'iniziale parafrasi dall'alto verso il basso, "una persona che può essere creduta", che comporta il decremento di informazione dallo specifico al generico, segue un nuovo incremento di informazione ("l'Italia ha perso credibilità"): l'insegnante torna infatti sul piano specifico di un'azienda in perdita di credibilità con l'esempio di una "azienda" su larga scala: l'Italia.

Un elemento comune alla didattica di entrambi i docenti è poi l'uso dell'ironia come strumento per coinvolgere maggiormente gli apprendenti e, spesso, per mostrare la ricchezza della L2, anche in merito alla polivalenza semantica o all'ambivalenza di alcuni termini lessicali o espressioni (nel corso di una sua lezione, G. L. si sofferma, ad esempio, sul significato metaforico quotidiano dell'espressione "dell'altra sponda", interpretata inizialmente da una apprendente come una forma limitata al solo ambito dell'esposizione geografica).

Un aspetto importante delle due tipologie didattiche esemplificate è che le caratteristiche in base a cui si forma il parlato dei docenti M. C. e G. L. rispondono innanzitutto ai bisogni linguistici degli apprendenti e sono funzionali a incontrare il livello linguistico-comunicativo di ciascuna classe. Se la classe di livello A2 del corso "Marco Polo" richiede quindi una maggiore semplificazione del parlato, secondo i modi osservati nel paragrafo 2, la classe B2 del "CALP" necessita di una maggiore complessità nel parlato dell'insegnante, nei compiti e nelle attività assegnate.

Il passaggio dalle abilità linguistiche basiche alla lingua per l'esposizione e lo studio comporta infatti un'attenzione alla forma linguistica decisamente maggiore e, quindi, un incremento, da parte dell'insegnante e degli apprendenti, della riflessione metalinguistica sui testi osservati (ne è un chiaro esempio il video 1, in cui l'insegnante focalizza l'attenzione degli studenti sulle forme dell'esposizione geografica). Oltre alle strategie di lettura più tipiche (*scanning*, *skimming* e lettura intensiva, peraltro già praticate dagli apprendenti di livello A2 nelle lezioni analizzate) deve infatti innescarsi negli apprendenti una capacità di lettura "metalinguistica", che li porti a fare un passo ulteriore, dalla decodifica del messaggio offerto da un testo, secondo il processo forma linguistica > contenuto semantico, al confronto fra vari messaggi esprimenti contenuti simili ma secondo codici e stili differenti (si tratta ad esempio di comprendere il diverso valore comunicativo che intercorre tra un'espressione come «sopra il Portogallo c'è la Spagna», in linguaggio quotidiano, e «il Portogallo confina a nord con la Spagna», in linguaggio "disciplinare" geografico).

G. L. spiega agli apprendenti queste differenze di codice facendo riferimento a un'organizzazione funzionale della lingua, per cui il sistema linguistico è il riflesso delle funzioni che è possibile realizzare negli scambi comunicativi calati in un contesto sociale, o detto altrimenti: «la lingua è come è per ciò che deve fare» (Halliday, 1973). A questo proposito l'insegnante, in una delle lezioni osservate, dice agli apprendenti: «Non è che un italiano si alza la mattina e decide di usare i tempi composti» (si confronti a tal proposito l'esempio 10). L'*italiano* in questione userà la lingua in relazione al contesto in

cui si trova, in quanto conosce gli usi della lingua e i significati ad essi associati, per realizzare determinati scopi comunicativi: ad esempio userà i tempi composti per raccontare un'azione passata che va a innestarsi su una situazione preesistente (usando per quest'ultima l'imperfetto o il trapassato prossimo che definiscano uno sfondo, come nell'esempio 10). Se G. L. non cita in classe l'espressione di Hallyday «*learning how to mean*», sintetizza comunque tali processi funzionali della lingua dicendo agli apprendenti che «il significato della frase è più forte della grammatica». Ne consegue che per comunicare significati “disciplinari” (come la conformazione fisica del Portogallo), gli apprendenti dovranno ricorrere a un linguaggio speciale in quanto funzionale a tale scopo comunicativo.

Infine, è soprattutto la diversa interazione con l'insegnante a determinare la specificità didattica dell'insegnamento CALP, che mira ad attivare negli apprendenti la “funzione euristica” (Halliday, 1973) del linguaggio, quella funzione che porta gli apprendenti ad approfondire la conoscenza del mondo circostante (Rizzardi, Barsi, 2005: 439), che nella lezione di italiano L2 consiste essenzialmente in un “mondo linguistico”. Le modalità tramite cui questa funzione viene attivata sono ancora una volta quelle del parlato dialogico, ma nelle lezioni CALP, a fianco del dialogo didattico osservato nel paragrafo 2, si fa ampiamente strada una differente tipologia di interazione didattica, quella, appunto, del dialogo euristico. Secondo la definizione che ne dà Lavinio (1999: 152), il “parlato euristico” è «quel parlato usato per apprendere e che si presta al coinvolgimento di tutti gli allievi, compresi i più svantaggiati (...). Il parlato euristico può riferirsi a qualunque contenuto disciplinare provvisto di un minimo di problematicità e presentato dall'insegnante in modo problematico, per sollecitare gli alunni ad avvicinarsi progressivamente, con i loro interventi, a mettere a fuoco meglio il problema, a fare ipotesi (...) entro percorsi di problem solving, (...) condividendo e costruendo conoscenze».

Il dialogo euristico, o “dialogo esplorativo” come viene definito da Ciliberti (2003), si basa su alcune condizioni preliminari, indicate da Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1999: 76), prima delle quali è che si parta da un'esperienza comune precedente la discussione, tale però da non comportare un'unica lettura o soluzione del problema linguistico. Nell'esempio 10 o nel video 3, testi nei quali si pone il problema di riportare fatti avvenuti nel passato o di raccontare la propria vita, l'esperienza comune si pone allora agli apprendenti come la pratica, sicuramente esperita nella propria L1, di collocare linguisticamente degli eventi nel tempo.

La seconda condizione indicata dalle tre autrici è il costituirsi di un discorso o dialogo che rielabori l'esperienza compiuta e che si strutturi come situazione di *problem solving* collettivo in cui sia possibile negoziare significati e confrontare differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale. Si rimanda qui al video 2, nel quale il docente propone alle apprendenti la scelta tra differenti parafrasi o riformulazioni di un medesimo testo iniziale, per testare l'immediata spendibilità in un contesto predefinito di alcune soluzioni a fronte dell'estraneità suscitata da altre, in base alla percezione delle studentesse.

La terza e ultima condizione riscontrata da Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio è un cambiamento delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico che prevede un mancato controllo sistematico del terzo turno da parte dell'insegnante e una presa di parola spontanea da parte degli allievi. L'insegnante sostituisce le usuali domande tramite riprese o rispecchiamenti degli interventi degli apprendenti (si vedano gli esempi

10, turni 9 e 12, e l'esempio 13, turni 3 e 5), che a loro volta possono suscitare nuovi interventi degli apprendenti stessi (esempio 13, turni 4 e 7).

Un esempio efficace della terza condizione è offerto dal video 4, nel quale l'insegnante porta avanti con gli studenti la discussione sull'aspetto dei verbi, sull'uso dell'imperfetto per descrivere, sul separare lo sfondo di un'azione (imperfetto, trapassato prossimo) dall'azione stessa (passato prossimo). L'interazione viene impostata, secondo quanto sopra detto, come un *problem solving*: il discorso sulla segmentazione del tempo narrato, iniziato nel video 3, procede con alcuni esempi molto generici introdotti dall'insegnante e scritti alla lavagna su una linea temporale. A questi non segue però un'attività strutturata o un esercizio su un testo definito, ma l'insegnante crea con le sue pause, successive alla richiesta «è chiaro?», degli spazi di intervento per gli apprendenti che infatti *prendono liberamente la parola* per commentare il rapporto tra l'imperfetto, il trapassato e il passato prossimo, o per proporre a loro volta nuovi esempi su cui riflettere, sperimentando a fondo le possibilità offerte dall'uso dell'aspetto verbale. L'insegnante scarta poi alcune ipotesi degli apprendenti perché non conformi all'uso della lingua italiana proprio di un parlante nativo, o perché del tutto scorrette grammaticalmente; focalizza l'attenzione su alcune ipotesi più proficue dal punto di vista didattico e le fissa alla lavagna, spingendo la classe a un'ulteriore riflessione sugli elementi avanzati dai loro compagni. Si osservi l'esempio seguente, nel quale l'insegnante fornisce l'*input* monologico iniziale, commentando deitticamente quanto ha scritto alla lavagna, prima che gli apprendenti subentrino spontaneamente nel turno di parola:

#### Esempio 13 (video 4)

1. I:           ie:ri (.) mangia:vo (.) lentamente. E' l'informazione sullo sfondo (1.0) mh? (.) in primo piano aggiungo che (.) è alle cinque che ho mangiato (6.5) chiaro? (.) Se (.) volete vederla un po' più facile (.) al posto di sfondo possiamo dire (0.5) il mo:do (2.5) o (.) come si trova nelle grammatiche la descrizione l'imperfetto serve per descrivere (0.5) ma anche qui (.) se descrivo questa è (.) lo sfondo (3.5) anche se la guardate al contr>ario< ieri ho mangiato alle cinque (1.0) questo è (.) (fatto) in primo piano ma (.) quando ho fatto questo cosa succedeva intorno? Mangiavo lentamente (2.5) chiaro?
2. Stephen: allora ieri >ho ma-< ahm no (0.3) ieri alle cinque (.) ho mangiato lentamente:? °Mangiavo lentamente?°
3. I:           sì (.) va bene (.) infatti questa frase bravo Stephen se tu togli funziona bene lo stesso (2.0) ieri ho mangiato alle cinque (.) lentamente  
(l'insegnante trascrive alla lavagna la frase di Stephen)
4. Stephen: no no no ieri (0.5) ah ok (.) allora
5. I:           ieri ho mangiato (0.3) alle cinque (.) lentamente
6. Ambra:    un altro significato
7. Stephen:  ma va bene anche ieri mangiavo però↓

Il turno 2 esemplifica la funzione euristica del linguaggio che esplora un mondo linguistico: l'apprendente Stephen ha ben chiaro il significato dell'azione che intende comunicare, e metalinguisticamente azzarda delle ipotesi che potrebbero descrivere il modo di tale azione e la sua collocazione nel tempo; il suo è appunto il tono dell'azzardo (come si può ascoltare nel video 4), in quanto ricerca la conferma dell'insegnante sulla

correttezza formale dell'enunciato da lui composto. Il suo ultimo turno 7 apre la strada a nuove determinazioni sull'uso dell'imperfetto per descrivere l'ipotetica azione del "mangiare lentamente alle 5.00". I turni 4 e 7 rappresentano inoltre delle contestazioni della soluzione linguistica del problema per come viene riformulata dall'insegnante: un esempio raro ma possibile (condizione *sine qua non* è che l'insegnante in classe, per citare Desideri 1992, rinunci al suo «ruolo sciamanico» di totale detentore non solo della parola, ma anche dell'unica parola "valida", corretta) di redistribuzione tra insegnante e apprendente della parola e del suo valore ermeneutico.

Il *problem solving* sull'uso di esponenti linguistici in contesto può quindi ottenere il massimo contributo all'apprendimento-insegnamento che gli studenti possano offrire, sebbene richieda un alto grado di attenzione e concentrazione da parte della classe, che rischia altrimenti, non avendo una traccia lineare da seguire rappresentata da un testo definito, di perdere alcuni passaggi logici nel progredire della discussione orale.

#### 4. CONCLUSIONE

Se Fasulo e Girardet (2002) descrivono la produzione dell'insegnante nel dialogo scolastico (o dialogo didattico) come un parlato che tende verso forme espressive tipiche della lingua scritta, privilegiando la pianificazione e, in ultima analisi, la formalità, nel parlato dei docenti M. C. e G. L. si ravvisa piuttosto la presenza operante di una *forma mentis* che struttura l'esposizione e il dialogo didattico sul versante dell'insegnante, sul suo punto di vista prevalente, più che forme preparate o un vero e proprio discorso pianificato in precedenza, nel qual caso probabilmente si avvertirebbe (e gli apprendenti stessi avvertirebbero) una fastidiosa artificiosità, un eccesso di recitazione nel parlato. Se i docenti osservati privilegiano comunque una certa "formalità" nell'esposizione dei contenuti didattici, essa rimane a un livello che risulta plausibile in un contesto comunicativo autentico (quando non in una situazione di interazione reale), e non tocca mai gli eccessi di formalismo normativo della lingua scritta.

È inoltre importante notare come, attraverso questa necessaria "formalità didattica", l'insegnante veicoli anche «una precisa attitudine comunicativa, celata dietro il contenuto letterale e lo svolgimento formale dell'interazione verbale scolastica» (Berruto, 1983: 175). Si può partire da questa riflessione per proporre un nuovo modo di intendere la *conversazione diseguale*: un'interazione che vada al di là della somministrazione letterale, espressa formalmente o verbalizzata, e che riconosca anche un differente ruolo all'apprendente. Anche l'apprendente partecipa infatti attivamente di questa diseguaglianza, non limitandosi a subirla in quanto vede nell'insegnante la figura del docente ma anche la figura umana dell'interlocutore ed è perfettamente consapevole dei due ruoli e delle due conseguenti modalità comunicative, che si instaurano tra apprendente-insegnante e apprendente-interlocutore.

Il nucleo centrale della riflessione è quindi il processo di insegnamento-apprendimento, gestito in modo "diseguale" da entrambi i soggetti coinvolti, apprendente e insegnante. Se l'apprendente, accettando il suo ruolo sociale in classe, sa di dover rispondere il più correttamente possibile alle domande dell'insegnante, o di dover partecipare alla soluzione dei problemi linguistici proposti, sa anche di avere il diritto di *usufruire* dell'insegnante come "strumento" linguistico di controllo delle sue produzioni e anche del diritto di comunicare a un interlocutore disponibile (esperto

della materia oggetto di insegnamento-apprendimento) la propria *ansia conoscitiva*, le proprie ipotesi di ricerca e con il quale condividere la propria personale *ermeneutica* (come si è detto più sopra nel paragrafo 3) sulla L2. Accogliere e valorizzare il contributo originale degli apprendenti al proprio insegnamento è, qualora si verifichi nel corso dell'evento-lezione, una grande fortuna e una grande opportunità che si offre all'insegnante.

Questi può infine ripensare il proprio ruolo nell'interazione diseguale, ampliando la propria funzione di regista dominante l'evento-lezione nel porsi come figura che risulti dall'intersezione tra la funzione eminentemente didattica (la trasmissione di concetti e forme) e la funzione comunicativa (comunicativo-affettiva), volta soprattutto a coinvolgere l'apprendente nell'elaborazione e acquisizione dei materiali linguistici letteralmente trattati. Non basta infatti presentare allo studente la literalità di un testo, brano di lettura, ascolto o esercizio grammaticale, per innescare il processo di apprendimento; è necessario *far funzionare* quel testo, o meglio renderlo funzionale al raggiungimento di micro-obiettivi e macro-obiettivi calibrati sul profilo degli studenti coinvolti e, se necessario, riadattati *ex tempore* (a volte anche senza preparazione) alla situazione comunicativa della classe, ai bisogni e alle *skills* dell'apprendente.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Austin J. L. (1962), *How to do Things with Words*, Harvard University Press, Cambridge, MA. (trad. it. Villata C., a cura di Penco C., Sbisà M. 1987, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Torino).
- Bali M., Rizzo G. (2002), *Espresso 2. Corso di italiano*, Alma Edizioni, Firenze.
- Berruto G., Finelli T., Miletto A. M. (1983), "Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani", in Orletti F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, pp. 175-204.
- Bosc F., Malandra A. (2000), *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Bosc F., Minuz F. (2012), "La lezione", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 94-130.
- Brasca L., Zambelli M. L. (1992) (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola. Quaderni del Giscel/13*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- Brighetti C., Minuz F. (2008), *Abilità del Parlato*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Ciliberti A. (1981), *Approcci teorici nella descrizione del "linguaggio scientifico" e loro utilizzazione didattica*, in Ciliberti A. (a cura di), *L'insegnamento linguistico per "scopi speciali"*, Zanichelli, Bologna.
- Ciliberti A., (1999) "La ricerca sulla comunicazione didattica", in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano.
- Ciliberti A. (2003), *Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue*, in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma, pp. 123-142.
- Ciliberti A., Margutti P., *Modulo 4. Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingui e multiculturali*: [http://venus.unive.it/italdue/80/mod\\_4\\_ciliberti.pdf](http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf)

- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (1999), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg, Modern Languages Division (trad. it. Quartapelle F., Bertocchi D. 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola - La Nuova Italia - Oxford, Firenze).
- Cummins J. (1989), *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Cummins J., Mcneely S. (1987), "Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students", in Tikunoff K., *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators*, College Hill, Boston.
- Desideri P. (1992), "Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe", in Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di), pp. 187-199.
- Ehlich K., Rehbein J. (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Gunter Narr, Tübingen.
- Fasulo A., Girardet H. (2002), "Il dialogo nella situazione scolastica", in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Edizioni Angelo Guerini, Milano, pp. 59-72.
- Grassi R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Gruppo Meta (1992), *Uno, corso comunicativo di italiano per stranieri*, + audiocassette, Bonacci editore, Roma.
- Halliday M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1975), *Learning how to mean*, Edward Arnold, London.
- Lavinio C. (1999), "Stili di interazione in classe e parafrasi", in Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psico-pedagogica*, Edizioni dell'Orso, Torino, p. 152.
- Lumbelli L. (1981), *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Lumbelli L. (1992), "Glossa, parafrasi e risposta-riflesso", in Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di), pp. 137-156.
- Lumbelli L., Bechini B., Paoletti G. (1999), "Rispecchiamento: un caso di parafrasi piuttosto peculiare", in Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di), pp. 63-91.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di) (1999), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psico-pedagogica*, Edizioni dell'Orso, Torino.
- Orletti F. (a cura di) (1983), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1999), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. 1. Teorie, Applicazioni e Materiali*, LED, Milano.
- Sinclair J., Coulthard M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford.

- Van Dam J. (2002), *Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture*, in Kramsh C. (a cura di), *Language Acquisition and Language Socialization*, Continuum, London-New York.
- Widdowson H. G. (2003), *Defining issues in English language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Zorzi D. (1999), "La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni", in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, pp. 64-83.