

## **OSSERVARE E RIFLETTERE SULLA COMUNICAZIONE IN ITALIANO L2 E LS**

di Maria De Luchi

### **ABSTRACT**

*Questo lavoro descrive alcuni strumenti che i docenti possono utilizzare per osservare e valutare la produzione e l'interazione orale degli studenti in modo sistematico e trarne utili indicazioni per la didattica. Si esploreranno potenzialità e limiti di alcuni metodi di raccolta e analisi dei dati ai fini del monitoraggio delle attività d'aula e di quelle svolte in altri contesti comunicativi, grazie anche al coinvolgimento degli studenti.*

### **1. OSSERVARE E RIFLETTERE**

Lo sviluppo delle abilità comunicative costituisce il punto nodale di molti approcci e metodi della glottodidattica moderna e il QCER (2002: 34) ha introdotto la distinzione tra parlare e interagire, fondamentale poiché comporta una diversa scelta di obiettivi, attività e materiali, a seconda che si voglia potenziare questa o quella abilità o se ne promuova lo sviluppo integrato.

L'evento comunicativo, secondo il modello proposto da Dell Hymes (Gumperz e Hymes 1972:58-70) è di natura complessa e richiede la co-costruzione e negoziazione del significato da parte degli interlocutori, oltre alla considerazione di numerosi fattori, quali la componente socio-culturale, il registro linguistico e il rapporto psicologico tra i partecipanti.

A prescindere dal tipo di approccio che si intende utilizzare, riteniamo sia fondamentale per il docente saper osservare e riflettere, per acquisire maggiore autocoscienza e per avere piena consapevolezza del come e perché avviene la comunicazione in classe e in che misura questa sia efficace.

L'analisi attenta non è compito esclusivamente accademico, ma è condizione necessaria per sviluppare una coscienza riflessiva nel docente; non viene svolta esclusivamente a fini valutativi, ma può diventare una modalità di monitoraggio costante del proprio insegnamento, utile ad ottenere il feedback degli allievi su quanto proposto. È auspicabile coinvolgere gli studenti nell'analisi e riflessione sugli atti linguistici, in modo consoni all'età e al livello di competenza, al fine di renderli comunicatori efficaci e consapevoli dei loro atteggiamenti, motivazioni e rapporti interpersonali.

In questo intervento vedremo come sia possibile osservare e monitorare la produzione/interazione orale degli studenti di italiano L2 e LS e analizzeremo vantaggi e svantaggi offerti da diverse tipologie di raccolta dati.

## 2. GLI STRUMENTI DI OSSERVAZIONE E RACCOLTA DATI IN AULA

Partiremo dal contesto più comune, ossia la classe di lingua, che presenta una situazione di non autenticità rispetto al contesto reale, ma all'interno della quale cercheremo di proporre attività di vario genere, che favoriscano la comunicazione.

Ipotizziamo la situazione più comune, ossia la presenza in aula di un docente e di un gruppo di studenti. Molti sono gli elementi da considerare: un primo, classico oggetto di ricerca è la consistenza e la durata del tempo-parola del docente e di quello dei singoli studenti e dell'intero gruppo. La letteratura ha approfondito questo aspetto sotto diversi punti di vista (Scrivener 2012:179) ed è ormai risaputo che la percezione del tempo-parola da parte del docente è in genere inferiore alla sua durata effettiva.

Se risulta difficile per l'insegnante monitorare la durata dei suoi interventi nel corso della lezione, l'utilizzo di un semplice *registratore*, seguito dall'analisi ed eventuale trascrizione, fornirà dati oggettivi e consentirà di verificare se i tempi sono bilanciati rispetto all'obiettivo della lezione: un ampio tempo-parola del docente, ad esempio, è indicato in fase di presentazione di un nuovo argomento, ma fuori luogo in fase di produzione degli alunni. Qualora la loro età e il clima di classe lo consentano, è possibile coinvolgerli nel misurare la durata dei loro monologhi, dialoghi o lavori di gruppo. L'effetto è in genere motivante e la produzione orale aumenta.

Analogamente, la *riflessione a posteriori* potrà evidenziare e aiutare a ridurre la funzione di *eco* (ibidem:187), ossia la ripetizione ossessiva di quanto detto dagli alunni da parte del docente, come nell'esempio che segue, frutto di un'osservazione svolta in un gruppo di italiano L2 della Sc. Sec. di I grado:

- |             |  |
|-------------|--|
| Insegnante: | Mohamed, come rispondi alla prima domanda?   |
| Studente:   | Andato aereo.  |
| Insegnante: | <b>Vuoi dire che il protagonista ha preso l'aereo?</b>                                       |
| Studente:   | Sì.  |
| Insegnante: | <b>Bravo, Mohamed. Hai capito che il protagonista ha preso l'aereo. Avete sentito tutti?</b> |
| Gruppo:     | <b>Sì.</b>   |
| Insegnante: | Besmir, vuoi leggere la tua risposta alla seconda domanda?                                   |

In questo breve scambio, la produzione dello studente prima e della classe poi, risulta estremamente limitata, mentre quella dell'insegnante è troppo ricca: corregge la risposta, la riformula o la completa e chiede una conferma generalizzata alla classe, così chiudendo in modo definitivo la conversazione. Il fatto di rivolgersi ad un solo alunno esclude gli altri dallo sforzo di formulare una risposta; meglio sarebbe stato aver posto la domanda a tutto il gruppo, aver atteso qualche secondo e poi aver raccolto le risposte di due o tre alunni, senza esprimere commenti di tipo linguistico, ma semplicemente facendo un segno di assenso o ringraziando per l'intervento, in tal modo favorendo la partecipazione di tutti, seguita dalla discussione in plenaria.

Diverso, invece, è il caso del docente che pone domande che educano gli studenti a riflettere sulle strategie conversazionali, utili a tenere aperta la conversazione, chiedere l'aiuto dell'interlocutore, chiedere di ripetere, oppure sulle strategie espositive necessarie per introdurre un argomento o chiarire un punto in un monologo espositivo (Wenden, Rubin: 26-27). L'esempio seguente (Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003: 39) proviene da una classe multilingue di scuola primaria, in cui un alunno non nativo sta leggendo un testo sull'era neolitica:

- Ahmed (*legge*): Circa 12.000 anni fa un altro mutamento segnò la fine dell'era glaciale e la temperatura della terra cominciò ad alzarsi fino a raggiungere lo stesso livello che ha oggi.
- Insegnante: Allora, che hai letto?
- Ahmed: Ho letto che un altro mutamento glaciale.
- Insegnante: Che cosa era successo?
- Ahmed: **Non ho capito mutamento.**
- Insegnante: Che cosa vuol dire mutamento? **Cambiamento. Lo sai cosa vuol dire?**
- Ahmed: **Che si cambia.**
- Insegnante: Che si cambia, certo. Che cosa rappresenta qui, era cambiato il clima...

Si può notare che in questo caso il problema linguistico si affronta ricorrendo a strategie discorsive come la parafrasi, la riformulazione, la semplificazione, la ripetizione linguistica, necessarie per assicurare che la comprensione sia avvenuta. Mentre nella classe di italiano LS spesso si risolve un problema di incomprensione linguistica ricorrendo alla lingua materna, nella classe di italiano L2 "l'obbligo di 'far produrre del linguaggio' fa parte del 'gioco comunicativo' tacito che si svolge tra insegnante e allievi" (*ibidem*: 36).

L'insegnamento esplicito e la pratica di alcune strategie conversazionali legate, ad esempio, all'espressione del proprio punto di vista, (es.: *penso/credo che...; sono/non sono d'accordo... penso invece che...; non ne sono sicuro...; forse...*) può far riflettere gli studenti sugli aspetti importanti dell'atto linguistico e stimolarne un utilizzo efficace (Mariani, Pozzo 2002: 194-195).

Un altro strumento molto semplice da utilizzare sono le *note di campo*, ossia l'annotazione scritta estemporanea di parole, frammenti di discorso, passaggi, valutazioni immediate o errori durante la produzione/interazione. Le note forniscono dati oggettivi su cui basare una successiva analisi individuale e di classe. In sede valutativa, l'insegnante avrà a disposizione elementi importanti, che offriranno spunti utili alle lezioni successive. Ecco un estratto dalle note di campo di una docente di italiano LS:

(*Data e ora*) Elias si distrae... errata concordanza S/PL (singolare/plurale). Andreas non vuole rispondere a domanda 3: imbarazzato? Rumore di sottofondo troppo forte: l'argomento è interessante?

La *registrazione audio*, ora resa più semplice dall'utilizzo dei cellulari, può diventare uno strumento utile in aula, qualora se ne faccia un uso consapevole e basato su

regole condivise: si può registrare un'interazione orale tra due studenti e poi analizzarla in gruppo, al fine di verificare innanzitutto l'efficacia comunicativa, per poi riflettere sul tono di voce, lessico, funzioni, pause, ripetizioni, presa di parola, autocorrezione e registro utilizzato. Va precisato che l'analisi dettagliata a posteriori del parlato risulterà significativa se il clima di classe, l'età e gli obiettivi del corso lo consentono.

Con i livelli più basilari della lingua, ci si potrà concentrare sugli aspetti globali della comunicazione e quindi considerare se il messaggio è passato e se questo risulta nel suo complesso efficace, anziché svolgere un'analisi linguistica dettagliata, che potrebbe inibire o addirittura bloccare gli studenti deboli o timidi.

È necessario predisporre il contesto in modo adeguato: i rumori di sottofondo devono essere molto limitati e la distanza tra apparecchio e parlanti adeguata; ne consegue che è molto difficile registrare lavori di gruppo o una discussione d'aula, mentre è possibile memorizzare uno scambio tra due o tre studenti.

La *videoregistrazione* è oggi resa molto semplice grazie alle nuove tecnologie e il suo utilizzo nella classe di lingue ha senza dubbio molti vantaggi: le immagini descrivono il contesto, la posizione degli interlocutori, i loro sguardi e quindi forniscono elementi essenziali nello scambio comunicativo; in particolare si analizzerà la gestualità se, come afferma Beppe Severgnini (2006) "all'estero c'è chi sostiene che imparare l'italiano non serve: basta guardare le mani degli italiani".

Anche in questo caso, dopo averne verificato la possibilità e l'opportunità, l'analisi a posteriori offre elementi importanti su cui riflettere (Balboni 2008: 94). L'utilizzo del video con finalità valutativa esplicita sembra tuttavia poco opportuno, in quanto aumenta in modo considerevole il livello di ansia e questo può influire negativamente sulla qualità della prestazione. Il docente avrà comunque a disposizione preziosi elementi da considerare in sede di valutazione formativa, ma anche in funzione di auto-valutazione dell'efficacia dell'approccio utilizzato.

È importante ricordare come l'utilizzo del video presupponga il consenso dei partecipanti adulti o dei genitori, se gli studenti sono minorenni, in base alla normativa vigente.

Le note di campo e le registrazioni audio e video consentono all'insegnante di fissare la produzione di lingua e di analizzarla a posteriori, con o senza finalità valutative, mentre la classe potrà riflettere sulla qualità della comunicazione, in base al livello linguistico, all'età e agli interessi individuali.

Alcuni docenti lamentano il fatto che a volte non è facile disporre della strumentazione necessaria, né ottenere il consenso di tutti i partecipanti e che l'analisi a posteriori richiede tempo e concentrazione. Se condotta secondo modalità scientifiche, la registrazione è accompagnata dalla trascrizione, globale o settoriale, degli interventi realizzati. In tal caso si possono utilizzare i simboli e i codici fissati da Allwright (1988), utili in particolare ai docenti impegnati in sperimentazioni di vario genere.

Lo strumento di raccolta dati più utilizzato è la *griglia di osservazione*, utilizzabile anche a scopo valutativo, che consente al docente di seguire gli scambi comunicativi in atto e annotare e/o valutare alcune variabili preventivamente selezionate.

La tipologia è varia: si va dalla *lista di controllo (checklist)* chiusa e con poche voci, alle griglie più elaborate, ma con uno spazio libero in cui trascrivere commenti del docente, singole parole o errori.

La forma mista, ossia in parte aperta e in parte chiusa, offre migliori opportunità di registrazione e maggiori elementi su cui basare il feedback successivo, come nell'esempio seguente, che verrà completato dai descrittori di competenza, in parte desunti dal QCER (2012: 36-37) e corrispondenti a ciascuno dei livelli intermedi (B1.1, B1.2 e B1.3) del più generale livello B1 (ibidem: 39-41):

	Livello B1.1	Livello B1.2	Livello B1.3	Osservazioni e note del docente
Efficacia comunicativa globale				
Estensione				
Correttezza				
Fluenza				
Interazione				
Coerenza				
Elementi non-verbali				
Altro				

Tab. 1. Griglia di osservazione o valutazione dell'interazione orale.

La stessa griglia, semplificata e con un numero più ristretto di voci, può essere usata anche dagli studenti per valutare i loro compagni e per autovalutarsi, ad esempio a conclusione di un *role play*, confrontando la propria percezione di competenza con quella di altri alunni e con la valutazione finale dell'insegnante.

Un altro strumento molto utile alla riflessione è il *diario del docente*, consente di non affidarsi alla sola memoria per la registrazione di quanto avviene in classe. Nel diario, compilato regolarmente o per un determinato periodo di ricerca e possibilmente subito dopo la lezione, si possono annotare le attività efficaci e quelle problematiche, le reazioni degli studenti, progressi o particolari difficoltà dei singoli e si pongono le basi per la programmazione di corsi o piano di lavoro successivi.

Il *diario dello studente*, in forma molto semplice e concisa, può offrire un'occasione di riflessione metalinguistica e affettiva a conclusione di un'attività. L'allievo sarà invitato, preferibilmente in forma anonima, ad esprimere la sua opinione relativamente all'argomento, alla percezione di competenza e al clima di classe.

L'analisi dei diari offre un feedback personalizzato al docente che, oltre alle domande strutturate, potrà riservare uno spazio aperto per suggerimenti, commenti o richieste. Questo strumento è molto più efficace e particolareggiato, rispetto alla più generica discussione in plenaria a conclusione di un'attività.

Il diario dello studente (Mariani, Pozzo 2002: 243; Losito, Pozzo, 2005) può essere strutturato a partire da semplici domande, come le seguenti:

- Che cosa ti è piaciuto di più in questa lezione? Perché?
- Che cosa non ti è piaciuto? Perché?
- Che cosa hai imparato?
- Che cosa ti proponi di fare in futuro per migliorare?
- Che cosa vorresti fare nelle lezioni future (es: attività, argomento, gioco)?

L'*intervista ad un campione di studenti* può rendere conto dell'efficacia di un'attività comunicativa proposta, oppure evidenziarne limiti o difficoltà, specie di tipo affettivo o relazionale; in particolare è gradita a quanti non osano esprimere i loro dubbi o perplessità di fronte alla classe.

Analogamente il *questionario*, preferibilmente anonimo, può raccogliere impressioni e far emergere eventuali problemi (es.: *Come hai trovato l'argomento: facile/medio/difficile? Ti sei trovato a tuo agio a parlare in classe? Hai parlato poco/abbastanza/molto?*).

### **3. GLI STRUMENTI DI OSSERVAZIONE E RACCOLTA DATI IN ALTRI CONTESTI**

Abbiamo finora considerato la comunicazione svolta all'interno di una tradizionale classe di lingua, ma numerose sono oggi le possibilità offerte dalle nuove tecnologie, che rendono la comunicazione in aula più vicina a quella reale.

In situazione di italiano LS, l'utilizzo integrato di ascolto e produzione orale mediante la visione di filmati o spezzoni filmici, crea un contesto meno artificiale e stimola una produzione più autentica. Gli studenti potranno ad esempio essere invitati a continuare una conversazione tra due personaggi di un video, oppure potranno simulare quanto detto da due attori mentre il video scorre senza audio. Il questo caso la registrazione e l'ascolto successivo, confrontato poi con l'originale, avrà effetti impreveduti e a volte esilaranti.

Si potranno analizzare i contenuti della conversazione, i codici e registri linguistici utilizzati e le reazioni dei parlanti. Il compito sarà reso più semplice se in precedenza insegnante e studenti avranno elaborato una griglia strutturata che permetterà di focalizzare l'attenzione, ed eventualmente valutare, solo alcuni elementi del discorso.

La *lavagna interattiva multimediale* rende molto più semplice e fluida la visione di materiale audio e video, ma anche la semplice riproduzione di immagini relative ad una situazione (es. un negozio, un ufficio) o luogo (una città, un paesaggio) e può aiutare a creare, se non un contesto, almeno uno sfondo che suggerisce emozioni e argomenti di cui parlare (Caon, Serragiotto 2012: 169).

La *video-conferenza* tra classi di studenti di italiano LS è un'occasione estremamente motivante, specie se inserita all'interno di un progetto di *e-twinning*<sup>1</sup> (Vourikari, Garoia, Punie *et alii* 2012: 55-56) o di *e-tandem*<sup>2</sup> (Caon, Serragiotto 2012: 199). E' consigliabile stabilire in precedenza e di comune accordo i temi della discussione, al fine di renderla ricca e interessante.

L'utilizzo di *skype* offre momenti di vero scambio comunicativo in aula, che può essere condiviso e poi analizzato nei suoi componenti linguistici e metalinguistici (Celentin 2007:119). In questi ambiti, la registrazione assume un valore più autentico e rende più coinvolgente l'analisi a posteriori dei messaggi. L'attenzione degli studenti si concentra, ad esempio, sul contenuto globale delle conversazioni avvenute, sulle opinioni espresse, oppure può concentrarsi su alcuni elementi come le ripetizioni, il tono di voce o il lessico.

Va ricordato, tuttavia, che le risorse accessibili via computer non hanno lo stesso effetto della presenza diretta, dell'ambiente *reale* (e non virtuale) e che il materiale autentico offerto dalle tecnologie mantiene inevitabilmente tratti di simulazione (Coste, Moore 1992: 115).

In contesti di italiano L2, in cui gli apprendenti sono sempre a contatto con la lingua italiana, è opportuno analizzare "pezzi" di lingua parlata, in base a categorie condivise che aiutino gli studenti a sistematizzare e ampliare le loro conoscenze, partendo da ciò che già conoscono; ma soprattutto è possibile uscire dai confini ristretti dell'aula e stimolare il contatto con la lingua reale.

In questa prospettiva, il *task-based learning* (Ellis, 2003; Willis & Willis 2007) offre opportunità interessanti di ricerca materiali, dialoghi e scambi con persone anche in contesti extrascolastici. Gli studenti possono, ad esempio, intervistare soggetti esterni su un argomento, come i luoghi o locali di interesse di una città, allo scopo di realizzare una brochure. Previo consenso, faranno registrazioni audio o video, che saranno inserite nella presentazione successiva alla classe. Il materiale prodotto risulterà particolarmente motivante perché autentico e molti saranno gli spunti di analisi sotto il profilo linguistico, extralinguistico e contestuale. L'intervista può essere condotta da uno studente che la registra, mentre un altro potrà utilizzare annotazioni scritte; il confronto tra le due modalità di raccolta dati potrà fornire interessanti spunti di analisi.

---

<sup>1</sup> Il portale *etwinning* "fornisce agli insegnanti strumenti on line per cercare partner e avviare progetti, condividere idee e scambiare buone pratiche e iniziare subito a lavorare insieme per mezzo di strumenti personalizzati disponibili sulla piattaforma. Il programma *eTwinning* promuove la collaborazione scolastica in Europa attraverso l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), fornendo supporto, strumenti e servizi per facilitare le scuole nell'istituzione di partenariati a breve e lungo termine in qualunque area didattica"([www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)).

<sup>2</sup> Il *tandem linguistico* si realizza quando un apprendente attiva una conversazione con un partner di lingua diversa. L'apprendimento avviene mediante lettera, e-mail (*e-tandem*) o telefono, con un partner la cui lingua madre è la lingua che si desidera imparare o migliorare. Il progetto "eTandem Europa" ([www.cisi.unito.it](http://www.cisi.unito.it)), promosso e finanziato dalla Commissione Europea nel 2001, si è diffuso in seguito in numerosi istituti e università.

Gli stessi strumenti scritti, audio e video verranno usati, previo consenso degli interessati, in situazioni reali in cui gli studenti sperimentano scambi linguistici autentici, ad esempio in ufficio (la segreteria della scuola), negozio, ecc. Analogamente insegnante e studenti, mediante apposita griglia, potranno osservare la qualità della comunicazione nel corso di un'intervista ad un ospite dell'istituto o ad un mediatore culturale.

#### 4. CONCLUSIONI

L'atto comunicativo è di natura complessa ed è quindi necessario analizzarlo nelle sue componenti intrinseche, quali contenuto e forma, ed estrinseche, come il contesto e le strategie utili a veicolare il messaggio.

La presa di coscienza delle diverse variabili che intervengono nella comunicazione, grazie al monitoraggio continuo di quanto avviene in aula, è fondamentale sia per l'insegnante, che saprà operare scelte consapevoli e opportune, sia per gli studenti, che saranno motivati ad apprendere e guidati nel percorso metacognitivo.

Diverse sono le modalità di sviluppo dell'interazione orale in italiano L2 e LS, ma spesso la valutazione della sua efficacia è lasciata alla percezione immediata e soggettiva del docente. L'osservazione sistematica e strutturata degli scambi comunicativi consente invece di oggettivare risposte in gran parte emotive e aumentarne il grado di validità e affidabilità.

Il coinvolgimento diretto degli studenti in questo processo diventa un'importante occasione di autovalutazione e valutazione condivisa.

Si può quindi affermare che l'analisi attenta dei messaggi è funzionale ad una maggiore professionalità docente e contribuisce a creare in chi apprende una nuova consapevolezza di sé, oltre che delle proprie capacità espressive e relazionali.

#### BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, D., 1988, *Observation in the Language Classroom*, Longman, London.

BALBONI, P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra – Soleil, Perugia-Welland Ontario.

BALBONI, P. E., 2008, "Imparare le lingue straniere", Marsilio, Venezia. CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue*, Utet, Torino.

COSTE, D., MOORE, D. (éd), 1992, "Autour de l'évaluation de l'oral", *numéro spécial du Bulletin CILA*, pp. 109-116.

CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Oxford La Nuova Italia, Firenze.

- CILIBERTI, A., PUGLIESE, R., ANDERSON, L., 2003, *Le lingue in classe*, Carocci, Roma.
- CELENTIN, P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- ELLIS, R. 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- GUMPEZ, J.J., HYMES, D. (Eds.), 1972, *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- LOSITO, B., POZZO G., 2005, *La ricerca-azione*, Carocci, Roma.
- MARIANI, L., POZZO, G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- MEZZADRI, M., 2006, *Integrazione linguistica europea. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET, Torino.
- SCRIVENER, J., 2012, *Classroom Management Techniques*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEVERGNINI, B., 2006, *La testa degli italiani*, Milano, Rizzoli.
- VOURIKARI, R., GAROIA, V., PUNIE, Y. et alii, 2012, *Teacher Networks*, European Schoolnet, Brussels.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (eds.), 1987, *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- WILLIS, D. & WILLIS, J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.