

Alma Huszthy

## LA GESTIONE DELLA CLASSE: INTERAZIONI E SVILUPPO DELLA PRODUZIONE ORALE

### 1. Introduzione

Essendo insegnante di italiano LS e formatrice universitaria di futuri insegnanti di italiano LS mi pongo spesso la domanda: *qual'è lo scopo principale degli insegnanti di lingua?* La risposta che a me sembra adeguata è la seguente: uno dei compiti più importanti dell'insegnante è quello di migliorare l'efficacia della comunicazione degli studenti nella lingua straniera. Per raggiungere questo scopo bisogna che gli insegnanti, prima di tutto, si concentrino sullo sviluppo della produzione orale degli studenti in classe, cioè durante le lezioni di lingua<sup>1</sup>. Sviluppiamo, infatti, la produzione orale degli studenti in classe, se e solo se i nostri studenti alle lezioni parlano più spesso e più a lungo. Noi, insegnanti di lingua, abbiamo da una parte varie tecniche didattiche a disposizione, dall'altra riusciamo ad organizzare il lavoro in classe nelle forme più convenienti. Gli studenti dovrebbero avere il massimo spazio a lezione per condividere e confrontare conoscenze, informazioni, ipotesi e dubbi utilizzando la lingua target come reale mezzo comunicativo.

Il docente e gli studenti sono i partecipanti del contesto comunicativo molto complesso in aula<sup>2</sup>. Vari studi e libri di metodologia didattica analizzano la comunicazione efficace dell'insegnante che dà istruzioni, guida l'andamento delle attività, dà feed back e realizza le forme di lavoro adatte alle

---

<sup>1</sup> Cfr. Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, Guerra Edizioni, Perugia 2008, p. 95.

<sup>2</sup> Cfr. Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione*, Italiano LinguaDue, n. 2., Università degli Studi di Milano 2012, p. 94.

attività<sup>3</sup>. Meno sono invece gli interventi e studi che si concentrano sullo sviluppo della comunicazione in lingua straniera degli studenti in classe, quindi sulla quantità e sulla qualità di essa.

In questo mio studio vorrei analizzare alcune correlazioni che si possono cogliere tra le diverse modalità di lavoro durante le lezioni di lingua (lavoro frontale, lavoro in plenaria, lavoro in coppia e lavoro in piccoli gruppi) e lo sviluppo della produzione orale degli studenti. La base dell'analisi sarà il materiale video ripreso durante quattro lezioni d'italiano tenute da due insegnanti in due licei di Budapest. Tramite l'analisi vorrei rispondere a delle domande che mi sembrano interessanti e fondamentali:

*Quanto l'organizzazione del lavoro e le concrete soluzioni didattiche aiutano l'insegnante a raggiungere il principale scopo didattico, cioè lo sviluppo dell'espressione orale dello studente?*

*In quali casi la forma di lavoro facilita, oppure rende più difficile l'acquisizione della lingua straniera in classe?*

Chiudendo la parte introduttiva dello studio vorrei elencare alcuni principi – a mio parere fondamentali – che aiutano a sviluppare l'abilità della produzione orale degli studenti nella classe d'italiano e che in questo modo andrebbero presi in considerazione, quando progettiamo le nostre lezioni di lingua. Considero gli stessi principi quando analizzo le concrete soluzioni didattiche riguardanti l'organizzazione del lavoro presenti nel materiale video.

1. *Parla di più l'insegnante o lo studente?*

Si devono progettare lezioni di lingua che danno il maggiore spazio possibile all'espressione orale dello studente.

2. *L'insegnante è anche moderatore delle attività, organizzatore dell'andamento del lavoro, e non solo fonte delle conoscenze?*

È importante che gli insegnanti di lingua rivalutino il loro ruolo in classe.

---

<sup>3</sup> Cfr. Ágnes, Antalné Szabó, *A tanári beszéd empirikus kutatások körében*, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest 2006; Anna, Éry – Alma Huszthy, *Le caratteristiche verbali e non verbali della comunicazione dell'insegnante d'italiano*, in Elena Pirvu (ed.) "Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: problemi, metodi, ricerche", Franco Cesati Editore, Firenze 2017, pp. 383-394.; Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Longman, Harlow 2007, pp. 107-121.; Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, Guerra Edizioni, Perugia 2008, pp. 133-151.; Daniele Corradi, *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*, op. cit., p. 226-257.

3. *Ci sono dei confronti di ipotesi, di possibili soluzioni tra gli studenti?*  
Bisogna dare la possibilità agli studenti di acquisire nuove conoscenze anche tramite la comunicazione tra pari.
4. *Chi è il protagonista della lezione?*  
Uno dei compiti più importanti dell'insegnante di lingua è quello di assicurare alle sue lezioni la centralità dello studente.
5. *Gli studenti hanno la possibilità di esprimere la loro opinione relativo agli eventi in classe?*  
Se facciamo attenzione a quest'ultimo fattore, da una parte facciamo riflettere lo studente, dall'altra riusciamo a motivare la comunicazione spontanea dello studente.

## ***2. Tipi di interazioni e possibile sviluppo della espressione orale degli studenti***

Per dare un quadro all'analisi del materiale video presento i diversi tipi di interazione che possono avere luogo in classe, con particolare attenzione svolta alle modalità di lavoro che avrebbero il compito di superare il dominio della lezione frontale, cioè quando la quantità della comunicazione dell'insegnante supera indubbiamente quella degli studenti.

### **2.1. Lavoro frontale / lavoro in plenaria**

Durante 2 delle 4 lezioni registrate l'insegnante prova a ricorrere raramente al lavoro frontale. Trattandosi di lezioni di lingua si cerca di organizzare il lavoro in modo che la comunicazione dell'insegnante venga ridotta al massimo. Tuttavia anche durante la lezione di lingua è necessario ricorrere al modo frontale per compiere certi atti comunicativi: dare istruzioni, spiegare, fare domande. In questi momenti i partecipanti si rivestono i ruoli istituzionalizzati<sup>4</sup> in una situazione puramente didattica<sup>5</sup>: il docente trasmette l'informazione, cioè – per esempio – dà le istruzioni per avviare un'attività (1-3), mentre gli studenti sono i riceventi dell'informazione:

---

<sup>4</sup> Cfr. Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione, op. cit.*, p. 97.

<sup>5</sup> Cfr. Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato, op. cit.*, pp. 141-142.

- (1) I: Venite tutti qua in centro, per favore! OK. Allora, prima salutate il vostro compagno come la mamma del vostro amico, hm? Allora, pensate, ooh, Blanka è la mamma della mia amica. Allora saluto Blanka: ah, buongiorno, signora! Hm? Va bene? Salutatevi come se l'altra fosse la mamma della vostra amica. Prego!
- (2) I: OK. Aprite il libro a pagina 38. Ascoltiamo un dialogo. Prima solo lo ascoltiamo. Va bene? Prima non facciamo niente. Allora mettete la penna giù. Rilassatevi! E che numero è? Speriamo che funzioni. Per favore. E dopo ascoltiamo di nuovo il dialogo e dovete completare i programmi, l'agenda. Ma solo dopo. Adesso fate solo attenzione.
- (3) I: Allora, adesso andiamo nei supermercati. Prendiamo il libro di esercizi. Troviamo sosta due, pagina 62, qua. Ci sono due testi. Eh, dividete i compiti! Uno legge A, l'altro legge B... in silenzio, in lavoro individuale. Qua ci saranno le domande, che dovete rispondere alle domande. Chiaro? Leggere, rispondere. Potete sottolineare, potete chiedere delle parole.

È chiaro che questo tipo di comunicazione unidirezionale è inevitabile anche durante le lezioni di lingua, il gruppo è insieme, gli studenti reagiscono insieme alla comunicazione dell'insegnante<sup>6</sup>, l'insegnante controlla pienamente l'input e l'output del singolo studente chiamato ad interagire<sup>7</sup> e riesce in questo modo ad "istituire una progressione logica della lezione e a mantenere il controllo della classe"<sup>8</sup>. Vediamo che come insegnante di lingua non è facile rispondere a tutte le aspettative relative alla comunicazione efficace: essere chiari e comprensibili (frasi brevi e semplici, molte ripetizioni, perifrasi), essere modello linguistico e parlare poco<sup>9,10</sup>.

Si usa questa modalità di interazione anche quando si fanno le spiegazioni e le analisi grammaticali (4) e altri tipi di spiegazioni (5):

- (4) I: Abbiamo un verbo magico. Non è molto magico ma pensiamo, questo verbo con cui possiamo spotarci. Quale verbo è?

<sup>6</sup> Cfr. Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, op. cit., p. 161.

<sup>7</sup> Cfr. Marco Mezzadri, *I ferri del mestiere*, Guerra Edizioni, Perugia 2003, p. 80.

<sup>8</sup> Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, op. cit., p. 147.

<sup>9</sup> Cfr. Anna, Éry – Alma, Huszthy, *Le caratteristiche verbali e non verbali della comunicazione dell'insegnante d'italiano*, op. cit., pp. 385-387.

<sup>10</sup> Cfr. Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, op. cit., p. 142.

S: *Vado*.<sup>11</sup>

I: Hm?

SS: *Andare andare*.

I: Sì, esatto, andare. OK. Adesso giochiamo con questo verbo. Abbiamo due preposizioni che usiamo molto spesso con il verbo "andare". Quali sono queste due preposizioni?

S: *A*

I: Sì.

S: *In*

I: Bene.

[...]

I: Ragazzi, avete lavorato molto bene. Quello che non andava anche, perché non abbiamo ancora studiato questa parola, la "fabbrica". Eeh... se vogliamo andare in fabbrica, andiamo con "in": vado in fabbrica. Bene? OK. Mettete insieme i biglietti! Metteteli insieme! In un \*kupac.

- (5) I: Adesso mettiamo da parte le poesie e facciamo le cose molto più banali: dovete vedere il filmato. Hm? Qui. Non c'è altro compito che guardare. [...] Cosa abbiamo visto? Attila! Cosa abbiamo visto? Che cosa è? É una... É una...? É un...?

SS: *Pubblicità*.

I: É una pubblicità oppure possiamo dire spot pubblicitario. Potreste raccontarmi? Potreste raccontare che cosa è successo?

S: *\*Bevásárol az ufo*. [L'ufo fa la spesa.]

I: Qui ci sono alcune parole, però prima vediamo il luogo. Che cos'è il luogo? Il posto? Dove siamo? Dia? Dove siamo? Lilla?

S: *Supermercato*.

I: In un supermercato. Chi arriva? In italiano si dice come in inglese.

S: *Ufo*.

I: Ufo. Oppure si può dire anche alieno, cioè ufo. Scrivete perché io non ho il gesso. Un ufo. Allora, qui ci sono tre verbi e adesso raccontiamo in diversi tempi. Capite? Però una volta cerchiamo di spiegare un po' più dettagliatamente. Cioè, come comincia la storia, Réka?

S: *Un... un ufo ... a... arriva... no, è arriva... to*.

I: Sì. Possiamo usare il presente. Rimaniamo qua, va bene? Arriva un ufo. Poi?

SS: *Percorre. Percorre. Il supermercato*.

I: Il supermercato. Cosa fa intanto? Cosa fa intanto?

S: *Compra*.

I: Sì, compra delle cose. E alla fine?

S: *Parte*.

I: Parte. Allora, vi voglio chiedere di aprire il quaderno e fare la schedina.

<sup>11</sup> Nella trascrizione degli interventi in classe evidenzio in grassetto la comunicazione degli studenti.

Anche se durante la lezione di lingua prevale il tipo di lavoro frontale "a struttura dialogica", cioè "l'insegnante pone domande di cui già conosce la risposta"<sup>12</sup> e il compito dell'allievo "è riservato alla replica"<sup>13</sup> e non quella "a struttura monologica"<sup>14</sup>, questa forma di lavoro dà poco spazio agli studenti per parlare, la comunicazione dell'insegnante domina quella degli studenti<sup>15</sup>. L'espressione orale dello studente non si può considerare di qualità, se la quantità della parole non supera, infatti, le 6-7 parole<sup>16</sup>. In questi esempi nella maggioranza dei casi si tratta di singole parole o espressioni.

Nell'ultimo caso analizzato (6) assistiamo all'andamento di uno spremicervello, quando gli studenti lavorano di nuovo insieme e allo stesso ritmo. Questa volta però gli studenti non assistono ai contenuti nuovi presentati dall'insegnante o alle domande mirate alla verifica delle loro conoscenze pregresse, bensì si fanno domande a cui gli allievi possono rispondere liberamente. La modalità di lavoro non è, infatti, quella frontale, ma quella in plenaria, quando il ruolo dell'insegnante viene ridimensionato e l'insegnante più che guidare e dominare l'attività dovrebbe solo moderarla lasciando più spazio agli studenti di intervenire<sup>17</sup>.

(6) I: Ragazzi, quali sono i programmi, che possiamo fare in una settimana. Hm? Che programmi? Ditemi!

S: *Cinema.*

I: Cinema, subito. Passatempi. Cinema (lavagna). Andare al cinema. O?

S: *Compleanno.*

I: Compleanno. Andare ad una festa?

S: *Si.*

I: Festa (lavagna). E può essere una festa di compleanno o altro tipo di festa.

S: *Teatro.*

S: *Cucinare.*

S: *Dormire.*

<sup>12</sup> Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione, op. cit.* p. 98.

<sup>13</sup> Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione, op. cit.* p. 98.

<sup>14</sup> Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione, op. cit.* p. 97.

<sup>15</sup> Cfr. Daniele Corradi, *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua, op. cit.*, p. 239.

<sup>16</sup> Cfr. Anikó, Asztalos, *A tanulói kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében*, in Ágnes, Antalné Szabó Ágnes – Éva, Major Éva (ed.), "Tanóratervezés és tanórákutató", Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10., Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest 2015, p. 118.

<sup>17</sup> Cfr. Pierangela Diadori – Massimo Palermo – Donatella Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia 2009, p. 229.

I: In questo gruppo questo è sempre un tema, cucinare, mangiare. Una volta dobbiamo cucinare qualcosa. Poi?

SS: *Ristorante. Ristorante.*

I: Sì. Ma ristorante, andare al ristorante, o andare al cinema, o festa è un programma... questi sono programmi... con qualcuno, no?...

S: *Del tempo libero?*

I: Sì, ma non solo del tempo libero. Allora, se voi aprite l'agenda, questa agendina e scrivete i programmi, non solo... non solo scriviamo hobby, o passatempi, o cinema, abbiamo anche degli obblighi. Per esempio, voi, la scuola. Io devo lavorare, ho lezioni. Gabi?

S: *Sport.*

Purtroppo ci sono vari problemi possibili che possono ostacolare l'espressione orale degli studenti a lezione: nei gruppi più grandi molti studenti non hanno abbastanza coraggio di esprimersi di fronte all'intera classe<sup>18</sup>, perché temono di sbagliare, il tema da cui partirebbe la conversazione può risultare troppo difficile, oppure l'insegnante – parlando troppo – ruba spazio ai propri studenti<sup>19</sup>. E, infatti, lo studente che avrebbe il coraggio e voglia di reagire, spesso non lo può fare per mancanza di tempo. Durante il lavoro in plenaria, quindi, gli studenti sono molto raramente protagonisti delle interazioni, generalmente si aspettano da loro non produzioni di qualità ma piuttosto parole, espressioni isolate.

Se vogliamo che gli studenti parlino più a lungo, dobbiamo dargliene la possibilità: per chiudere, per esempio, una *produzione libera orale immaginaria* (parlo di quest'attività più dettagliatamente nel capitolo seguente) invitiamo gli studenti a condividere in plenaria le soluzioni a cui sono giunti in coppia cercando di risolvere le situazioni conflittuali del *role-play*. Gli studenti parlano volentieri davanti al gruppo, e in presenza dell'insegnante di lingua, se hanno qualcosa di interessante da condividere con gli altri, e molto probabilmente non hanno la voglia di parlare in plenaria se non devono fare altro che rispondere alle domande "false" dell'insegnante che ha lo scopo nascosto di verificare le loro conoscenze grammaticali, lessicali, culturali. È altrettanto importante lo stato d'animo degli studenti: parleranno volentieri in lingua straniera davanti agli altri, davanti a noi insegnanti, solo se il contesto rassicurante e senza stress è assicurato a lezione. In un tale contesto gli studenti non hanno continuamente la sensazione di sapere molto meno dell'insegnante, sono invece coscenti

---

<sup>18</sup> Cfr. Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, op. cit., p. 162.

<sup>19</sup> Cfr. Marco Mezzadri, *I ferri del mestiere*, op. cit., p. 160-161.

del fatto che il loro sistema linguistico è dinamico, cioè in via di sviluppo, e che sono, quindi, chiamati a fare tentativi di produzione in LS<sup>20</sup>. Se i feedback dell'insegnante risultano valorizzanti, incoraggianti e positivi<sup>21</sup>, esso può favorire che durante la lezione di lingua la fiducia degli studenti in se stessi aumenti e non proprio diminuisca.

## 2.2. Il lavoro in coppia

Il lavoro in coppia completa perfettamente il lavoro frontale e quello in plenaria: in questa forma di lavoro gli studenti da passivi devono divantare attivi<sup>22</sup>, protagonisti delle attività<sup>23</sup>; hanno, infatti, la possibilità di collaborare e di aiutarsi, confrontando ipotesi, idee e soluzioni possibili (7):

- (7) I: Vediamo il compito a casa che avete fatto. Prendete il compito a casa! Lavorate con il vostro compagno! *Mettetevi d'accordo, fate un confronto* del compito a casa! Leggete qui, i primi due compiti, leggete le soluzioni. Solo le soluzioni e anche questo ch'è stato un esercizio più complesso. *Mettetevi d'accordo!* Questo significa che alla fine tutti e due dovete avere la stessa soluzione, hm? Se ci sono differenze, *mettetevi d'accordo!* Se avete problema, se avete dubbio, domanda, chiedete a me! Prego. Via!

Durante il lavoro in coppie gli studenti sono più rilassati: con 6-8 coppie l'insegnante non riuscirà mai a controllare l'andamento del lavoro di ciascuna coppia, gli studenti possono comunicare liberamente<sup>24</sup>. L'insegnante, praticamente, non sa cosa stanno dicendo i suoi studenti e in quale lingua. Al massimo si possono osservare la mimica e i gesti, la comunicazione non verbale degli studenti. Questo problema emerge, naturalmente, nei gruppi monolingui, come per esempio quelli nei licei ungheresi, non nei gruppi multilingui in cui studenti di varia origine e avendo varie lingue materne devono per forza ricorrere alla lingua comune, cioè alla lingua target per farsi capire e per interagire, indipendentemente dal livello della loro interlingua. Comunque, anche in contesto scolastico gli studenti saranno abbastanza motivati se partecipa-

<sup>20</sup> Cfr. Marina Chini, *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*, Italiano LinguaDue, n. 2. Università degli Studi di Milano 2011, p. 12.

<sup>21</sup> Cfr. Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione*, op. cit. p. 120.

<sup>22</sup> Cfr. Daniele Corradi, *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*, op. cit., p. 244.

<sup>23</sup> Cfr. Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, op. cit., p. 165.

<sup>24</sup> Cfr. Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, op. cit., p. 165.



no a delle attività pienamente comunicative conversando per esempio di cose interessanti, oppure scambiando informazioni necessarie per raggiungere uno scopo prestabilito. Queste attività comunicative si basano sul principio del gap di informazioni: gli studenti parlano tra di loro in lingua straniera non perché devono praticare la produzione di frasi grammaticalmente corrette, ma perché vogliono sapere informazioni che l'altro sa, o, rispettivamente, vogliono trasmettere informazioni che l'altro non sa. L'importante è che in questi momenti avvenga il vero scambio di informazioni, così la classe di lingua diventa più reale, autentica<sup>25</sup> invece di essere un "luogo in cui le forme linguistiche sono esercitate in vista di usi futuri, «fuori» dalla classe stessa"<sup>26</sup>.

Può certamente capitare che gli studenti, durante il lavoro in coppia, dopo un po' cominciano ad annoiarsi e ad occuparsi di cose varie: l'insegnante può evitare questo organizzando bene il lavoro in coppia. Le soluzioni didattiche sono a volte impegnative, ma ne vale la pena (8):

(8) I: Fate un cerchio! In centro. Sì. Avanti, avanti, avanti, vieni! Fate un cerchio. Facciamo un altro: due cerchi concentrici. Gli altri fuori. Berta, tu stai fuori. Sì. Giratevi! Ragazzi, facciamo due cerchi concentrici. Abbiamo già fatto una cosa del genere nel passato. Berta, passa avanti! Sì, esatto. OK. Avete un compagno?

S: *\*Mi van?* [Che succede?]

S: *No, lo non ho.*

I: Ma come? Vieni qua a lavorare con... vieni qua accanto a Ágoston! Vieni, vieni!

I: Peti! Rilassati! Avete un compagno?

S: *\*Nekem nincsen.* [Io non ce l'ho.]

S: *\*Nekem kettő van.* [Io ne ho due.]

I: OK. Allora, tu vai dentro, Tádé. Vai dentro! Sì. Vieni qua! Ecco. *\*Huuuh*, ragazzi! Sta matematica. OK. Raccontate al vostro compagno cosa pensate di fare questo fine settimana! Avete un minuto di tempo, raccontate che programma, che idea avete per questo fine settimana. Cosa farete?

SS: *Cosa fai questo fine settimana? sabato a sabato ma io non (CNV lamento) la settimana scorsa. Io voglio dormire (CNV lamento) a domenica. E dopo? E dopo dormire io voglio studiare fisica. Fisica? E tu? Io voglio andare alla mia casa e giocare e dopo... Cittadella. Io voglio andare alla mia \*grandma e voglio studiare fisica e dopo andare alla cinema con tu.*

I: OK. Stop! Quelli che stanno dentro, fate un passo a destra! Fate un passo a destra! Un passo a destra. Raccontate al vostro compagno com'è stata questa vostra settimana, hm? Adesso è venerdì. Questa settimana come l'avete passata? Com'è stata?

<sup>25</sup> Cfr. Daniele Corradi, *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*, Italiano LinguaDue, n. 1., Università degli Studi di Milano 2012, p. 229.

<sup>26</sup> Franca Bosc – Fernanda Minuz, *La lezione, op. cit.*, p. 95.

SS: *Com'è stata (CNV lamento) la tua settimana? Comincia tu! Questa settimana non è stata molto... mio settimana... perché... niente test... Tu hai scritto un testo? ...storia (CNV lamento) e non... non devo... non devo studiare molto. Cosa (CNV lamento)... cosa (CNV lamento)... che questa... Sì.*

I: OK. Stop! Quelli che stanno dentro, un passo a destra. Fate un passo a destra! Quelli di dentro. Un passo a destra. Sì. Così avete un nuovo compagno. Raccontate al vostro compagno come avete iniziato questo giorno! La mattina (CNV lamento) svegliarsi, alzarsi, mangiare questo, questo, questo, farsi la doccia, no, lavarsi, eccetera, eccetera, hm? Come avete iniziato questa giornata? Questo giorno.

SS: *Si sono svegliata alle sei e ho bevuto il caffè e ho mangiato la colazione e poi sono andata a scuola con la macchina sono andata a scuola. Mi sono sveglia alle 6 e mezzo (CNV lamento) dopo ho mangiato colazione... ho fatto colazione, mi sono lavato (CNV lamento) / mi sono alzato, mi sono lavato / alle 7 e mezzo e (CNV lamento) sì, non \*c'è speciale.*

All'inizio di questa attività di riscaldamento – durante la quale si deve parlare liberamente di quello che si farà la settimana seguente e di quello che si è fatto il finesettimana precedente – gli studenti capiscono molto difficilmente la forma di lavoro: in due cerchi concentrici uno dovrebbe parlare per una determinata durata di tempo con il compagno che si trova di fronte e dopo con il movimento opposto dei due cerchi le coppie cambiano costantemente. Nonostante le reazioni di incomprensione degli studenti – prevalentemente in ungherese – l'insegnante non si arrende: continua a guidare gli studenti esclusivamente in italiano, finché ognuno trova il suo posto e capisce il funzionamento dell'attività. Durante l'esercizio di *produzione orale libera reale* gli studenti si sciogliono ed entrano in vere interazioni con i compagni, in italiano. Non si parla in questo caso di "pseudocomunicazione", quando l'attività è orientata alla forma, ma di vera comunicazione con l'attenzione rivolta al contenuto<sup>27</sup>. In un caso simile la paura dell'insegnante riguardante la correttezza grammaticale della produzione orale libera dello studente emerge in modo naturale, ma la correttezza non è, sicuramente, l'unico fattore che determina il grado di conoscenza di una lingua straniera: l'efficienza comunicativa è altrettanto importante e il lavoro in coppia incoraggia appunto questa efficienza. Ma, se causa tanta paura, perché applicarla questa modalità di lavoro? Per quanto riguarda la fase della sintesi nel processo di apprendimento, che comprende il consolidamento, la pratica e la riproduzione delle nuove conoscenze grammaticali culturali e pragmatiche, certe attività, esercizi si possono svolgere solo in questa forma di lavoro<sup>28</sup>: sono così,

<sup>27</sup> Cfr. Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, op. cit., p. 97.

<sup>28</sup> Cfr. Péter, Medgyes, *A kommunikatív nyelvvoktatás*, Eötvös József Kiadó, Budapest 1995, p. 77.

per esempio, le cosiddette *produzioni libere orali immaginarie* (role-play), quando gli studenti ricevono ruoli molto precisi, ma immaginari in una situazione definita dall'insegnante e parlano liberamente con lo scopo di risolvere qualche problema, oppure conflitto. In queste situazioni gli studenti, che dicono quello che vogliono e nel modo in cui lo vogliono, non possono fare altro che cercare di essere capiti e di capire l'altro. In questi momenti gli studenti possono staccarsi dall'ambiente formale della classe e allo stesso tempo sentirsi più vicini alla realtà del paese target, naturalmente se la situazione lo permette. Le immagini, gli oggetti reali, la risistemazione dell'aula aiutano molto lo studente a prescindere dalla situazione didattica<sup>29</sup>, cioè il distacco dalla realtà del contesto scolastico.

### 2.3. Lavoro in gruppi

Il lavoro in gruppi dovrebbe essere la forma di lavoro che offre il maggior spazio agli studenti di intervenire, di condividere idee, di svolgere lavoro cooperativo, di usare quindi la lingua target come reale mezzo comunicativo. In questa situazione molto dinamica l'abilità del parlare degli studenti si dovrebbe sviluppare in modo notevole, e si dovrebbe anche sviluppare la competenza di collaborazione differenziata<sup>30</sup>.

In questa forma di lavoro la quantità della comunicazione dell'insegnante e quella dello studente deve essere molto più equilibrata. Ma per sfruttare nel modo migliore questa modalità di lavoro bisogna da una parte scegliere il compito adatto, dall'altra dire agli studenti in un modo molto chiaro chi cosa deve fare.

- (9) I: E due persone dal gruppo devono fare attenzione alle foto. Ascoltiamo un testo. Dovete trovare i nomi e il ruolo in famiglia, il legame: figlio, padre. Dividete i compiti! Chi fa la famiglia, chi fa la casa. Decidete in gruppo!  
 S: \*Ebből kettő van. [Ce ne sono due di questo.]  
 I: Sì, sì, sì. Perché in due fanno questo, in due fanno le persone.  
 S: \*De négyen vagyunk. [Ma noi siamo in quattro.]  
 I: Capite? Cioè siete in quattro: due fanno la famiglia, due fanno la casa. Oppure soltanto una persona se c'è. Va bene? Così: dividete così e loro fanno la famiglia.  
 S: \*Jó, de, és akkor ezzel mit csinálunk? [Bene, ma cosa facciamo con questo?]  
 I: Dopo te lo spiego. Va bene così? Fino a questo punto ci siamo? Va bene. Allora, Lili, se vuoi un lavoro difficile... non vuoi, va bene, lasciamo perdere. Avete deciso? Chi fa attenzione alla famiglia, cioè lavora in libro, chi lavora sul foglio. È chiaro, ragazzi? Ditemi? Ditemi, sì?

<sup>29</sup> Cfr. Claudia Brighetti – Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, op. cit., p. 142.

<sup>30</sup> Cfr. Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, op. cit., p. 166.

- S: \**Én sem értem.* [Non capisco neanche io.]  
 S: \**Vannak itt ilyen papírok is.* [Qui ci sono anche questi fogli.]  
 S: \**Köszsz!* [Grazie!]  
 I: Sì. Allora ascoltiamo.

Possiamo aver inventato la perfetta attività in gruppi, che si basa sulla cooperazione e così permette l'interazione orale tra gli studenti, se non riusciamo a spiegare le tappe in modo chiaro, questa può anche fallire. Se gli studenti non capiscono il filo logico dell'attività, non riescono ad orientarsi nell'attività e si perdono tra le tappe dell'esercizio, si possono sentire – addirittura – delusi e come reazione tenderanno a ricorrere alla loro madrelingua per parlare della situazione in cui si trovano.

Nel caso migliore il lavoro in gruppo rende possibile l'interazione che – senza l'intervento dell'insegnante – si svolge sul tema della lezione. Ma, siccome ci aspettiamo che la quantità della produzione orale dello studente aumenti in modo notevole, anzi, che avvenga la vera negoziazione del significato, con principianti è abbastanza difficile far svolgere attività in gruppi. Dobbiamo piano piano abituare i nostri studenti a questo tipo di interazione, incoraggiarli a parlare nella lingua straniera indipendentemente dal livello della loro interlingua (10).

- (10) I: Raccontate quello che avete sentito... della casa e della famiglia. Cominciamo con la famiglia!  
 SS: *Aaaa second... aaaa Perché? a pianoterra. No, no, no!*  
 S: *Una? Una (CNV lamento)*  
 S: *Casa della famiglia. Cominciamo con la famiglia.*  
 S: *(CNV lamento) a pianoterra abitano (CNV lamento)*  
 S: \**Lúcia è la madre di Tomaso, Renata è la nonna, Filippo è il fratello minore, Michela è la sorella, Giovanna è anche la sorella, Marco è il padre, Vincenzo è il nonno e Antonio è il fratello maggiore.*  
 S: *È nonno di Tomaso? Ci sono il bar e Pianoterra? Aha. E Renata? Renata e Vincenzo. Sì. E secondo piano è Michela e Tomaso. E Giovanna, no? Perfetto.*

Nella parte finale dell'attività di *ascolto differenziato* gli studenti – di livello A1-A2 – cominciano ad interagire utilizzando addirittura elementi che collegano i loro interventi: *perché?; cominciamo con [...]; Sì; no?; Perfetto*. Il livello della loro interlingua può sembrare assai basso, ma nel caso di studenti che probabilmente non sono abituati al lavoro cooperativo in gruppi, questi sforzi, tentativi di comunicazione spontanea nella seconda lingua straniera vanno sicuramente apprezzati.

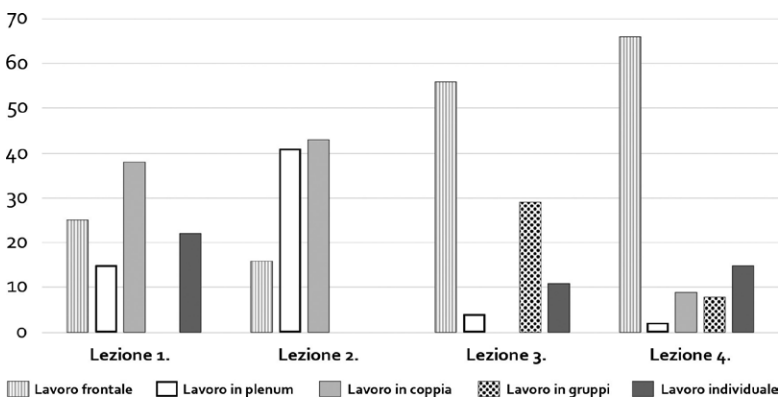
### 3. Conclusione

All'inizio dello studio mi sono posta la domanda:

*Come aumentare la quantità e come migliorare la qualità della produzione orale dello studente con l'aiuto dell'organizzazione del lavoro?*

Analizzando il materiale video si sono potuti vedere tentativi per utilizzare le varie modalità di lavoro a volte con successo, a volte con meno successo. Ho calcolato le percentuali di tempo delle diverse modalità di lavoro alle quattro lezioni riprese e qui di seguito riporto i risultati:

*Percentuali delle modalità di lavoro alle 4 lezioni d'italiano*



Alla lezione numero 1. il lavoro frontale non domina la lezione, il lavoro in plenaria e il lavoro in coppia pareggiano con le altre due modalità (il lavoro frontale e quello individuale). All'inizio di questa lezione fanno in coppie una *produzione libera orale reale*, quando gli studenti condividono le loro esperienze del fine-settimana precedente e parlano dei loro progetti futuri, fanno ugualmente in coppia il controllo dei compiti per casa e alla fine della lezione una *produzione libera orale immaginaria*, cioè un role-play. Gli studenti, che sono al primo anno, hanno, quindi, molte possibilità di esprimersi oralmente in italiano.

Nella terza lezione, nonostante che i banchi siano disposti in modo da permettere agli studenti di lavorare in gruppo durante tutta la lezione, la comunicazione dell'insegnante domina la lezione: la disposizione dei banchi e la modalità di lavoro stessa in questo caso non bastano a far sì che gli studenti usino la lingua target a lungo. Gli studenti difficilmente hanno capito cosa dovevano fare

e dire nel contesto del lavoro cooperativo progettato dall'insegnante, e di conseguenza l'insegnante, anche se non intendeva, doveva parlare più del previsto.

La quarta lezione è quasi totalmente frontale, gli studenti hanno poco tempo e poche possibilità di parlare in italiano. Il lavoro in coppia e il lavoro in gruppi durante i quali gli studenti possono parlare in italiano costituiscono purtroppo solo il 17% della durata della lezione.

Per ultimo vorrei parlare della lezione numero 2. tenuta dalla stessa docente della prima lezione. Il lavoro in plenaria – quando la quantità dei singoli interventi degli studenti è spesso scarsa – domina questa lezione. Nonostante ciò gli studenti parlano molto in italiano alla lezione, partecipano infatti ad un'attività di *produzione orale guidata*, la cosiddetta "ricostruzione di conversazione"<sup>31</sup> che richiede in gran parte questa modalità di interazione. Gli studenti sono chiamati a ricostruire, parola per parola, un dialogo prescelto e presentato con vari mezzi visivi dall'insegnante (disegni, gesti, oggetti, mimo, ecc.). Quando gli studenti, in plenaria, ricostruiscono precisamente la frase originale – la quale viene enunciata dall'insegnante per mostrare agli studenti l'intonazione e la pronuncia corretta – gli studenti la ripetono più volte in coro e anche in coppie per fissare le espressioni e frasi corrette nella loro memoria. La *ricostruzione di conversazione* è un ottimo esempio di una situazione ad una lezione di lingua in cui si può minimalizzare la comunicazione dell'insegnante e di conseguenza crescere la quantità di quella degli studenti.

Per concludere: l'insegnante deve dare l'opportunità agli studenti di usare l'italiano come reale mezzo comunicativo, deve, quindi, organizzare bene delle attività in coppie e in gruppi e moderare bene il lavoro in plenaria permettendo l'interazione tra gli studenti. Deve dare spazio alla riflessione in gruppo, al dibattito, al confronto tra pari, all'aiuto collaborativo. L'insegnante in questa prospettiva deve accompagnare il lavoro e moderare le interazioni tra gli studenti.

I formatori universitari degli insegnanti, infine, devono preparare i futuri insegnanti in modo che possano assumersi questi ruoli di facilitatore, di moderatore. Se vogliamo che ci siano nuovi insegnanti di lingua che siano capaci di organizzare bene le modalità di lavoro e assicurare ai loro studenti il contesto di apprendimento linguistico più efficace possibile, dobbiamo assicurarli un contesto simile ai corsi di didattica. Ci vuole, prima di tutto, un'atmosfera liberatrice che permette il dibattito, l'espressione della propria opinione, il confronto tra pari e il lavoro cooperativo.

---

<sup>31</sup> Piero Catizone – Christopher Humphris – Luigi Micarelli, *Volare. Guida per l'insegnante*, Edizioni Dilit, Roma 1998, p. 25.

## BIBLIOGRAFIA

- Antalné Szabó Ágnes, *A tanári beszéd empirikus kutatások körében*, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest 2006.
- Asztalos Anikó, *A tanulói kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében*, in Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (ed.), "Tanóratervezés és tanórákutató", Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10., Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest 2015, pp. 103-128.
- Bosc, Franca – Minuz, Fernanda, *La lezione*, Italiano LinguaDue, n. 2., Università degli Studi di Milano 2012, pp. 94-130. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2816>
- Brighetti, Claudia – Minuz, Fernanda, *Abilità del parlato*, Guerra Edizioni, Perugia 2008.
- Catizone, Piero – Humphris, Christopher – Micarelli, Luigi, *Volare. Guida per l'insegnante*, Edizioni Dilit, Roma 1998.
- Chini, Marina, *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*, Italiano LinguaDue, n. 2. Università degli Studi di Milano 2011, pp. 1-22.
- Corradi, Daniele, *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*, Italiano LinguaDue, n. 1., Università degli Studi di Milano 2012, pp. 226-257 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820>
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia 2009.
- Éry Anna – Huszthy Alma, *Le caratteristiche verbali e non verbali della comunicazione dell'insegnante d'italiano*, in Elena, Pirvu (ed.) "Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: problemi, metodi, ricerche", Franco Cesati Editore, Firenze 2017, pp. 383-394.
- Harmer, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Longman, Harlow 2007.
- Medgyes Péter, *A kommunikatív nyelvoktatás*, Eötvös József Kiadó, Budapest 1995.
- Mezzadri, Marco, *I ferri del mestiere*, Guerra Edizioni, Perugia 2003.