

CONVERSAZIONE IN CLASSE: LA STRATEGIA EDUCATIVA DELLE DOMANDE E DEL SILENZIO

*Dr. sc. Rita Scotti Jurić
Filozofski fakultet, Pula*

S o m m a r i o

Per il successo del processo di apprendimento è determinante la qualità del rapporto tra insegnante e alunno, vale a dire, l'intenzionalità, i processi di comunicazione, l'interazione. La tecnica più diffusa nell'insegnamento delle lingue è la domanda. Questa pratica educativa va studiata a fondo per stabilire il rapporto tra interventi interrogativi e non interrogativi, la frequenza del ricorso alle domande e la sua giustificazione pragmatica. La presente ricerca ha preso in esame i modi in cui l'insegnante organizza la partecipazione alle attività della classe, principalmente attraverso il parlato, il dialogo, la conversazione con gli alunni che permette di regolare le attività in modo ordinato e controllato. Viene descritta la struttura conversazionale dell'interazione scolastica caratterizzata dalla tripletta domanda-risposta-commento come una delle precondizioni fondamentali della comunicazione e della trasmissione di significati, ossia la regolazione del traffico interazionale all'interno della classe.

Ključne riječi: *domande, interazione scolastica, struttura conversazionale, silenzio*

1. Il valore comunicativo delle domande

La tecnica più diffusa nell'insegnamento delle lingue è la domanda (Zuccherini, 1991; Jungwirth, 1993; Titone, 1975; Carponi, Schittar, 1991; Schubauer-Leoni et alii, 1991). La pratica educativa della famiglia e della scuola, fin dai primi livelli, fa perno sull'uso della domanda come strumento di controllo dell'interazione. Horga e Požgaj Hadži (2006) ritengono che le domande e le risposte rappresentano gli elementi essenziali di una comunicazione e che sono collegati fra di loro da rapporti di coesione e coerenza più o meno forti, secondo il tipo di dialogo, nonché dal tema e da caratteristiche socioculturali e verbali dei partecipanti al dialogo.

La ricerca sull'interazione solleva anche giustificate riserve sulla validità delle domande come modalità positiva di rapporto tra adulto e bambini (Barbieri et alii, 1983). La domanda, dunque, prima che per il suo contenuto o per l'intonazione con cui è pronunciata, si riconosce come tale perché è una mossa che crea un'attesa e necessita di un compimento, di una soluzione. In quanto prima parte di una coppia adiacente, essa coinvolge nel discorso un altro parlante. Il richiedente, dopo che l'altro ha risposto, si

trova di solito nella condizione di riottenere il turno e di poter fare una nuova domanda¹. Anche Berruto (et alii, 1983) Brasca, Zambelli (1992) e Piazza (1995) ritengono incongruenti le domande dell'adulto intese a stimolare ed attivizzare il bambino. Si possono individuare molte ragioni per cui, se non usate in modo adeguato, si rivelano un esercizio inutile. La domanda pone il parlante in una posizione di controllo sull'interlocutore, che non può evitare di prendere il turno di parola e deve attenersi al tema; il rifiuto di rispondere, o anche solo l'esitazione, il silenzio, o la risposta evasiva, costituiscono una infrazione della regola dello scambio. La risposta costituita da una nuova domanda implica il rifiuto del ruolo, la volontà di rimettere in discussione o di attenuare il controllo da parte dell'interrogante. Per questo non è ammessa in sede di esame, se non come domanda di chiarimento. Chi pone la domanda dunque possiede o si attribuisce un potere su di chi risponde che, nel nostro caso, è determinato dai rapporti sociali di subordinazione. Nella conversazione chi fa più domande riesce a dominare l'incontro, e viceversa chi ha il controllo della conversazione tende a far più domande (Zuccherini, 1991).

Causa questi ed altri inconvenienti, la strategia educativa delle domande va studiata a fondo per stabilire il rapporto tra interventi interrogativi e non interrogativi e per evidenziare la frequenza del ricorso alle domande e la sua giustificazione pragmatica.

Gli analisti della conversazione individuano nel flusso del parlato strutture sequenziali composte di due parti, dette *coppie adiacenti*. Si tratta di due turni caratterizzati dalla vicinanza e da una corrispondenza tipologica, rispettivamente una prima e una seconda parte (Fasulo, Pontecorvo, 1999)². Domanda e risposta sono l'esempio prototipico di simili strutture. Esempi di prime parti sono richieste, inviti, offerte le quali prevedono ovviamente come seconda parte un'accettazione o un rifiuto. Non sempre queste hanno la forma grammaticale o intonazionale delle domande; ad esempio, una frase come: "*Volevo dirti che sabato viene un po' di gente a casa mia*" può funzionare da invito e aspettarsi una risposta anche se non è una richiesta indiretta, e grammaticalmente appare la semplice comunicazione su uno stato di fatto. Il più delle volte, dopo aver fatto la domanda, chi risponde inizia un processo piuttosto complesso di produzione comunicativa e nel segmento di tempo che intercorre tra la domanda e l'inizio dell'effettiva risposta, si possono instaurare dei processi attraverso i quali il parlante passa alla preparazione della sua risposta. Horga e Požgaj Hadži (2006), analizzando la comunicazione spontanea tra gli interlocutori, riescono ad identificare una struttura degli elementi che interagiscono tra la domanda e la risposta: 1. risposta immediata senza esitazioni, 2. *routines* introduttiva, 3. espressione non fonetica, 4. pausa, 5. ripetizio-

¹ Una persona che fa una domanda ha il diritto di parlare ancora dopo che l'altro ha risposto. Questa regola "*offre un modo semplice per generare enormi quantità di parlato*" per cui possiamo dire che "*è una regola con un dispositivo di ripetizione*". (Sacks, 1992, 49 – 56)

² Fasulo e Pontecorvo (1999) ricordano che tra i legami strutturali fra turni, uno fra i più presenti nell'interazione con bambini è quello che connette, appunto, domande e risposte. A differenza degli autori citati, Fasulo e Pontecorvo sono dell'opinione che questa strategia didattica abbia un grande rilievo in ambito scolastico, specie nel discorso della riparazione e della valutazione, che sono due grandi strumenti istruttivi ampiamente usati non solo dagli insegnanti, ma anche dai genitori nel loro ruolo educativo.

ne / correzione, 6. ripetizione, 7. commento alla domanda, 8. domanda su domanda, 9. tosse (o altre espressioni non articolate), 10. senza risposta (op.c., 291). Trattandosi di interazioni in classi di lingua dove le risposte sono corali o, per la maggior parte, senza selettore il dialogante, della classificazione indicata dai due autori abbiamo evidenziato solamente i seguenti elementi: 1. la risposta immediata, 2. la pausa o silenzio riflessivo, 3. la domanda su domanda e 4. senza risposta.

L'arte del dialogare esige che si ponga attenzione alla preparazione delle domande già prima della lezione: soltanto quelle riusciranno semplici, esatte, adatte alla materia e alla classe. Le domande, considerate nel loro insieme, debbono succedersi con ordine e concatenamento: l'insegnante, perciò, deve definire bene il punto di partenza, e poi farà scaturire ogni domanda seguente da quella precedente. Ricordiamo ancora gli effetti corali che sono specificamente previsti dalla situazione interattiva, come nelle risposte a domande degli insegnanti rivolte all'intera classe. Con l'interazione corretta ogni studente potrà essere aiutato ad esprimere completamente la propria opinione, stimolato ad ascoltare accuratamente quella degli altri e incoraggiato a contribuire all'arricchimento dei punti di vista e delle proposte.

2. I dati della ricerca

La ricerca è stata condotta con insegnanti e alunni delle classi medie (quinta e sesta) della scuola elementare italiana di Pola e sono stati presi in esame i modi in cui l'insegnante organizza la partecipazione alle attività della classe, principalmente attraverso il parlato, il dialogo, la conversazione con gli alunni che permette di regolare le attività in modo ordinato e controllato, soprattutto per quanto riguarda chi deve prendere la parola, quando farlo, cosa dire, come farlo. Abbiamo registrato quattro ore scolastiche distanziate nel tempo: per la prima registrazione non abbiamo fornito nessuna informazione né spiegazione sullo scopo dell'osservazione, mentre per la seconda abbiamo pregato l'insegnante di prestare attenzione alle domande che formulava. Dall'approccio basato sull'osservazione naturalistica delle pratiche concrete di interazione e rilevato dalla registrazione di quanto effettivamente accade in una classe scolastica, siamo giunti ad individuare alcuni momenti interessanti. Descriveremo la struttura conversazionale dell'interazione scolastica caratterizzata dalla tripletta *domanda – risposta – commento*. Si tratta di chiarire una delle precondizioni fondamentali della comunicazione e della trasmissione di significati, che riguarda la regolazione del traffico interazionale all'interno della classe. (Fele, Paoletti, 2003)

2.1. L'interazione in classe è determinata da tre tipi di attività linguistiche dell'insegnante: le domande vere e proprie (complessivamente sono state 72), le domande di completamento (82) e le frasi dichiarativo – informativo – argomentative (78). In totale si è trattato di 232 turni di parola dell'insegnante. Il conteggio delle interazioni ha ri-

velato una presenza grossomodo parificata delle tre interazioni sia nella frequenza d'uso che nell'efficacia comunicativa.³

2.2. Le domande si presentano di solito all'inizio di un'indagine tematico-cognitiva e sono seguite dagli altri due tipi di interazioni verbali, le frasi non finite e le frasi dichiarativo – informativo – argomentative. Si veda la trascrizione di due turni di parola distinti e distanziati:

Prima indagine tematico -cognitiva:

Cosa facevano? (domanda)	– i morti erano abbandonati là nelle piazze
	– i morti non venivano seppelliti
Perché? (domanda)	– perché erano morti
	– perché ... /silenzio/
	– perché erano poveri
	– perché non li volevano seppellire
Giusto, e allora ... (d. di completamento)	– perché sono cattivi
	– per la razza
	– perché volevano fare apposta
Ma perché? (domanda)	/silenzio/
Senti, se adesso passi per la strada e vedi gente morta per la strada e sai che i familiari li seppellirebbero, allora ... (d. di completamento)	– per farli prendere paura
Sì, per incutere paura, terrore, proibivano di toccare i morti. (frase dichiarativo – informativo – argomentativa)	

Seconda indagine tematico-cognitiva:

Cosa ha fatto Achille con Ettore? (domanda)	– /risposte incomprensibili/
Cosa gli dice prima di morire? (domanda)	– /risposte incomprensibili/
Tu non avrai degna ... (d. di completamento)	– /silenzio/
... sepol ... (d. di completamento)	– ... tura!
Rimarrai lì a marcire ... (d. di completamento)	– /silenzio/
... e mangiato dai ... (d. di completamento)	– ... dai cani!
Giusto, era proprio così. (frase dichiarativo-informativo-argomentativa)	

³ Forniremo solo un esempio per ogni attività diversa: “*Cosa fanno i fanciulli?*” (domanda vera e propria), “*Tutto questo è una...*” (domanda di completamento), “*Quindi, il poeta sta dicendo che sono in terra straniera.*” (frasi dichiarativo-informativo-argomentative).

2.3. Dei complessivi 232 turni di parola dell'insegnante analizzeremo ora le 72 domande "vere e proprie" registrate e accuratamente trascritte. Possiamo constatare che sono di vario tipo e che seguono un ordine di accesso abbastanza ben definito: le prime sono le domande di proposta o di apertura, seguono le domande strategiche, poi le domande-leva (brevi, veloci, a bassa voce) e le ultime sono quelle tendenziose. Ne forniamo un esempio:

Terza indagine tematico-cognitiva:

Qual'è il titolo della poesia? (d. di proposta)	– Alle fronde dei salici
Allora, quando dico "fronde" mi riferisco a che cosa? (d. di proposta)	– ai rami
A che cosa servono i rami? (d. di proposta)	– a sostenere i frutti
E nei tempi brutti di guerra? (d. strategica)	– a impiccare la gente
Quale, secondo voi, è l'albero che può dare tanta bellezza e allo stesso tempo tanta tristezza? (d. strategica)	– il salice piangente
Per qual motivo? (d. –leva)	– perché è bello e sembra che pianga

Quarta indagine tematico-cognitiva:

Quale periodo della storia recente è stato per i nostri genitori e nonni il periodo più terribile dato dagli uomini agli uomini stessi? (d. di proposta)	– la seconda guerra mondiale
Perché? (d. strategica)	– perché uccidevano e mandavano nei campi di concentramento
Chi? (d. –leva)	– i fascisti
Chi ancora? (d. –leva)	– i nazisti
	– i nazisti mandavano gli ebrei nei campi di concentramento
	– anche Anna Frank era ebrea ed è morta nel campo di concentramento
Come lo sai? (d. –leva)	– grazie al suo diario
E chi l'ha scritto? (d. –leva)	– lei, Anna Frank
Anna Frank voleva morire? (d. tendenziosa)	– no!
Pensava che sarebbe morta? (d. tendenziosa)	– no!

2.4. Cogliendo lo spunto da alcune impostazioni teoriche, ma in particolare dall'analisi dell'interazione in classe siamo giunti a stabilire una tipologia delle domande che ci è sembrata particolarmente rilevante. La registrazione e la sbobinatura sono state operazioni che hanno permesso l'analisi dei materiali. Il testo così ottenuto è stato prima preso in esame in maniera globale (conteggi e classificazioni) e poi si sono analizzati e descritti gli interventi cercando di individuare la loro tipologia locutiva.

2.5. Tipi di domande secondo la funzione

a) per la comprensione del testo:

– *fattuali*: indirizzate alla ricerca dei fatti citati nel testo (“Che cosa ha detto il poeta?”, “Come si trova il figlio?”);

– *di informazione*: non tutti i fatti contenuti nel testo sono rilevanti o importanti per la risposta e perciò si deve scegliere tra molti fatti (“In che punto della poesia il poeta esprime la sua rabbia?”);

– *di inferenza*: si cerca di elicitare fatti o informazioni che non compaiono esplicitamente nel testo (“Dove si va a far voto?”, “In quale ambiente?”);

– *di opinione*: invitano l’alunno a commentare dal proprio punto di vista il contenuto del testo (“Cosa vuol dire ‘nero’?”, “Può l’urlo essere ‘nero’?”, “Come può essere l’urlo?”).

b) per avviare una discussione:

– *regolative o indirette*: (Selleri, 1994) richieste di azioni, ordini, in forma attenuata (“Vogliamo ora aprire i quaderni e leggere la poesia?”);

– *di proposta, di stimolo*: (Selleri, 1994) sono domande generali volte a sollecitare gli interventi su un tema, e aprono la strada alla costruzione collettiva del discorso (“Di che cosa è simbolo il salice?”);

– *di conferma*: non hanno lo scopo di “sapere” qualcosa, ma solo di sbloccare l’alunno (Selleri, 1994). Il più delle volte esse riformulano il contenuto espresso dal ragazzo in modo da confermare l’attenzione e rilanciare il tema;

– *strategiche*: se opportunamente distribuite nel corso dello svolgimento della lezione, guidano l’alunno alla comprensione dei punti nevralgici dell’argomento (“Si può cantare o comporre versi quando si è deportati?”);

– *suggestive o tendenziose*: formulate in maniera tale da suggestionare l’interpellato e indurlo predeterminatamente ad una risposta. Gli accenni allusivi non sono vere e proprie domande poiché offrono agli alunni una specie di indizio (“Anna Frank voleva morire?”, “Pensava che sarebbe morta?”);

– *domande-leva*: sollecitano un maggiore sforzo d’attenzione da parte dell’intera classe al fine di far afferrare un punto particolarmente difficile.⁴ Una breve serie graduata di tali domande renderà più facile l’ascesa degli alunni alla comprensione di un concetto (“Chi?”, “Chi ancora?”, “Perché?”, “Cosa voleva fare?”)

– *ambigue*: sono tentativi provvisori e molto indiretti che hanno lo scopo di portare gli alunni alla soluzione di un problema (Jungwirth, 1993; Titone, 1975; De Landsheere, 1980; Brasca, 1992).

⁴ Il termine “domande-svegliarino” e “domande-leva” sono state prese da Titone, 1975. Con domande-svegliarino l’autore intende quelle domande che sono destinate a destare l’attenzione e la comprensione di qualche alunno più tardo.

2.6. Tipi di domande secondo la forma

– *reattive o di completamento*: consistono nel presentare un’interrogazione incompleta, che esige una o più parole per esser completata (“Qualcosa di nuovo ...?”, “Però, in generale, il pioppo è simbolo di ...?”);

– *alternative e circoscritte*: sono domande a risposta chiusa, prevedibile e richiedono da parte dell’interpellato una scelta di una delle due o più alternative presentate. L’alternativa più semplice è quella che esige per risposta un “sì” o un “no”. Non prendono in considerazione punti di vista diversi, presuppongono diversi contesti di significati (“E adesso ditemi, una risposta così poteva essere negativa o positiva?”);

– *domande-sonda o aperte*: invitano a una nutrita spiegazione e stimolano la riflessione. La risposta è assolutamente imprevedibile (“Cosa vuol dire ‘per voto’?”);

– *domande dirette*: la risposta è data con il minimo di parole possibile adottando la tattica della “riduzione verbale”.

Proponiamo, a questo punto, una sintesi della problematica proposta, rappresentata come segue:

Tipi di domande		
Secondo la funzione		Secondo la forma
<i>per la comprensione del testo</i>	<i>per avviare una discussione</i>	<i>reattive o di completamento domande dirette domande-sonda o aperte alternative e circoscritte</i>
<i>fattuali di informazione di opinione di inferenza</i>	<i>regolative o indirette di proposta, di stimolo di conferma strategiche ambigue domande-leva suggestive o tendenziose</i>	

3. Discussione dei dati

Durante la ricerca sulla conversazione in classe abbiamo evidenziato che il clima generale era rilassante e l’insegnante si comportava da interlocutore privilegiato per comprendere le caratteristiche e i problemi della situazione in atto. Era perfettamente in grado di variare il proprio intervento comunicativo in funzione dei bisogni dei ragazzi. Il modo di porre le domande agli alunni seguiva l’ottica dell’intervento a specchio, utilizzando le domande come una forma d’aiuto offerta allo studente per mettere in luce le sue conoscenze e le sue riflessioni sull’argomento di studio. Questa forma di incoraggiamento verbale aveva lo scopo di costruire un clima di reciprocità ritenuto indi-

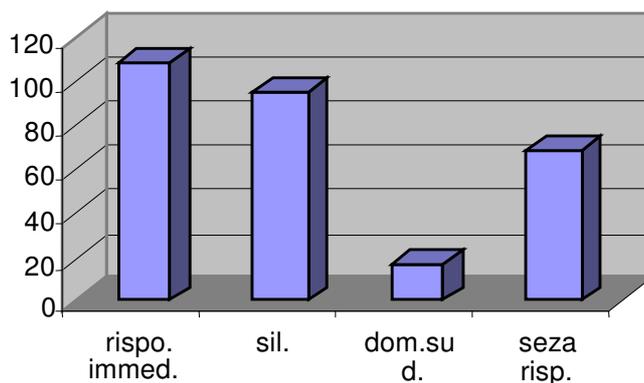
spensabile per una comunicazione efficace⁵. Ad alcuni enunciati incompleti o elittici l'insegnante produceva forme di autoriparazione chiamate *espansioni*, cioè riproponeva l'enunciato in forma più articolata. Anche questo comportamento risponde ad uno scopo istruttivo, cioè non insorge a causa di un problema di incomprendimento, ma fa parte di una pratica culturale di socializzazione.

Sofferamoci un istante sulle domande dell'insegnante: "*Senti, se adesso passi per la strada e vedi gente morta per la strada e sai che i familiari li seppellirebbero, allora ...*" Oppure: "*Quale periodo della storia recente è stato per i nostri genitori e nonni il periodo più terribile dato dagli uomini agli uomini stessi? Perché?*" L'insegnante, in questo caso, non pretende una risposta unica, e dunque si mette in situazione di ascolto, di apertura verso l'altro, una ricerca della sua verità. L'insegnante e lo studente si parlano: permette allo studente di rovesciare i ruoli, egli può, dunque, diventare insegnante ed educatore. Si crea nella classe un'opportunità di apprendimento genuino in cui non c'è niente di scontato. Si adotta così una *didattica relazionale* (Polito, 2003), che porta ad una comunicazione autentica e genera insegnanti creativi che desiderano soprattutto la crescita cognitiva e affettiva di ogni studente.

La punta più alta di coinvolgimento si è avuta quando l'insegnante poneva la domanda mentre si abbassava immediatamente appena veniva pronunciato il nome di chi doveva rispondere. In questo caso la "risposta" dell'interpellato in alcuni casi (nel grafico che segue è visibile che si tratta di 17 voci) è stata del tipo "domanda su domanda", ovvero l'alunno rifaceva un'altra domanda all'insegnante o semplicemente ripeteva quella appena sentita per guadagnare tempo e individuare le strategie concettuali giuste per giungere alla soluzione del problema.

Le domande che sono state poste, in linea generale, erano corrette, chiare (ossia di facile intendimento nel senso e nella formulazione verbale), precise (il più delle volte ammettevano una sola risposta buona, perché "*le generalità generano generalità*", Titone, 1975, 507), brevi e concise (contenevano i termini strettamente necessari, bandendo le perifrasi, le opposizioni, le proposizioni esplicative), semplici, e proporzionate (cioè corrispondenti al grado di intelligenza e di istruzione degli allievi, né troppo facili né troppo difficili). Dopo ogni risposta, il turno dell'eloquio tornava rigorosamente all'insegnante, ed è lei di fatto che guidava l'interazione. Si tratta di una organizzazione standard della presa di turno quando l'insegnante interagisce con tutta la classe. Sua è la facoltà di cederlo a qualcuno in particolare o alla classe in generale per poi riprenderselo e continuare lo scambio precedente. Ugualmente sua sarà anche la responsabilità del compito per cui dovrà organizzare tutte le sottofasi dello stesso in una struttura interattiva, a domande e risposte, prendendo delle decisioni anche per quanto riguarda la conclusione di questa sottofase. Il quadro d'insieme che è apparso dal conteggio degli elementi organizzativi che intercorrono tra l'audizione delle domande e la formulazione della risposta è il seguente:

⁵ Secondo la Lumbelli (1991), l'intervento a specchio costituisce uno stimolo per proseguire il discorso senza presentare nuovi elementi. Si ripropone in modo fedele ciò che l'interlocutore ha appena espresso formulando una domanda che verifica se si è compreso veramente quanto è stato detto ("Mi sembra di aver capito che ...").



La maggioranza degli interventi degli alunni si allinea tra le risposte immediate (108 voci), ma numerosissimi sono gli interventi preceduti da alcuni secondi di silenzio (96). Questa strategia che ha indirizzato in maniera particolare le risposte degli alunni è stata dettata dalla valutazione silenziosa del contesto nel quale sono state poste le domande, poiché la situazione specifica in cui si trovano insegnante e alunno contiene elementi di natura relazionale e attiva un certo numero di possibili risposte, molte delle quali già prodotte in precedenza, in situazioni analoghe. Prima di rispondere o di fornire una spiegazione, l'alunno interpreta la situazione nel "silent way" (Gattegno, 1976), attribuendole un preciso significato sulla base degli interlocutori, della natura del compito e del luogo in cui avviene l'interazione, così facendo egli non considera solo la domanda che gli viene posta, ma anche le circostanze nelle quali ciò avviene. A rimanere senza risposta sono state 69 domande che hanno subito ulteriori modifiche e chiarimenti per essere comprese.

La ricerca ha rilevato quanto sapere e quanta comunicazione rischia di restare in ombra quando l'insegnante svolge il ruolo di rappresentante dell'intera classe e seleziona solo gli interventi corretti, finendo per essere rappresentativa solo degli elementi che di volta in volta colgono la modalità corretta di procedere. La costruzione dell'intersoggettività è realizzata come un avvicinamento progressivo della formulazione verbale dell'alunno verso quella corretta di cui l'insegnante si fa portatore. Le varie forme di riparazione sono come indicatori sulla bussola, che possono far avanzare gli alunni di qualche passo, poco per volta fino alla meta. Quando una di esse non ha ottenuto nessun avanzamento si è passati ad un'altra forma e ad un'altra strategia.

Nello sforzo di scoprire le regole per rispondere prima e meglio del compagno di banco, vengono acquisiti criteri di *selezione* e di *rilevanza* per interpretare fatti e persone, con un processo di progressiva focalizzazione ed eliminazione delle risposte inesatte. La valutazione da parte dell'insegnante è stata piuttosto di tipo non verbale (eccetto alcuni casi dove ha usato *segmenti valutativi* come: Sì, giusto ...), segnalando all'interlocutore apprezzamento, preferenze ed emozioni rispetto agli interventi espressi. Numerosi sono stati, dunque, i casi in cui l'insegnante non ha fatto seguire al contributo dell'alunno un turno di elaborazione della risposta senza valutazione. L'organizzazione interattiva è apparsa più libera, dando luogo anche al passaggio di turno tra un

alunno e un altro senza passare per la mediazione dell'insegnante. I contributi degli alunni sono stati così più articolati, più ricchi di informazione e di sviluppo ipotetico. Questo formato di interazione ha creato un modello di partecipazione in cui il gruppo degli alunni è una sorta di *organismo unico, a più teste* (Fasulo, Pontecorvo, 1999). La "testa" di volta in volta selezionata interagiva in modo individuale e breve con l'insegnante, offrendo a lei la verifica sull'esattezza delle proprie riflessioni.

Per quanto riguarda l'insegnante, va sottolineato che ha mostrato una raffinata capacità di graduare le domande in corrispondenza appunto dei diversi livelli di competenza degli alunni. Con le domande di completamento e le domande sonda o aperte, il discorso si organizzava in modo più libero. Scegliendo la formulazione all'interno di un numero maggiore di opzioni il contenuto degli interventi era meno prevedibile. Queste situazioni assomigliano di più a quelle della vita fuori della scuola, in cui raramente le domande servono a verificare le conoscenze, ma sono dirette a chiedere qualcosa che il parlante non sa. Quando la scuola assomiglia alla "vita normale" l'attenzione aumenta. Per questo motivo, insegnanti e genitori che valorizzano il processo di apprendimento dei giovani utenti della lingua evitano di porre "false domande", ossia quelle che non chiedono niente di nuovo. Il più delle volte si chiede ciò di cui si sa già la risposta e si aspetta che il giovane la riproduca possibilmente il più fedelmente possibile. Se l'adulto invece è interessato all'esperienza di apprendimento dello studente, sarà anche consapevole di non conoscere il modo in cui è stata recepita e rielaborata l'informazione da parte del giovane. Le "vere domande" sono quelle che creano risposte inaspettate, che permettono all'allievo di scavare dentro di sé, per evocare le sue risorse cognitive, per esplorare nella propria esperienza e per formulare pensieri originali e freschi.

Le domande, in parte riportate sopra, sono state inserite in un contesto che valorizza la ricerca e il *problem solving* e risveglia il desiderio di conoscenza. Esse riescono ad attivare l'interesse e stimolano numerose osservazioni. E' naturale che i problemi proposti si modificano a seconda della capacità dei discenti, per renderli adeguati alle loro risorse cognitive. Per questo sono stati scelti nuclei tematici interessanti e presentati sotto forma di problemi (Polito, 2003).

L'esperienza descritta sopra è stata quella di una classe che, dietro lo stimolo di informazioni fornite come leva di un processo (e non come traguardo di una lezione), si è „*messa in movimento*“ ed è diventata artefice della lezione stessa, proponendoci domande impreviste, coinvolgendoci in una ricerca anche per noi nuova, insomma costruendo con noi contenuti inediti. Porre l'enfasi sul processo anziché sul prodotto, così come si sta cercando di fare nella nuova didattica, puntare nell'evento educativo sull'„*imparare ad imparare*“, piuttosto che sull'accumulare nozioni, significa anche questo, accettare l'incognito, rinunciare al certo per mettersi alla ricerca del nuovo. Pur nell'ambito di una attenta pianificazione, di cui non si può sminuire l'importanza, è lo spazio di cui dispone la classe il terreno sul quale può nascere un reale interesse. Ed è la motivazione non indotta da premi o elogi, ma autenticamente sentita dal gruppo e da ciascun membro, a svolgere compiti per colmare le proprie personali lacune, ciò che dà impulso al progresso conoscitivo. In un programma articolato sull'allineamento di nozioni preordinate e sistemate in un impianto inattaccabile e perfetto, lo spazio che ri-

marrà disponibile al discente per la ricerca e la colmatatura delle proprie lacune sarà esiguo e l'interesse per la tematica, di conseguenza, inevitabilmente fiacco.

4. Il valore del silenzio

Caleb Gattegno (1976) nel suo "Common sense" sviluppa la teoria del *metodo silenzioso* che si basa sulla collaborazione tra insegnante e i suoi studenti e tra gli studenti stessi, per una riduzione della competitività e delle ansie, nonché per la preminenza del ruolo degli allievi nell'attività didattica. Questo approccio metodologico viene definito "silenzioso" in quanto nell'arco della lezione bisogna lasciare dei momenti di silenzio in cui gli allievi possano riflettere. L'intervento dell'insegnante, sempre secondo Gattegno, è limitato al massimo e anche quando uno studente sbaglia, invece di essere corretto dal docente, questi fa produrre la frase esatta da un altro allievo.

Tra un turno e l'altro, o tra le unità di uno stesso turno, e anche all'interno di una unità di turno, possono verificarsi delle pause di silenzio. Un meccanismo importante che ha anche risvolti centrali per l'apprendimento è il tempo di attesa che l'insegnante concede all'alunno per rispondere. Questo tempo si aggira di solito intorno a un secondo, dopo di che l'insegnante cambia interlocutore oppure fa un'altra domanda. Introducendo tempi di attesa più lunghi, intorno ai cinque secondi, si otterranno risposte più numerose, più lunghe e qualitativamente migliori⁶.

Oltre alla durata, il significato delle pause è dato dalla posizione che occupano. Se la pausa si trova all'interno della stessa unità di turno, cioè prima che la frase raggiunga un senso compiuto, una pausa può essere letta come "cercare la parola" o "esitare" nel pronunciarla. In questo caso l'ascoltatore può completare il turno del parlante, mostrando di aver compreso il senso dell'enunciato e garantendo anche il proprio consenso ad esso. Una pausa tra unità costitutive di uno stesso turno può indicare invece la disponibilità del parlante ad un passaggio di consegne. Il ritmo generale dell'eloquio rallenta quando un parlante sta terminando il proprio discorso, e il numero delle pause tra le unità aumenta. Finché nessun altro prende il turno, però, chi sta parlando può decidere di continuare a farlo.

Le pause che si verificano tra un turno e un altro possono essere di due tipi fondamentali: quelle che appartengono a qualcuno, e quelle "*senza padrone*", comuni. (Fasulo, Pontecorvo, 1999, 43) Nel primo caso il turno successivo alla pausa è stato già assegnato, per esempio da una domanda rivolta ad una persona in particolare, e quindi anche la pausa appartiene al destinatario della domanda. Queste pause sono rilevanti perché l'esitazione nel pronunciarsi può indicare che la posizione del prossimo parlante è in disaccordo con le aspettative introdotte dal parlante precedente. Quando la pausa si presenta in un momento in cui nessuno in particolare è stato selezionato per parlare, ogni partecipante, compreso l'ultimo che ha parlato, può prendere il turno. La lunga

⁶ La ricerca di Horga, Požgaj Hadži (2006) fatta su un campione di dialoghi radiofonici e televisivi dimostra che l'intervallo che intercorre tra domanda e risposta è di 2,2 secondi e nel 32% dei casi il tempo viene usato in silenzi e commenti sulle domande.

pausa è riempita in questo caso da un'attività non verbale che interessa tutti i partecipanti.

Le pause, sono anche dispositivi di richiamo dell'attenzione. A scuola, ad esempio, basta che l'insegnante smetta di parlare nel mezzo della lezione per attrarre gli sguardi degli alunni e ristabilire l'ordine. Anche nella valutazione, momento sempre incombente nell'interazione scolastica, il silenzio stesso dell'insegnante dopo un intervento viene spesso letto come una valutazione negativa.

L'analisi e lo studio delle domande dell'insegnante, come una delle forme di interazione, si arricchisce di un'ulteriore dimensione che riguarda il valore conversazionale del silenzio. Con la parola, anche il silenzio può esser utilizzato a fini autoritari e unidirezionali, oppure a fini circolari e cooperativi. Tacere non vuol dire non comunicare, ma anzi mostrare in modo totale la propria scelta comunicativa. Esistono vari tipi di silenzio. Il silenzio può venir imposto, sicché queste formule di richiesta di silenzio non fanno riferimento a riflettere, ad ascoltare gli altri, a elaborare una proposta personale. Altre volte esso può esser rifiutato, negato. L'intolleranza per il silenzio porta l'insegnante a riempire la pausa di domande supplementari (ripetizioni e sintesi della domanda fatta, tentativi di ridurne o parcellizzarne il contenuto, cambi di tono, suggerimenti di risposta, ecc.). L'insegnante della nostra ricerca ha utilizzato il silenzio per le sue valenze comunicative. Un atteggiamento positivo verso la parola del ragazzo è stato senza dubbio lo sforzo a rimanere in silenzio tutte le volte che si accorgeva che stava invadendo il turno di parola di un alunno. In una scelta di tipo cooperativo, l'insegnante sapeva attendere la risposta senza fretta e assumeva un atteggiamento di "ascolto". Difatti, ogni educazione al parlato non può non essere una educazione all'ascolto, cioè a rendersi conto, in ogni momento della comunicazione, di come agisce o reagisce chi vi è coinvolto. Tener conto dell'altro significa concepire come comune e indiscindibile il diritto a parlare e quello ad ascoltare, il diritto a dire e il diritto ad essere sentiti.

Abbiamo rilevato situazioni in cui l'insegnante ha limitato coscientemente il suo intervento e si è posta nella condizione di non porre domande agli alunni, ma di sollecitare chiarimenti relativi ai diversi punti di vista. I risultati sono stati interessanti: dato che l'insegnante non ha selezionato gli interventi, gli alunni si sono sentiti stimolati a problematizzare con lo scopo di far progredire la riflessione e l'elaborazione del discorso. Questa modalità comunicativa ha portato i ragazzi a lasciarsi condurre verso un approfondimento della discussione, negoziando i significati comuni e imparando a giustificare le proprie prese di posizione.

Ci sono state anche situazioni fortemente stimolanti dettate dal silenzio. L'insegnante sembrava non aver fretta alcuna nel gestire o accelerare i processi di apprendimento e quindi nel saper aspettare gli esiti dell'attività del ragazzo. Dopo aver posto la domanda lasciava passare un tempo sufficiente alla riflessione, più o meno lungo, a seconda della difficoltà della domanda. Esigere una risposta immediata, quasi meccanica non è una tecnica sempre efficace, e tantomeno riempire gli spazi dedicati alla ricerca ed elaborazione mentale della risposta con ripetizioni insistenti della stessa, o echi di altro genere. Rimaniamo dell'idea che le domande abbiano bisogno di un alleato più efficace per una proficua maturazione, e cioè il silenzio.

Bibliografia

- BARBIERI, M. S., DEVESCOVI, A., BONARDI, P.A. (1983), *L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia*. (In: MANTOVANI, S., MUSATTI, T., (a cura di), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenillia, pp. 134 – 145.
- BERRUTO, G., FINELLI, T., MILETTO, A., (1983), *Aperti dell'interazione verbale in classe*. (In: ORLETTI, F., a cura di, *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino, pp. 175-204.
- BRASCA, L., ZAMBELLI, M. L., (a cura di), (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- CARPONI, SCHITTAR, D., (1991), *L'uso strategico delle domande; l'esame diretto, l'esame incrociato*. (In: Quaderni del Consiglio Superiore della magistratura, 6, 49, pp.67 – 82).
- DE LANDSHEERE, G., (1980), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*. Firenze: Giunti & Lisciani.
- FASULO, A., PONTECORVO, C. (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci Editore.
- FELE, G., PAOLETTI, I., (2003), *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- GATTEGNO, C., (1976), *The common sense of teaching foreign languages*. New York: Educational Solutions.
- HORGA, D., POŽGAJ, HADŽI, V., (2006), *Između pitanja i odgovor*. (In: Jezik & medij: jedan jezik više svjetova, a cura di Granić, J., Zagreb – Split: HDPL.
- LUMBELLI, L., (1991), *Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l'interazione di saperne di più*. (In: Scuola e città, 2, Brescia: Ed. La Scuola, pp. 67 – 78.
- PIAZZA, R., (a cura di), (1995), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- POLITO, M., (2003), *La motivazione, Come coltivare la voglia di apprendere e salvare la scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- SACKS, H., (1992), *Lectures on Conversation*. Cambridge (MA): G Jefferson, Blackwell.
- SCHUBAUER-LEONI, M. L., BELL, N., GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A. N., (1991), *La costruzione sociale di domande e risposte nel contesto scolastico*. (In: GRILLI, G., MARCHETTI, A., *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, Cortina)
- SELLERI, P., (1994), *La comunicazione in classe*. (In: ZANI, B., SELLERI, P., DAVID, D., (1994), *La comunicazione, Modelli teorici e contesti sociali*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- TITONE, R., (1975), *Metodologia didattica*. Enciclopedia delle scienze dell'educazione, Roma: LAS.
- ZUCCHERINI, R., (1991), *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*,. Firenze: La Nuova Italia.

KONVERZACIJA U RAZREDU: ODGOJNA STRATEGIJA PITANJA I TIŠINE

S a ž e t a k

Kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika, tj. intencionalnost, procesi komunikacije i interakcije, od velike je važnosti za uspjeh procesa učenja. Postavljanje pitanja najrašireniji je način podučavanja u nastavi jezika. Ova se odgojna praksa treba

temeljito proučiti da bi se uvidio odnos koji postoji između upitnih replika i onih koji to nisu, i uvidjela učestalost pitanja i njezina pragmatička opravdanost. Istraživanje uzima u obzir načine kojima nastavnik organizira sudjelovanje u razrednim aktivnostima, prvenstveno kroz govor, dijalog i razgovor, što omogućuje uredno i pravilno odvijanje komunikacije. Opisuje se konverzacijska struktura školske interakcije koja se temelji na trodijelnosti pitanja – odgovora – komentara, i to kao jedna od temeljnih preduvjeta komunikacije i prijenosa transfera) značenja, tj. usmjeravanja interakcijskog prometa unutar razreda.

Ključne riječi: *pitanja, školska interakcija, konverzacijska struktura, tišina*

CLASS CONVERSATION: SILENT QUESTIONS EDUCATIONAL STRATEGY

A b s t r a c t

The quality of the relationship between the teacher and the pupil, that is, the intentionality, the processes of communication and interaction, are of high relevance for the success of the process of learning. Asking questions is a widespread method of language teaching. This educational practice should be thoroughly studied in order to define the relation between interrogative replicas and those that are not and define the occurrence of questions and its pragmatical justification. The research includes the ways in which the teacher organizes the participation in classroom activities, primarily through speech, dialogue and conversation, which enables neat and appropriate communication. The conversational structure of school interaction is described based on tripartite of questions – answers- comments as one of the basic preconditions of communication and transfer of meaning, that is, the guidance of interactive communication within the classroom.

Key words: *question, scholastic interaction, conversational structure, silence*