

LE DINAMICHE DELL'INTERAZIONE

Prospettive di analisi e contesti applicativi

a cura di

Cecilia Andorno - Roberta Grassi

studi AltLA **5**

AltLA

studi AltLA 5

LE DINAMICHE DELL'INTERAZIONE

Prospettive di analisi e contesti applicativi

a cura di

CECILIA ANDORNO – ROBERTA GRASSI

Milano 2016

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2016 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-714-9
ISBN edizione digitale: 978-88-9765-715-6

Indice

Prefazione	5
------------	---

PARTE I

Il dato linguistico in prospettiva dialogica

EMILIA CALARESU	
Dialogicità e grammatica	13
DIEGO SIDRASCHI	
Sintassi dialogica del complimento	29
SILVIA DAL NEGRO	
Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita	45

PARTE II

L'interazione in contesto didattico

STEVE WALSH	
Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe	61
FRANCESCA LA RUSSA - ELENA NUZZO	
L'interazione tra pari nell'elaborazione del <i>feedback</i> correttivo	77
MARGARET RASULO	
L'interazione dialogica nelle classi CLIL: analisi e rivisitazione del concetto di autenticità	91
SILVIA SORDELLA	
“Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue	109

PARTE III

L'interazione e l'apprendimento di seconde lingue

ROSA PUGLIESE	
Interazioni narrate di una <i>literacy</i> in L2: <i>Mandorle amare</i> , tra letteratura e <i>case study</i>	123
JACOPO SATURNO	
Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati	139
PATRIZIA GIULIANO - SIMONA ANASTASIO - ROSA RUSSO	
Fenomeni di riformulazione nell'interazione: apprendenti immigrati dell'italiano L2 e parlanti nativi dell'italiano L1 a confronto	159

PARTE IV

L'interazione in contesti multilingui

ARTURO TOSI	
Tradurre da una lingua franca	175
ILARIA FIORENTINI - ANDREA SANSÒ	
Interagire in contesto multilingue e cose così. Il caso dei <i>general extenders</i>	189
GRETA ZANONI	
L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA	203
FRANCESCA LA FORGIA	
Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di <i>WordReference</i>	217

PARTE V

L'interazione in presenza di patologie

PETER AUER - INA HÖRMEYER	
La costruzione dell'intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA)	235
ELISA PELLEGRINO - VALERIA CARUSO - ANNA DE MEO	
L'interazione verbale tra sordi e udenti: analisi di alcuni meccanismi conversazionali	253
VALENTINA BIANCHI	
Prospettive di studio nel linguaggio afasico: l' <i>io</i> nell'interazione	269

PARTE VI

L'interazione nelle professioni

CLAUDIO BARALDI	
La gestione nell'incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici	285
NATACHA NIEMANTS - LETIZIA CIRILLO	
Il <i>role-play</i> nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente	301
DORIS HÖHMANN	
Supporti di mediazione linguistico-culturale bi- e plurilingui a carattere dialogico per migliorare la qualità della comunicazione in ambito medico/ospedaliero	319
LUCIANO ROMITO - MARIA ASSUNTA CIARDULLO	
MANUELA FRONTERA - FRANCESCA BIANCHI	
Analisi Conversazionale e (a)simmetria dei ruoli nel parlato intercettato	333
Indice autori	343

STEVE WALSH¹

Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe²

This article offers a preliminary conceptualisation of Classroom Interactional Competence (CIC, Walsh, 2011). Placing interaction at the centre of language learning, the paper considers the various practices available to both teachers and learners to enhance CIC and to produce classrooms which are more dialogic, more engaged and more focused on participation. Using a conversation analytic informed methodology, data extracts are presented to highlight specific features of CIC, relating to the ways in which space for learning is created and learner contributions 'shaped'. I suggest that better understandings of these practices offer an alternative approach to enhancing learning and learning opportunity and highlight the need for a movement away from classroom decisions which are essentially materials – and methodology – based towards ones which are centred on spoken interaction.

1. *Introduzione*

In questo lavoro presenterò e discuterò una descrizione preliminare della Competenza Interazionale di Classe (CIC), definita come «l'abilità di insegnanti e apprendenti di usare l'interazione come strumento per mediare e aiutare l'apprendimento» (Walsh, 2011: 158; nostra traduzione), occupandomi in particolare della sua caratterizzazione in diversi contesti. In questo quadro teorico l'interazione è vista come centrale per la didattica e l'acquisizione linguistica, e si assume che il miglioramento della competenza interazionale si rifletta immediatamente in migliori opportunità di apprendimento. Come cercherò di mostrare in questo lavoro, una migliore comprensione del discorso della classe di lingue può andare a beneficio dell'apprendimento, specialmente quando quest'ultimo è inteso come un'attività sociale, fortemente influenzata dal coinvolgimento pratico e emotivo, nonché dalla partecipazione, di insegnanti e apprendenti. Ovvero, quando l'apprendimento è considerato come un "fare" piuttosto che un "avere" (cfr. Larsen-Freeman, 2010; Sford, 1997).

Il lavoro è articolato in due sezioni. Nella prima presenterò una breve rassegna della bibliografia relativa alla Competenza Interazionale, un concetto che, pur circolando ormai da più di vent'anni, continua a suscitare grande attenzione. Nella seconda mi occuperò di caratterizzare la competenza interazionale di classe sulla base di alcuni esempi, al fine di esaminare le strategie a disposizione di insegnanti e apprendenti per potenziare l'interazione e massimizzare le opportunità di apprendimento. Discuterò infine le implicazioni per la didattica e la formazione dei docenti.

¹ Università di Newcastle, UK.

² La traduzione in italiano è stata curata da Jacopo Saturno e Roberta Grassi.

2. *La Competenza Interazionale*

Chi si occupa di interazione orale sa bene che parlanti diversi hanno livelli diversi di competenza e abilità nell'esprimere e far capire le proprie idee. Ciò è vero tanto nel contesto della classe, quanto al di fuori, tanto per i nativi quanto per i non nativi, indipendentemente dalla loro competenza linguistica. Semplificando, alcune persone sembrano più abili a comunicare, mentre altre sembrano avere difficoltà ad esprimere i significati più semplici. Se applichiamo questo al contesto della classe di L2, la situazione diventa al tempo stesso più complessa e meno chiara.

La maggior parte di quanto accade nella classe di L2, a mio parere, riguarda più la *performance* individuale che la competenza collettiva. In altre parole, noi insegnanti giudichiamo e valutiamo costantemente i nostri allievi rispetto alla loro capacità di produrre forme linguistiche in modo preciso, scorrevole e appropriato. Ciò è vero sia nel contesto didattico, sia in quello della valutazione, in cui si rileva una tendenza ad enfatizzare la capacità di un individuo di produrre enunciati corretti, piuttosto che di negoziare significati o chiarire un'idea o un punto di vista. I test sulla produzione orale sono fortemente concentrati sull'accuratezza, la fluenza, le strutture grammaticali, l'ampiezza lessicale, e così via, e raramente considerano l'efficacia con cui un candidato interagisce o co-costruisce i significati insieme ad altri interlocutori. Insomma, al centro dell'attenzione si trova la *performance* del singolo, piuttosto che la competenza congiunta.

Si possono trovare molte spiegazioni per questo atteggiamento, non ultimo il fatto che una *performance* individuale è più facile da insegnare e valutare rispetto ad una congiunta e collettiva. È decisamente più difficile produrre materiali didattici ed elaborare *task* focalizzati sull'interazione anziché sul parlato del singolo. Per quanto i materiali più recenti dichiarino di adottare un approccio didattico basato sui *task*, a mio parere non allenano gli apprendenti a migliorare le loro abilità interazionali. L'attenzione è comunque tutta rivolta all'abilità individuale di produrre fluentemente enunciati precisi e appropriati.

Al di fuori della classe di L2, ovviamente, l'efficacia della comunicazione dipende invece essenzialmente dalla capacità di interagire con gli altri, raggiungendo insieme una comprensione reciproca. Ciò che serve per "sopravvivere" nella maggior parte degli incontri comunicativi è dunque la competenza interazionale, mentre la correttezza grammaticale e la fluenza, di per se stesse, sono a mio parere insufficienti. I parlanti di una L2 devono saper fare molto di più che non produrre una serie di enunciati grammaticalmente corretti: devono essere in grado di tenere conto del contesto locale; devono saper ascoltare, e saper mostrare di aver capito; devono saper chiarire i loro intendimenti e rimediare a *impasse* comunicativi; e molto altro ancora. Tutto ciò richiede abilità mentali ed interazionali estremamente sviluppate, le quali però difficilmente verranno potenziate prendendo parte a esercizi in coppia o a discussioni di gruppo.

La nozione di competenza interazionale risale a Kramsch (1986: 370):

I propose (...) a push for interactional competence to give our students a truly emancipating, rather than compensating, foreign language education.

Ciò che l'autrice sembra dire qui è che gran parte della didattica di L2 è ispirata a un modello che Cook (2003) definirebbe “deficitario”, in cui l'apprendente viene considerato in un certo senso inferiore al parlante nativo, il cui parlato rappresenta il termine di paragone per la valutazione delle produzioni del parlante di L2. In effetti, nei contesti valutativi (si pensi ai test o alle certificazioni) troviamo spesso descrittori o parametri di valutazione che contengono formulazioni come “l'apprendente mostra una fluenza pressoché nativa nella lingua” nelle prove di produzione orale – e non solo. Kramsch sostiene invece che focalizzandoci sulla competenza interazionale potremmo concentrarci meglio sull'abilità dell'apprendente di *comunicare* un determinato messaggio e di raggiungere la mutua comprensione con un interlocutore. Essenzialmente, la competenza interazionale riguarda ciò che due o più persone sono in grado di fare *tra loro*, e il modo in cui viene gestita la comunicazione. Anziché la fluenza, è rilevante qui il concetto che McCarthy (2005) chiama *confluenza*: l'atto di rendere la lingua parlata fluente, insieme con un altro parlante. Il concetto di confluenza nel parlato è estremamente rilevante per la nostra discussione, in quanto mette in evidenza il modo in cui gli interlocutori prestano attenzione ai contributi l'uno dell'altro e si concentrano sulla produzione collettiva del senso. Esso è anche centrale nella maggior parte della comunicazione in classe, nella quale gli interlocutori sono continuamente impegnati nello sforzo di comprenderli l'un l'altro, negoziare i significati, chiedere e fornire aiuto, chiarimenti e molto altro. Potremmo dire che, tanto dentro alla classe quanto al di fuori di essa, ai fini dell'efficacia comunicativa essere confluenti è più importante che non essere fluenti.

A partire dal lavoro di Kramsch del 1986, molti studiosi si sono occupati della nozione di competenza interazionale, senza però riuscire realmente a elaborarne una definizione convincente e operazionalizzabile. Studi più recenti mettono in evidenza il fatto che la competenza interazionale è fortemente legata al contesto (o *context specific*) e incentrata sui meccanismi attraverso cui gli interlocutori costruiscono i significati insieme, di contro all'interesse per la caratterizzazione della *performance* del singolo, che è invece centrale per la nozione di competenza comunicativa. Si considerino ad esempio le differenze tra le risorse interazionali necessarie in un contesto in cui l'enfasi è sulla transazione, come nell'ordinare un caffè, rispetto a quelle necessarie per partecipare ad una conversazione. È chiaro che nel primo contesto una conoscenza anche minima dell'inglese permette di ordinare il caffè anche se in possesso di una scarsissima competenza interazionale. Nel secondo caso, invece, come del resto nella maggior parte dei contesti didattici, si renderanno necessarie risorse interazionali decisamente più sofisticate al fine di prendere la parola, gestire il passaggio di turno, prestare attenzione a ciò che dice l'interlocutore, interrompere, dare chiarimenti, ecc. Da questi due esempi si capisce bene che la competenza interazionale è fortemente specifica del contesto e dipende grandemente dall'intenzione comunicativa di chi parla, nonché dagli interlocutori presenti.

Nell'intento di identificare le componenti della competenza interazionale, Young (2003) indica una serie di “risorse interazionali” tra le quali si ritrovano strategie interazionali specifiche come la presa di turno, la gestione dell'argomento, la segnalazio-

ne dei confini (i cosiddetti *boundaries*) di sequenze, *frame*, eventi comunicativi, ecc. Markee (2008) propone tre componenti, ciascuna con un proprio insieme di caratteristiche:

- la lingua in quanto sistema formale (incluso in ciò la grammatica, il lessico, la pronuncia);
- i sistemi semiotici, tra cui la presa del turno, le riparazioni, l'organizzazione delle sequenze;
- lo sguardo e gli elementi paralinguistici.

Nelle parole di Markee (2008: 3), lo sviluppo della competenza interazionale in una lingua seconda comporta che gli apprendenti «co-costruiscano con i loro interlocutori dei repertori interazionali in L2, attuati localmente, che siano progressivamente sempre più accurati, fluenti e complessi».

Young (2008: 100) propone invece la seguente definizione:

Interactional competence is a relationship between participants' employment of linguistic and interactional resources and the contexts in which they are employed...

Qui, dunque, Young si concentra sulla relazione tra le “risorse linguistiche e interazionali” utilizzate dagli interlocutori in contesti specifici. Giunti a questo punto, sarà utile introdurre qualche esempio reale al fine di precisare alcune delle idee relative alla competenza interazionale di cui si è discusso finora.

Nell'esempio (1) che segue, un gruppo internazionale di studentesse adulte iscritte ad un corso di inglese nell'ambito dell'anno accademico di un'università britannica è impegnato in un'attività volta allo sviluppo della fluenza. L'insegnante non è presente e le studentesse interagiscono sulla base del materiale a disposizione. Il loro compito consiste nel lanciare un dado e discutere l'argomento corrispondente al punteggio ottenuto. Se l'argomento è già stato trattato, semplicemente ne scelgono un altro.

(1)³

- | | | |
|-----|----|---|
| 1 | L1 | do you bring his photo with you |
| 2 | L3 | eh...yeah but we have only a few photos because we get together (.)
only one year or so= |
| 3 | L2 | = and your work was very busy so you have no time to [play with him |
| 4 | L3 | [Yeah |
| 5 | L1 | but I suppose that you must (.) leave some enough money to (.) live
with your boyfriend and in this way you can (.) improve the (.) eh (3
sec unintelligible) how do you say= |
| 6 | L4 | =relationship= |
| 7 | L1 | =relationship [yes |
| 8 | L4 | [and know each other= |
| 9 | L3 | =yeah I think I know him very well now (laughs) |
| (4) | | |
| 10 | L3 | well let's talk another topic= |

³ Per le convenzioni di trascrizione cfr. Walsh (2013).

- 11 L2 =I remember one thing when they choose register in Coleraine and
they organiser know you [reg...register...register
- 12 L [are single girl and they don't know you
have a boyfriend
- 13 LL ((laugh))
- 14 L3 I think eh that is is humorous ok he is not very handsome and not
very but I think he is very clever [ehm and he
- 15 L1 [a lot like you
- 16 L3 no (laughs) I think he is clever than me and (laughs)
- (3)
- 17 L3 he do everything very (.) [seriously
- 18 L1 [seriously
- 19 L3 yeah (3 sec unintelligible) eh and eh in some eh...in some degree...eh
I...admire him (laughs)=
- 20 L1 = that's a good [thing
- 21 L [Yeah (.) let's change another topic (10)

Dall'esempio traspare con chiarezza il notevole impegno interazionale profuso dalle studentesse per far procedere la discussione lungo la direzione prevista dall'attività didattica. Il compito prevede che gli studenti discutano le fotografie di persone che conoscono bene: alla riga 1, l'argomento è introdotto da L1 mediante una domanda, a cui L3 risponde diffusamente e giustificandosi alle righe 2 e 3. Alla riga 4, L2 esprime un commento empatico nei confronti di L3, argomentando che quest'ultima è molto impegnata e conseguentemente ha poco tempo per "giocare" col proprio ragazzo, al che L1 aggiunge che almeno vivendo insieme hanno la possibilità di sviluppare la loro relazione. È interessante notare che la richiesta di aiuto (*how do you say*), alle righe 7-8, necessaria per superare una lacuna lessicale, è gestita in maniera molto rapida da L4 alla riga 9, il che permette alla discussione di procedere e evitando una possibile interruzione del flusso comunicativo. Alla riga 10 L1 segnala di aver compreso l'aiuto, rinforzato contemporaneamente da L4 alla riga 11 (*and know each other*=). L'intervento di L4 è ripreso da L3 alla riga 12. Dopo una lunga pausa – di 4 secondi – L3 tenta di cambiare argomento (riga 14). Tuttavia ciò non avviene immediatamente, perché L2 si inserisce alla riga 15 raccontando un episodio riguardante il fatto che gli studenti incaricati di raccogliere i dati dei colleghi per fini d'archivio sono in grado di sapere chi è impegnato in una relazione e chi no.

L'interruzione da parte di L2 porta L3 a concludere la presentazione del suo ragazzo (righe 19-26: *he's not very handsome... he's clever...I admire him*). Le sovrapposizioni di L1 sono fatte per rinforzare l'argomentazione di L3, offrendo conferme e approvazione di ciò che L3 va dicendo. Si noti come anche le risate siano utilizzate al medesimo scopo, nell'intero estratto. Finalmente, alla riga 29, L1 riporta la discussione sul cambio di argomento già proposto senza successo da L3 alla riga 14. La lunga pausa (10 secondi) alla fine del brano probabilmente suggerisce che le studentesse stanno cercando un altro argomento, al quale si dedicheranno a breve.

In termini di competenza interazionale, questo esempio ci offre diversi spunti per discutere le risorse sfruttate dai partecipanti e il loro effetto sull'avanzamento di questa discussione e la sua coerenza d'insieme.

– Prese di turno: È chiaro che tutte e quattro le studentesse gestiscono le prese di turno con efficacia, dimostrandosi in grado di interrompere, tenere o passare la parola. Ci sono anche delle interruzioni comunicative, ma sono naturali e sempre usate per esprimere sostegno. Non si verificano situazioni di crisi comunicative e la discussione è sciolta e naturale.

– Riparazioni: è interessante notare che, sebbene si possano trovare diversi errori, questi sono largamente ignorati. Nei termini di Firth (1996), si tratta del principio del “lascia correre” (*let it pass*): in molti contesti lavorativi in cui l'inglese è utilizzato come lingua franca, gli errori sono prevalentemente ignorati dagli interlocutori, salvo nel caso in cui creino difficoltà di comprensione. Nell'esempio (1), la principale riparazione si verifica alle linee 7-10, dove la parola *relationship* è indispensabile per veicolare il messaggio.

– Sovrapposizioni e interruzioni: si verificano frequentemente, ma sempre con l'intento di esprimere sostegno agli interlocutori e facilitare l'avanzamento “fluidò” dell'interazione. Simili interventi sono un esempio di ciò che McCarthy (2003) chiama “good listenership”: il loro scopo è di segnalare a chi detiene il turno che il messaggio è stato compreso, il canale è aperto, la comunicazione è efficace. Essenzialmente, tali strategie “oliano gli ingranaggi” dell'interazione e contribuiscono a evitare che si blocchi o che sorgano incomprensioni. Come strategia intenzionale, le sovrapposizioni danno indizi vitali a chi parla, segnalandogli che lo si sta comprendendo e che la comunicazione sta avvenendo.

– Gestione dell'argomento: uno dei principali indicatori della coerenza di un testo di interazione orale è lo sviluppo e la gestione dell'argomento. Nell'esempio (1) notiamo come il tema “relazioni” sia introdotto, sviluppato e discusso ampiamente nonostante un tentativo di passare ad altro, alla riga 14, che però rimane ignorato – a lungo (fino alla riga 29). Le partecipanti sono genuinamente interessate al tema e riescono a svilupparlo per diverso tempo e da varie prospettive. In breve, possiamo dire che il testo rappresenta un buon esempio di discorso coerente, in cui i partecipanti si impegnano a sviluppare a fondo un argomento.

3. *La Competenza Interazionale di Classe*

Passando ora a concettualizzare la Competenza Interazionale di Classe, che, come ricordato già al § 1, abbiamo definito come «l'abilità di insegnanti e apprendenti di usare l'interazione come strumento per mediare e aiutare l'apprendimento» (Walsh, 2011: 158; nostra traduzione), poniamo come punto di partenza la centralità dell'interazione per l'insegnamento e l'apprendimento. Così come abbiamo osservato i partecipanti predisporre ed orientarsi all'apprendimento attraverso interazioni che sono co-costruite, ebbene, allo stesso modo essi mostrano anche abilità diverse nel creare congiuntamente un discorso che conduce all'apprendimento. La

CIC si concentra sulle modalità con cui le decisioni interazionali di insegnanti e partecipanti, e le azioni che ne conseguono, migliorano l'apprendimento e le opportunità di apprendere. Grazie agli esempi discussi qui di seguito, analizzeremo il modo in cui insegnanti e partecipanti dimostrano la loro CIC, discutendone poi le implicazioni per capire meglio la relazione tra apprendimento di L2 e interazione. Il postulato è che prima comprendendo e poi espandendo la CIC sia possibile moltiplicare le occasioni di apprendimento: una CIC potenziata darà luogo ad interazioni più orientate all'apprendimento.

Dal momento che la competenza interazionale dipende fortemente dal contesto, ci dedichiamo per prima cosa a identificare alcune delle caratteristiche della competenza interazionale in classe. Come vengono co-costruiti i significati nello svolgersi dell'interazione? Che cosa fanno i partecipanti per assicurarsi di essersi capiti e fatti capire a vicenda? Come gestiscono riparazioni e interruzioni comunicative? Ancor più crucialmente: in che modo la CIC influenza l'apprendimento? In che modo i partecipanti riescono a creare, mantenere e sostenere uno 'spazio per l'apprendimento'? L'idea di 'spazio per l'apprendimento' si riferisce alla misura in cui studenti e insegnanti forniscono spazio interazionale appropriato per lo scopo didattico del momento. Questo non significa semplicemente delegare agli apprendenti la responsabilità di massimizzare le opportunità di interagire; al contrario, creare spazio per l'apprendimento è riconoscere la necessità di adattare i *pattern* linguistici e interazionali al particolare obiettivo di un dato momento. Di nuovo, l'accento è sul promuovere interazioni che siano appropriate sia al micro-contesto specifico sia agli – altrettanto specifici – scopi didattici.

In ambito di *testing* e valutazione delle competenze in L2, ho già fatto presente che la competenza interazionale è ritenuta sempre più diffusamente un probabile candidato a diventare la 'quinta abilità' (vedi sezione precedente). Dal momento che la competenza degli interlocutori può variare molto quanto alla capacità di costruire congiuntamente il significato, apprendenti e insegnanti dovrebbero acquisire una comprensione profonda di ciò che costituisce la competenza interazionale in classe e di come è possibile raggiungerla. Tale comprensione non solo risulterà in interazioni di classe caratterizzate da maggiore dinamismo e coinvolgimento, ma potenzierà anche l'acquisizione.

Ci sono diversi aspetti con cui la CIC può manifestarsi nei dati. In primo luogo, e dalla prospettiva dell'insegnante, mostrare una buona CIC significa utilizzare una lingua che da un lato è funzionale al raggiungimento dell'obiettivo didattico contingente, dall'altro è adeguata ai propri apprendenti. Essenzialmente, ciò implica la comprensione delle strategie interazionali più adatte agli scopi didattici, modulate in base alla co-costruzione del significato e allo sviluppo della lezione. Questa posizione parte dal presupposto che gli obiettivi didattici e la lingua utilizzata per raggiungerli siano inestricabilmente collegati e costantemente ricalibrati in funzione l'uno dell'altro (Seedhouse, 2004; Walsh, 2006). Per parlare di CIC è dunque necessario dimostrare che il discorso degli interlocutori sia appropriato tanto agli obiettivi, quanto alla struttura della lezione.

Una seconda caratteristica della CIC è che essa facilita lo spazio interazionale: gli apprendenti hanno bisogno dello spazio per l'apprendimento, per partecipare al discorso, per contribuire alla conversazione in classe e ricevere un *feedback* sui loro contributi. Lo spazio interazionale si massimizza aspettando con pazienza la risposta dell'apprendente, resistendo alla tentazione di "riempire i silenzi", concedendo agli apprendenti turni estesi e tempo sufficiente per pianificare i loro interventi. Avendo a disposizione più spazio, gli apprendenti saranno in grado di contribuire meglio alla co-costruzione del significato, concetto che si trova al centro dell'idea di apprendimento attraverso l'interazione. Ciò non significa semplicemente abbandonare gli apprendenti a se stessi affidando loro un compito da completare a coppie o in gruppo. Come hanno notato anche altri autori (es. Rampton, 1999), anche se ciò fornisce agli apprendenti occasioni di fare pratica e di lavorare in autonomia, questa modalità di lavoro di per se stessa non necessariamente risulterà in un potenziamento dell'apprendimento.

Ciò che a mio avviso è necessario sarebbe un ripensamento del ruolo dell'insegnante, in modo che sia sviluppi anche una migliore comprensione dell'interazione, che a sua volta permetterebbe di restituire all'insegnante stesso un ruolo più centrale nel 'plasmare' i contributi degli apprendenti. Nel senso usato qui, 'plasmare' (*shaping*) si riferisce ad esempio al prendere la risposta di un apprendente e farne qualcosa, in luogo semplicemente di accettarla. Per esempio, una risposta può essere parafrasata, cambiando leggermente il lessico o le strutture grammaticali; può essere sintetizzata, o al contrario, espansa in qualche modo; può essere necessario del sostegno (*scaffolding*) affinché l'apprendente possa esprimere ciò che realmente intende dire; può essere infine riformulata attraverso un *recast* (Lyster, 1998), cioè restituita all'apprendente con l'aggiunta di qualche piccolo cambiamento. Contribuendo a plasmare gli enunciati degli apprendenti e aiutandoli a esprimere in modo articolato i significati da loro intesi, gli insegnanti svolgono un ruolo più centrale nell'interazione, pur mantenendo al contempo un approccio didattico incentrato sullo studente.

Il secondo esempio è tratto da una lezione di inglese Ls in una scuola superiore cinese. Gli studenti, di livello intermedio ed età compresa tra i 15 e i 16 anni, seduti in file secondo la disposizione scolastica "classica", stanno parlando di visite al museo. L'insegnante in particolare sta cercando di elicitarne dalla classe delle ragioni per cui i giovani non visitano più i musei.

(2)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | T: | class begins (3) good afternoon everyone |
| 2 | SS: | good afternoon teacher |
| 3 | T: | sit down please (3) so our topic today is museums(.) |
| 4 | | talking about museums (.) have you ever been to museums |
| 5 | | (1)? Have you ever been to museums (2)? Yes of course. |
| 6 | | And what ↑kind of museums have you been to (4) NAME? |
| 7 | S: | (unclear) |
| 8 | T: | The national museum ↑yes thank you very much and how |

- 9 about you NAME?
- 10 S: (unclear)
- 11 T: History museum (.) thank you very much (.) so as you
12 mentioned just now (1) you have been to ((puts powerpoint
13 slides of museums up))many kinds of museums (.) but (.) do
14 you still remember ↑when did you go to those museums for
15 the last time (2)? When did you go there for the last
16 time? For example when did you go to the national museum
17 (.) the last time (4)? ((gets microphone from another
18 student)). Thank you
- 19 S: er maybe several month ago
- 20 T: several month ago thank you ok how about you?
- 21 S: I think several years ago
- 22 T: several years ago. Ok ((laughs)). Thank you very much (3)
23 ok actually can you tell me together do you often go to
24 museums?
- 25 Ss: no
- 26 T: No so what you said is just the same as what I read in
27 the newspaper the other day (.) would you please read the
28 title of this piece of news together ((points to
29 powerpoint slide))
- 30 Ss: ((reading aloud)) why are young people absent from
31 museums?
- 32 T: thank you (.) what does it mean? (.) NAME what does the
33 title mean?
- 34 S: (.) why young people don't go to museums
- 35 T: they don't go to museums very?
- 36 S: often
- 37 T: very often thank you very much (.) and (.) so actually
38 you are young people ↑why don't you go to museums very
39 often(3)? NAME
- 40 S: (2) er because erm there's nothing in the museums that
41 er attracts us and er even the mus- things in museums are
42 usually very (.) old
- 43 T: old thank you very much ok so nothing can attract you
44 ((writes on blackboard)) (3) what else? What else?
45 why don't you go to museums very often? NAME
- 46 S: (3) I think going to museums is a wasting of time because
47 because I'm not interested in those old-fashioned things
- 48 T: ok thank you very much so you're not in↑terested in it
49 it's not interesting right? ((writes on bb)) not
50 interesting (5) ok.

L'insegnante riesce a creare spazio di apprendimento grazie a una serie di strategie comunicative fondamentali:

1. uso diffuso delle pause, di cui alcune piuttosto lunghe (es. righe 1, 3, 6, 17).
Ricordiamo che normalmente gli insegnanti attendono la risposta per meno di

un secondo dopo aver posto una domanda o richiesto un intervento. La pausa svolge diverse funzioni:

- Crea ‘spazio’ nell’interazione per consentire agli apprendenti di prendere la parola;
 - Offre il tempo necessario per pensare o preparare la risposta (vedi Schmidt, 1993), come alle righe 44 e 46, in cui a una pausa dell’insegnante segue una pausa dell’apprendente;
 - Rallenta il ritmo dei cambiamenti di turno, ponendo gli apprendenti più a proprio agio e creando una situazione meno stressante;
 - Più tempo a disposizione risulta in risposte più ampie ed elaborate, come si vede alle righe 40 e 46.
2. Mancanza di riparazioni. Nonostante gli studenti compiano diversi errori (riga 34, ordine delle parole; riga 46, verbo in *wasting of time*), questi sono ignorati perché non impediscono la comunicazione e non disturbano l’obiettivo didattico dell’insegnante, cioè elicitar e condividere le esperienze personali dei partecipanti. In questo microcontesto, la correzione degli errori non è sentita come necessaria e l’insegnante ignora gli errori in quanto non immediatamente rilevanti.
 3. Istruzioni esplicite. Per due volte l’insegnante chiede alla classe di ripetere la risposta in coro (righe 23 e 28). La richiesta è opportunamente segnalata in modo da essere interpretata come tale; inoltre, l’insegnante segnala esplicitamente che gli allievi dovrebbero rispondere tutti insieme. Si tratta di una strategia molto utile in un contesto con diversi partecipanti quale una classe di L2, in cui tanto simili richieste dell’insegnante quanto risposte disordinate da parte della classe sono piuttosto comuni.
 4. Turni estesi degli apprendenti (righe 46-47, per esempio). L’insegnante permette agli apprendenti di completare il proprio turno e fornire risposte complesse ed elaborate. Spesso gli insegnanti interrompono gli studenti, sottraendo loro spazio, quando questi cercano di articolare enunciati complicati. In questo caso avviene il contrario e agli studenti è concesso lo spazio interazionale necessario per rispondere in modo ampio e proficuo.
 5. Richieste di chiarimento (righe 35-37). L’insegnante non si ritiene del tutto soddisfatta della risposta iniziale e insiste sull’inserzione di *often* per far sì che l’intervento sia quanto più preciso possibile. Si tratta di un buon esempio di riformulazione (vedi sopra).

Si noti come qui il medesimo esempio permette di osservare come uno spazio interazionale possa venire aperto, ma anche chiuso. Una delle cause principali di “chiusura” dello spazio interazionale è l’uso eccessivo di risposte-eco da parte degli insegnanti; con il termine “risposte-eco” ci riferiamo alla ripetizione dei propri enunciati o di quelli degli apprendenti, talvolta senza ragioni o obiettivi evidenti. Notiamo che ci sono due tipi di eco:

- L'eco insegnante-apprendente: qui l'insegnante ripete l'enunciato di un apprendente a beneficio della classe (cfr. le 8, 11 e 22 dell'esempio 2). È un'utile strategia inclusiva, che permette di far sì che la classe segua lo sviluppo dell'argomento in maniera unitaria e nessuno resti indietro, assicurandosi così della comprensione condivisa.
- L'eco insegnante-insegnante: in questo caso, l'insegnante ripete semplicemente i propri enunciati, quasi fosse un'abitudine (righe 4-5, 14-15, 32-33, 44). Questa pratica non pare svolgere alcuna funzione reale, e può anzi privare gli apprendenti di eventuali opportunità di apprendimento sottraendo loro spazio di dialogo. Questo tipo di eco può essere usato come una sorta di meccanismo difensivo, in quanto il silenzio è notoriamente rifuggito in conversazione.

Finora abbiamo osservato come due importanti aspetti della CIC siano la convergenza dell'uso linguistico e degli obiettivi didattici, da un lato, e la necessità di creare spazio interazionale, dall'altro. Come già accennato, un terzo aspetto, o strategia, da considerare al proposito prevede che l'insegnante sia in grado di dare forma agli enunciati degli apprendenti aiutandoli tramite lo *scaffolding*, parafrasando, ampliando, ecc. Essenzialmente, dando forma al discorso, l'insegnante aiuta gli apprendenti a dire ciò che hanno in mente utilizzando il linguaggio più appropriato allo scopo. A questo scopo l'insegnante può chiedere chiarimenti, proporre una modifica, fornire un modello, o riformulare gli enunciati imperfetti. In una classe di L2 decentralizzata, in cui porre l'apprendente al centro è la priorità, queste strategie interazionali possono rappresentare l'unica opportunità di insegnamento, e occorrono comunemente nella mossa di *feedback* (vedi Cullen, 1998). Altrove (vedi ad esempio Jarvis - Robinson, 1997), il processo di partire dall'enunciato di un apprendente e dargli una nuova forma più significativa è stato chiamato appropriazione; si tratta di un tipo di parafrasi che ha il doppio scopo di controllare il significato e far procedere il discorso.

Passiamo ora a considerare altri esempi di come le caratteristiche della CIC si manifestano nei dati. L'esempio (3) che segue è tratto da una lezione di inglese come L2 nel Regno Unito, in cui l'insegnante è impegnato con un gruppo di studenti di livello intermedio-avanzato che si stanno preparando a un'attività di comprensione orale sul tema 'luoghi di interesse'. Anche qui, l'insegnante sta cercando di stimolare gli studenti a parlare dei luoghi che hanno visitato durante la loro permanenza nel Regno Unito.

(3)⁴

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | T: | okay, have you ever visited any places ↑outside London?=
= |
| 2 | L1: | =me I stay in (.) Portsmouth and er:: in Bournemouth |

⁴ L'interazione qui trascritta proviene da una pubblicazione multimediale per la formazione degli insegnanti. Per la precisione, dal DVD nr. 12 di Carr (2006).

- 3 T: [where've you been?
 4 L1: [in the south
 5 T: [down (.) here? (pointing to map)
 6 L1: yeah yeah
 7 T: ↑why?
 8 L1: er my girlfriend live here and (.) I like this student
 9 place and all the people's young and a lot (.) er go out
 10 in the (.) evening its very [good
 11 T: [right
 12 → T: anybody else? (4) Have you been anywhere Tury?
 13 L2: Yes I have been in er (.) Edinbourg ((mispronounced)),
 14 (())=
 15 T: =so here here ((pointing to map))=
 16 L2: =yes er Oxford (.) Brighton (.) many places (())=
 17 T: =and which was your favourite?=
 18 L2: =my favourite is London
 19 → T: (.) ↑why?
 20 L2: because it's a big city you can find what what you [want
 21 T: [mmhh
 22 L2: and do you can go to the theatres (1) it's a very (.)
 23 cosmopolitan [city
 24 L: [yes
 25 L2: I like it very much=
 26 T: =do you all (.) agree=
 27 LL: =yes (laughter)
 28 T: ((3)) laughter
 29 T: has anybody else been to another place outside London?
 30 L: no not outside inside
 31 T: (.)mm? Martin? Anywhere?
 32 L3: =no nowhere=
 33 T: =would you like to go (.) [anywhere?
 34 L3: [yes yes
 35 T: [where?
 36 L3: well Portsmouth I think it's very (.) great=
 37 T: =((laughter)) cos of the students [yes (.) yes
 38 LL: [yes yes
 39 L3: and there are sea too
 40 T: Pedro?
 41 L4: it's a (.) young (.) place
 42 → T: mm anywhere else? (3) no well I'm going to talk to
 43 you and give you some recommendations about where you
 44 can go in (.) England (.) yeah

Si può capire dal contesto (e dalla guida per l'insegnante che accompagna questi materiali pubblicati) che l'obiettivo principale dell'insegnante è elicitare idee e esperienze personali dagli apprendenti. L'interazione lo conferma da diversi punti di vista. In primo luogo, non si trovano riparazioni, nonostante il gran numero di

errori che si possono incontrare nel corso dell'esempio (vedi le righe 2, 8, 13, 36, 39). L'insegnante sceglie di ignorare gli errori perché la loro correzione non concederebbe agli apprendenti lo spazio necessario a esprimersi. In secondo luogo, le domande poste dall'insegnante sono spesso seguite da ulteriori elaborazioni, come *why?* (righe 7 e 19), a cui di conseguenza corrispondono turni più lunghi da parte degli apprendenti (righe 8 e 20). Di nuovo, pare che tanto la strategia di elicitazione adottata dall'insegnante, quanto i turni più lunghi prodotti dagli apprendenti, rappresentino indici di CIC, in quanto facilitano le opportunità sia di coinvolgimento attivo nell'interazione, sia di apprendimento. In terzo luogo, si notano diversi tentativi di "aprire lo spazio" e offrire la possibilità di partecipare anche ad altri apprendenti. Ne abbiamo un esempio alle righe 12 (*anybody else*, seguito da una pausa di 4 secondi), 26 (*do you all agree?*), 42 (*anywhere else?* seguito da una pausa di 3 secondi). In tutte queste occasioni, l'insegnante cerca di coinvolgere altri studenti nell'interazione con l'intenzione di elicitare ulteriori contributi. Di nuovo, la convergenza di obiettivi didattici e uso della lingua permette di massimizzare le opportunità di apprendimento.

Tra gli altri indizi di CIC troviamo:

- Attese prolungate, con pause di diversi secondi (righe 12 e 42) che danno all'apprendente il tempo di pensare, formulare e articolare una risposta. Tipicamente, gli insegnanti attendono meno di un secondo dopo aver posto una domanda (vedi per esempio Budd Rowe, 1986), non lasciando così agli apprendenti tempo sufficiente a rispondere.

- Richieste di chiarimento (righe 3, 5, 15) per verificare la comprensione. Queste richieste non solo rappresentano una fonte di *feedback* importante per gli studenti, ma permettono all'insegnante di assicurarsi che anche gli altri partecipanti siano inclusi nell'interazione.

- Risposte minime, per segnalare all'interlocutore la comprensione del messaggio, pur senza interrompere il flusso dell'interazione: ne sono esempi *right*, riga 11, e *mmbh*, (riga 21). Di nuovo, l'uso di questo strumento di *feedback* è un ulteriore segnale di convergenza tra obiettivi didattici e uso della lingua.

- *Feedback* relativo al contenuto e non alla forma dei messaggi prodotti dagli apprendenti. Nell'esempio 3, l'insegnante risponde in maniera "quasi conversazionale" alla maggior parte dei turni degli apprendenti. Non offre, cioè, né valutazioni né riparazioni, come sarebbe la norma in molti contesti di classe. Assume invece un ruolo quasi simmetrico nel discorso, come evidenziato dal ritmo rapido dell'interazione (si notino le sovrapposizioni alle righe 3-5, 33-35, e gli enunciati contigui alle righe 14-18 e 25-27).

Questo stesso esempio permette di evidenziare alcuni tratti della CIC dalla prospettiva dell'apprendente. In primo luogo, L1 riconosce che la reazione adeguata a una domanda è una risposta, in quanto seconda parte di una coppia adiacente, come si evince alle righe 2, 4, 6, 8. L1 non solo è in grado di rispondere alla domanda, ma riesce anche a riconoscerne il tipo e l'ampiezza della risposta richiesta, producendo

così interventi rilevanti e puntuali: per esempio, riconosce che una domanda come *why?* alla riga 7 quasi sempre richiede una risposta articolata, che infatti propone alla riga 8. La sua competenza interazionale è sufficientemente sviluppata da capire che l'obiettivo dell'insegnante è stimolare la discussione di esperienze personali: le sue risposte infatti sono adeguate ed appropriate, ma anche imprecise dal punto di vista grammaticale. Tutto questo però non rappresenta un problema per l'obiettivo didattico contingente. Questo apprendente ha capito correttamente che le domande dell'insegnante sono una richiesta di ulteriori informazioni, in cui la grammatica è meno importante del contenuto.

La competenza interazionale di L1 si manifesta anche nella sue abilità nel gestire i turni, mantenendo la parola o cedendola in momenti specifici dell'interazione. Risponde rapidamente alla domanda iniziale dell'insegnante, come si vede alle righe 2 e 4, in cui si osserva una sovrapposizione di turni. Oltre a questa capacità di prendere e mantenere la parola, L1 è anche in grado di riconoscere gli indizi che segnalano un punto di rilevanza transizionale: il commento *right* dell'insegnante e la sovrapposizione alla righe 9 e 10 gli segnalano che è tempo di cedere il turno a un altro apprendente. Anche se il compito di "orchestrare l'interazione" (Breen, 1998) pertiene all'insegnante, L1 deve essere in grado di interpretare eventuali indizi, osservare i segnali chiave e gestire il proprio turno coerentemente con le richieste dell'insegnante. Deve anche capire che i suoi propri interventi sono in gran parte determinati da quelli di quest'ultimo, nonché dallo specifico obiettivo didattico di volta in volta da raggiungere.

In questa sezione abbiamo fornito una descrizione della CIC in diversi contesti. Per "contesto" intendiamo, naturalmente, l'ambientazione fisica, geografica e temporale dell'interazione, a cui si aggiunge lo specifico micro-contesto, o modalità, del momento. Come abbiamo, visto le risorse interazionali e linguistiche utilizzate da insegnanti e apprendenti cambiano notevolmente a seconda degli specifici obiettivi didattici e acquisizionali.

Un altro aspetto rilevante della CIC riguarda la misura in cui gli insegnanti adeguano il loro linguaggio agli obiettivi preposti. Ci interessa sottolineare che la competenza interazionale è un aspetto dell'apprendimento in un contesto formale: insegnanti e apprendenti, attuando mosse interazionali appropriate alle scelte, fatte in tempo reale, nella gestione del discorso, al tempo stesso facilitano la costruzione di un significato condiviso e segnalano la propria comprensione del messaggio. La competenza interazionale si manifesta nel modo in cui i partecipanti allo scambio comunicativo creano uno spazio per l'apprendimento, rispondono in modo adeguato alle richieste del momento, chiedono e offrono chiarimenti, dimostrano la propria comprensione, offrono opportunità di partecipazione, negoziano il significato, e molto altro. Queste strategie interazionali aiutano a mantenere il flusso del discorso e sono essenziali per l'efficacia della comunicazione in classe. Tale prospettiva offre una visione dell'apprendimento mediante l'interazione che è complementare a quella offerta dalla prospettiva dell'analisi conversazionale, la quale si concentra principalmente sulle riparazioni e sull'organizzazione di turni e sequenze.

4. *Conclusion*

In questo lavoro ho presentato una descrizione iniziale della competenza interazionale in classe. Ponendo l'interazione al centro del processo di acquisizione, ho argomentato che al fine di incrementare l'apprendimento e le opportunità di apprendimento, gli insegnanti dovrebbero cominciare con il migliorare la loro competenza interazionale. Per quanto La CIC sia altamente dipendente dal contesto, sia in termini generali di contesto sociale e geografico, sia più specificamente in termini di contesto "del momento" o contingente, ci sono certe sue caratteristiche che sarebbe bene incoraggiare e promuovere in ogni situazione. Adottando specifiche strategie interazionali la CIC può essere notevolmente potenziata. Tali strategie includono la necessità, da parte degli insegnanti, di creare uno spazio per l'apprendimento; di comprendere l'importanza di creare una comprensione congiunta, il valore di plasmare il contributi degli apprendenti, l'utilità di coinvolgere gli apprendenti nel dialogo, e così via.

Naturalmente, è importante che ciascun insegnante decida autonomamente come migliorare la propria competenza interazionale. In questo lavoro ho cercato di offrire qualche spunto sulle componenti della CIC, suggerendo inoltre agli insegnanti come migliorare la loro comprensione di questo costrutto. Come in ogni tipo di sviluppo professionale, non c'è un solo e unico modo per migliorare. Tuttavia, la comprensione approfondita di uno specifico contesto e lo sviluppo di una serie di abilità ad esso appropriate costituiscono importanti requisiti di ogni sforzo rivolto al perfezionamento della propria didattica. In particolare, comprendere le dinamiche dell'interazione in classe e affinarne la propria gestione sono a mio parere un passo essenziale per il miglioramento di ogni insegnamento.

Bibliografia

- BREEN M.P. (1998), Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom, in RENANDYA W.A. - JACOBS G.M. (eds), *Learners and Language Learning*. Anthology Series 39, SEAMO Regional Language Centre, Singapore.
- BUDD ROWE M. (1986), Wait time: Slowing down may be a way of speeding up, in *Journal of Teacher Education* 37: 134-168.
- CARR D. (ed.) (2006), *Teacher training DVD series*, International House, London.
- COOK V.J. (ed.) (2003), *Effects of the L2 on the L1*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CULLEN R. (1998), Teacher talk and the classroom context, in *English Language Teaching Journal* 52: 179-187.
- FIRTH A. (1996), The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis, in *Journal of Pragmatics* 26: 237-259.
- JARVIS J. - ROBINSON M. (1997), Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning, in *Applied Linguistics* 18: 212-228.
- KRAMSCH C. (1986), From language proficiency to interactional competence, in *The Modern Language Journal* 70(4): 366-372.

- LARSEN-FREEMAN D. (2010), Having and doing: Learning from a complexity theory perspective, in SEEDHOUSE P. - WALSH S. - JENKS C. (eds), *Reconceptualising learning in applied linguistics*, Palgrave Macmillan, London.
- LYSTER R. (1998), Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse, in *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-81.
- MARKEE N. (2008), Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA, in *Applied Linguistics* 29: 404-427.
- MCCARTHY M.J. (2003), Talking back: 'Small' interactional response tokens in everyday conversation, in *Research on Language in Social Interaction* 36: 33-63.
- MCCARTHY M.J. (2005), Fluency and confluence: What fluent speakers do, in *The Language Teacher* 29(6): 26-28.
- RAMPTON B. (1999), Dichotomies, difference and ritual in second language learning and teaching, in *Applied Linguistics* 20: 316-340.
- SCHMIDT R. (1993), Awareness and second language acquisition, in *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- SEEDHOUSE P. (2004), *The interactional architecture of the second language classroom: A conversational analysis perspective*, Blackwell, Oxford.
- SFARD A. (1997), *Educational Researcher* on two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, in *Educational Researcher* 27: 4-13.
- WALSH S. (2006), *Investigating classroom discourse*, Routledge, London.
- WALSH S. (2011), *Exploring classroom discourse: Language in action*, Routledge, London.
- YOUNG R. (2003), Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English, in *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics* 2: 26-44.
- YOUNG R. (2008), *Language and interaction: An advanced resource book*, Routledge, London.

Il quinto volume della collana “studi AItLA” è dedicato alle dinamiche dell’interazione nella varietà dei contesti situazionali. Il tema è declinato nelle sue ricadute in diversi ambiti professionali – medico, educativo, forense, della mediazione linguistica – così come in prospettive di ricerca più teoriche, che pongono al centro della propria riflessione, a livello di sistema oltre che di uso, l’intrinseca dialogicità del linguaggio verbale. Il percorso del volume si snoda fra prospettive teoriche e applicative: da una tradizione di studi linguistici in prospettiva dialogica, oggi sempre più riscoperta e praticata – se pur con non sempre consapevole rimando a intuizioni e riflessioni di precursori talvolta dimenticati –, ad ambiti applicativi vari e tuttora in espansione, riuscendo efficacemente ad illustrare la fecondità di piste di indagine ancora in buona parte da percorrere.

Cecilia Andorno insegna Linguistica Generale e Linguistica Applicata all’Università di Torino. Si interessa di acquisizione di seconde lingue, di segnali discorsivi e di struttura informativa nella lingua parlata.

Roberta Grassi insegna Didattica delle lingue straniere moderne presso l’Università degli Studi di Bergamo, dove coordina il Centro di Italiano per Stranieri. Si occupa di formazione e aggiornamento di insegnanti di italiano L2 e di lingue straniere. I suoi interessi di ricerca principali riguardano l’interazione nei diversi contesti didattici, con particolare interesse per le classi plurilingui, il parlato dell’insegnante, il trattamento dell’errore.

studi AItLA vol. 5

LE DINAMICHE DELL’INTERAZIONE: PROSPETTIVE DI ANALISI E CONTESTI APPLICATIVI

a cura di
Cecilia Andorno - Roberta Grassi

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Officinaventuno
via Doberdò, 21 - 20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-9765-714-9