

Il discorso in classe fra **monologismo** e **dialogismo**: verso una didattica di qualità

Luisa Molinari, Consuelo Mameli (Università di Parma)

Da diversi anni, a livello nazionale e locale si discute di valutazione dei sistemi scolastici. È, quella che stiamo vivendo, un'epoca in cui il tema dei processi di valutazione delle scuole e dell'insegnamento, ma non solo,

ha un'importanza cruciale, soprattutto perché sta emergendo con sempre maggior prepotenza la richiesta di valorizzare il merito e procedere a una distribuzione delle risorse, purtroppo sempre più scarse, che tenga conto dei risultati conseguiti.

Inutile nascondere, tuttavia, le enormi difficoltà che la scuola incontra nel rispondere all'esigenza, sicuramente legittima nei suoi principi più generali, di razionalizzazione e

Questo contributo apre una riflessione su come sia possibile implementare nelle classi pratiche virtuose, in grado di favorire la partecipazione degli alunni e il buon esito dei processi di apprendimento.

miglioramento del sistema. Da un lato, si contestano i metodi con cui governi e istituzioni stanno procedendo verso la verifica dei risultati, metodi che spesso si riducono all'incolaggiamento di eccellenze individuali

e perdono di vista l'importanza degli aspetti contestuali e dei fattori che localmente incidono sulle performance dei ragazzi e delle scuole nel loro complesso; dall'altro, si rileva il dispendio di risorse, energie, mezzi, richiesto paradossalmente da un sistema che vede proprio nel percorso della valutazione lo strumento per la riduzione degli sprechi.

La discussione su queste tematiche non si esaurisce certo all'interno dei confini nazio-

nali. Da diversi anni, agenzie di valutazione internazionali stanno approntando e implementando strumenti per il monitoraggio dei risultati di scuole di diverso ordine e grado in numerosi paesi (test OCSE-PISA). Come sappiamo, l'Italia, pur presentando notevoli differenze fra le scuole, non si colloca bene in queste classifiche, mentre altri paesi, in particolare le nazioni scandinave, ottengono risultati molto soddisfacenti. In un articolo uscito di recente su «The New York Review of Book», la giornalista Diane Ravitch, recensendo il volume di un autore americano sui processi di apprendimento in scuole di buon livello (Sahlberg, 2011), riporta che non ci sono scusanti per le scuole che ottengono risultati bassi nei test standardizzati. Tutti i ragazzi, si sostiene, possono ottenere un buon rendimento scolastico, a prescindere dal livello di povertà, disabilità e altre condizioni, e per questo motivo qualcuno deve essere ritenuto responsabile nel caso in cui ciò non avvenga. È importante quindi ricercare proprio all'interno dei contesti scolastici le risorse su cui puntare per il miglioramento delle classi e delle scuole.

La materia è indubbiamente tanto complessa quanto delicata e spinosa. Come psicologhe interessate ai processi di insegnamento e di apprendimento, vogliamo con questo contributo aprire alcune piste di riflessione su come sia possibile implementare nelle classi scolastiche pratiche virtuose, in grado di favorire la partecipazione degli alunni e il buon esito delle dinamiche di apprendimento.

La prospettiva teorica alla base dei nostri studi osservativi, condotti all'interno di scuole primarie, si fonda su un *approccio interattivo* all'analisi del discorso in classe. Per perseguirlo, siamo "entrate" nelle classi con la videocamera e abbiamo registrato una serie di lezioni condotte da insegnanti che hanno cre-

duto nel progetto e hanno accettato di mettersi in discussione tramite la riflessione sulle loro pratiche quotidiane. L'analisi delle video-registrazioni è stata guidata dall'obiettivo di approfondire non tanto i contenuti dell'insegnamento, quanto i processi interattivi che prendono corpo nel procedere della lezione e che, secondo i ben noti assunti di matrice vygotskijana, sono alla base delle dinamiche di apprendimento (Molinari, 2010).

LINGUAGGIO E DISCORSO NELLA PRATICA SCOLASTICA

Il linguaggio, strumento semiotico e interattivo per eccellenza, è artefice e mezzo del pensiero e dello sviluppo di nuove conoscenze.

Le ricerche mostrano che l'adulto in classe parla per circa il 70% del tempo, mentre tutti gli alunni si dividono il restante 30%

Non c'è dubbio sul fatto che, in classe, l'interazione si realizza principalmente attraverso scambi linguistici fra insegnanti e alunni, guidati per la maggior parte dalle domande dell'adulto. Altrettanto vero,

però, è che la "distribuzione" delle voci nelle interazioni in classe denuncia una chiara sperequazione a favore degli insegnanti: in generale, le ricerche mostrano che l'adulto in classe parla per circa il 70% del tempo, mentre tutti gli alunni si dividono il restante 30%. Proprio grazie a questa condizione di supremazia, l'insegnante in classe mantiene un ruolo di guida e potere nell'esercizio delle seguenti funzioni (Lyle, 2008; Myhill, 2006): (a) perseguire obiettivi didattici e pedagogici; (b) controllare il grado e le modalità della partecipazione degli alunni al discorso, attribuendo il turno di parola e decidendo l'argomento oltre che, spesso, la durata dei loro interventi; (c) mantenere il ruolo di conoscitore prima-

rio, che corrisponde alla legittimazione della possibilità di orientare il discorso in una direzione pre-determinata e di decidere ciò che conta oppure non conta come conoscenza.

Queste particolari caratteristiche dell'interazione fra insegnanti e alunni hanno portato alcuni autori a sostenere che il discorso in classe si traduce, per la gran parte del tempo trascorso fra le mura scolastiche, in una sorta di *monologismo*, o di condizione recitativa, in cui l'insegnante domina la scena e guida l'allievo verso obiettivi didattici prefigurati (Lefstein, 2008). Il discorso monologico si basa sulla premessa che esiste una sola prospettiva valida e giusta, avanzata dall'insegnante,

Il discorso monologico si basa sulla premessa che esiste una sola prospettiva valida e giusta, avanzata dall'insegnante

mentre dall'alunno ci si aspetta non tanto una replica o una contro-argomentazione, quanto piuttosto l'accettazione e la comprensione della prospettiva avanzata.

Nella pratica quotidiana, questo tipo di discorso si traduce in interazioni che si sviluppano a partire da domande chiuse o comunque chiaramente orientate verso una sola possibile risposta, valutabile dall'insegnante in termini di correttezza o scorrettezza.

Il discorso monologico, rigidamente controllato dall'adulto, viene in genere considerato come poco produttivo in termini di generazione di conoscenze, perché in questa condizione la partecipazione degli alunni è fortemente limitata e viene incanalata verso percorsi precostituiti fissati dagli insegnanti. Da più parti si sostiene quindi l'importanza di sviluppare forme di *dialogismo* in classe, identificate come spazi interattivi caratterizzati da una riduzione dell'asimmetria relazionale fra insegnante e alunni, che si traduce

nella possibilità per entrambi di impegnarsi in scambi linguistici fondati sulla reciprocità e sul confronto fra posizioni diverse. Con il discorso dialogico, l'insegnante invita e incoraggia gli allievi all'affermazione delle proprie

Con il discorso dialogico, l'insegnante incoraggia gli allievi all'affermazione delle proprie posizioni e valorizza il ruolo del linguaggio come strumento generatore del pensiero

posizioni, sollecita le loro voci per approfondire o estendere il discorso, ma anche per ribattere e rilanciare nuove argomentazioni, e valorizza il ruolo del linguaggio come strumento generatore del pensiero (Alexander, 2001).

La discussione su monologismo e dialogismo in classe è

stata senza dubbio una fra le più interessanti nella storia recente della psicologia dell'educazione, perché ha contribuito a sollevare interrogativi sul ruolo dell'interazione in classe e su quanto gli insegnanti possano concretamente fare per favorire processi di apprendimento basati sulla partecipazione attiva degli allievi alle lezioni. Tuttavia, dal nostro punto di vista, la rigida opposizione fra i due diversi tipi di discorso è limitativa poiché non tiene conto delle specifiche condizioni e dei vincoli dei processi interattivi che possono realmente attivarsi nelle classi, e per questa ragione va superata. Se infatti condividiamo la critica a un discorso in classe fortemente ancorato al monologismo, non possiamo dimenticare che la scuola non è il luogo della libera conversazione. Al contrario, le pratiche di insegnanti e alunni sono caratterizzate da *routine discorsive* prevedibili, che costituiscono una cornice di riferimento in merito a ciò che accade, a come agire e a che cosa ci si può aspettare dagli altri. È solo nel rispetto del

frame che si rende possibile lo svolgimento di attività orientate allo scopo didattico e che si possono conseguire risultati in termini di apprendimento.

La vita quotidiana a scuola necessita dunque di entrambe queste forme di discorso, diversamente funzionali. Da un lato, con il discorso monologico, l'insegnante può orientare l'allievo verso obiettivi didattici prestabiliti e controllare lo svolgimento di un argomento; dall'altro, con il discorso dialogico si apre lo spazio della condivisione e dello scambio più autentico, che richiedono una partecipazione attiva da parte degli allievi, e si incoraggia la curiosità e la motivazione agli argomenti di studio. Monologismo e dialogismo in classe devono cooperare perché l'apprendimento non si riduca a una trasmissione lineare di contenuti e la creatività non sfoci in sistemi caotici e confusi, inadatti allo stabilirsi di quelle routine che consentono a tutti i partecipanti all'interazione di anticipare gli eventi e di farsi interlocutori attivi e competenti nella vita scolastica.

ASPETTI FORMALI ED EMERGENTI DELL'INTERAZIONE IN CLASSE

I dati che abbiamo raccolto, grazie a una serie di videoregistrazioni di lezioni in alcune classi prime e terze di scuole primarie di due Circoli Didattici di Modena, hanno confermato che in effetti le interazioni fra insegnanti e alunni sono per la quasi totalità governate dall'insegnante. È l'adulto che nella grande maggioranza dei casi avvia un'interazione cosiddetta a tripletta, costituita da una domanda a cui segue una risposta dell'alunno e poi una ripresa, o "terzo turno", dell'insegnante. Questa routine linguistica di base in genere non si esaurisce dopo una singola tripletta, chiaramente insufficiente a trattare in modo esaustivo un argomento di discus-

sione. Al contrario, si osserva spesso che a una prima tripletta se ne leghino diverse altre sullo stesso tema, fino a formare una *sequenza interattiva* (Wells, 1999), che può essere anche parecchio lunga e che rispetta i vincoli formali dell'interazione in classe, fatta di domande e risposte fra insegnanti e allievi.

L'analisi accurata di come si svolgono, turno dopo turno, le interazioni in classe ci ha consentito di identificare quattro diverse tipologie di sequenze interattive (Molinari, Mameli e Gnisci, in stampa).

Nelle sequenze *monologiche*, l'insegnante rivolge domande chiuse e focalizzate che prevedono un'unica possibile risposta corretta e, nella maggior parte dei casi, breve; al terzo turno, l'insegnante offre un semplice commento di accettazione o rifiuto

della risposta.

Le sequenze *dialogiche* partono invece da domande autentiche, a cui gli alunni possono liberamente rispondere in modo più o meno elaborato, e che poi vengono rilanciate ad altri bambini per rendere possibile l'ampliamento del discorso.

Nelle sequenze *co-costruttive*, l'insegnante formula domande focalizzate, come nelle monologiche, ma sfrutta il terzo turno per rilanciare, condividere, o elaborare le risposte degli alunni.

Infine, le sequenze di *scaffolding* sono caratterizzate da domande facilitate, rivolte in genere ad alunni che mostrano qualche difficoltà, e da un commento positivo di sostegno alla risposta, anche se solo parzialmente corretta, dell'allievo.

Questa classificazione delle forme di intera-

zione in classe è interessante perché mostra come il discorso possa assumere orientamenti molto differenziati, che corrispondono a diversi gradi e modalità di partecipazione degli allievi. Tuttavia, ulteriori analisi condotte sulle videoregistrazioni ci hanno sollecitato ad andare oltre l'identificazione della *forma* che le interazioni in classe possono assumere, per coglierne anche i processi *emergenti* che si sviluppano, momento per momento, nell'attività congiunta dei partecipanti. L'attenzione

Il flusso interattivo fra insegnanti e alunni viene spesso interrotto da interventi inattesi che costringono i partecipanti a ri-orientare il discorso verso nuove direzioni

a questi processi ci ha portato a mettere in luce che, al di là della prevedibilità delle forme del discorso fra insegnanti e alunni, il flusso interattivo in classe non sempre procede in modo diretto e lineare, ma al contrario viene spesso interrotto o perturbato da interventi inattesi

che costringono i partecipanti a ri-orientare il discorso verso nuove direzioni e significati. È il caso, per esempio, di tutti quei momenti in cui un alunno interviene quando non richiesto, oppure la classe mormora e si distrae, o ancora quando uno o più alunni commentano le risposte dei compagni o i giudizi dell'insegnante. In tutti questi casi, le sequenze interattive vengono perturbate da quelli che definiamo *punti di svolta* (Mameli e Molinari, in stampa), che imprimono alla lezione un cambio di ritmo imprevisto, ma anche, in molti casi, potenzialmente foriero di nuove e stimolanti occasioni di apprendimento.

Fra le condizioni che maggiormente sollecitano una svolta nelle dinamiche interattive, abbiamo evidenziato quella che definiamo come configurazione *triadica* (Mameli, 2011).

Per comprendere a cosa ci riferiamo, dobbiamo ricordare che nelle routine linguistiche a tripletta si può cogliere l'interazione fra l'insegnante che fa la domanda e un alunno alla volta, quello selezionato per la risposta. Questa visione diadica degli scambi è però artificiale, e molto lontana dalla reale situazione delle interazioni in classe. Tutto quello che si fa e che si dice in un'aula, infatti, coinvolge non solo l'alunno che risponde, ma anche tutti gli altri, che, per il solo fatto di "assistere" agli scambi, ne diventano in realtà soggetti partecipi a tutti gli effetti (Molinari e Mameli, 2011).

LA QUALITÀ DI PROCESSO DELLE LEZIONI: FLESSIBILITÀ E ADATTAMENTO

Come possiamo tradurre questi dati di ricerca in riflessioni utili a rispondere al quesito da cui siamo partite, relativo all'individuazione di buone pratiche di insegnamento? L'adozione di un approccio interattivo ci conduce verso una definizione di qualità in termini di *processo* di una lezione, valutabile nel modo in cui alunni e insegnanti procedono momento per momento negli scambi interattivi per convergere infine verso il raggiungimento di un obiettivo comune. Da questo punto di vista, una buona lezione dovrebbe, in primo luogo, favorire la piena partecipazione degli alunni al discorso e agli scambi interattivi, e sfruttare inoltre come risorse i punti di svolta che possono direzionare il discorso verso esiti più fruttuosi.

Basandoci su un corpus di dati che comprende una ventina di lezioni videoregistrate in classi terze di scuole primarie, abbiamo identificato da un lato gli indicatori di processo di una lezione, e dall'altro le misure che possano dimostrare la qualità della lezione. Dal punto di vista del processo, una lezione si svolge attraverso una serie di sequenze inte-

rattive che si succedono l'un l'altra e che sono caratterizzate sia da un particolare obiettivo (spiegare, discutere, fare esercizi, gestire la classe), sia da un orientamento dell'interazione (monologiche, dialogiche, di co-costruzione, di scaffolding).

La qualità della lezione è invece valutabile in base a due misure. La prima è la partecipazione degli alunni, che può essere rilevata in due modi. Da un lato, rispetto al numero e alla durata di scambi triadici che si sviluppano nel corso della lezione: possiamo infatti sostenere che l'apertura a configurazioni triadiche sia resa possibile e sollecitata da un'insegnante

Una delle misure della qualità di una lezione è la partecipazione degli alunni, rilevabile, tra l'altro, dal numero e dalla durata degli scambi triadici

che non ritiene di dover mantenere rigidamente il controllo dell'interazione, ma che è pronta ad accogliere anche interventi non richiesti e ad aprirsi alla pluralità delle voci in classe. Dall'altro, essa si traduce in *spazio dialogico* accordato agli

allievi, misurabile in termini temporali, che testimonia la disponibilità dell'adulto a limitare la propria voce per lasciare ai discenti il tempo necessario all'espressione del loro pensiero e ragionamento.

La seconda misura che rivela la qualità di una lezione concerne invece la capacità dell'insegnante di seguire il fluire del discorso e delle interazioni, mantenendo la forma del discorso entro strutture prevedibili, ma cogliendo al contempo le occasioni impreviste e originali che possono dar vita a scambi più rispettosi delle esigenze del sistema interattivo "classe" in quel particolare momento. In quest'ottica, una buona lezione dovrebbe essere caratterizzata da molteplici punti di svolta, in grado di

ri-orientare di volta in volta le interazioni per adattarle via via alle richieste emergenti dalla classe come sistema (Volet, Vauras e Salonen, 2009). È solo quando insegnante e alunni sono reciprocamente in grado di cogliere gli spunti che emergono progressivamente dal discorso e dalle interazioni che possiamo realmente parlare di processi di apprendimento e di insegnamento come non indipendenti ma tra loro strettamente imbricati.

Le lezioni recitative, prevalentemente esplicative e monologiche, non favoriscono la partecipazione e rimangono fortemente ancorate ai binari prefissati dall'adulto

Le analisi condotte hanno evidenziato quattro possibili tipologie di lezioni. Le lezioni *recitative*, prevalentemente esplicative e monologiche, si confermano a bassa qualità, in quanto non favoriscono la partecipazione e rimangono

fortemente ancorate ai binari prefissati dall'adulto, con scarse possibili deviazioni o svolte impreviste. Le lezioni *aperte* sono condotte con orientamento dialogico tramite discussioni. In linea con quanto riportato in letteratura, in questi casi agli alunni viene lasciato spazio di partecipazione, e questo è indubbiamente un dato importante. Dobbiamo però rilevare anche che si tratta di lezioni che procedono "senza scosse", mantenendosi per molto tempo nella medesima direzione, e ciò sembra indicare che non offrono elementi di rilievo per i processi di insegnamento-apprendimento. Le lezioni di *ragionamento* sono caratterizzate da spiegazioni che raggiungono l'obiettivo attraverso un'alternanza di sequenze co-costruttive e monologiche. Sono però le lezioni che abbiamo definito *flessibili*, che si sviluppano grazie al perseguimento di diversi obiettivi (spiegazione, discussione, esercizi) e differenti orientamenti, a distinguersi dalle

altre in termini di qualità, sia per la partecipazione degli allievi sia per la capacità del sistema di cogliere le perturbazioni e adattarsi progressivamente alle reciproche richieste emergenti.

Per concludere, riteniamo che i processi di valutazione dei sistemi scolastici non possano chiudersi entro le mura dei legislatori o dei dirigenti scolastici, ma debbano aprirsi a un'analisi delle effettive condizioni in cui è possibile osservare quello scambio dinamico e reciproco fra insegnamento e apprendimento che da decenni la psicologia dell'educazione postula come necessario affinché gli studenti non si limitino a immagazzinare contenuti sapendoli recitare bene, ma facciano propri gli strumenti e le metodologie indispensabili per imparare partecipando e cogliendo gli spunti originali dei discorsi. Se è vero, come viene suggerito da più parti, che la scuola è il luogo di apprendimento non solo di contenuti disciplinari ma anche di strategie relazionali e di intervento, è oggi più che mai importante sollecitare il dibattito su ciò che può portare le nuove generazioni alla costruzione di un pensiero libero e aperto.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander R. J. (2001)**, *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*, Blackwell, Oxford.
- Lefstein A. (2008)**, «Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-analytical perspective», *American Educational Research Journal*, 45, 701-737.
- Lyle S. (2008)**, «Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice», *Language and Education: An International Journal*, 22 (3), 222-240.
- Mameli C. (2011)**, «Il discorso in classe: un'analisi delle configurazioni interattive», *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 100-108.
- Mameli C., Molinari L. (in stampa)**, «Interactive micro-processes in classroom discourse: Turning points and emergent meanings», *Research Papers in Education*.
- Molinari L. (2010)**, *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Molinari L., Mameli C. (2011)**, «La natura pubblica e partecipata del discorso in classe», *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 255-280.
- Molinari L., Mameli C., Gnisci A. (in stampa)**, «A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools. The many faces of the IRF pattern», *British Journal of Educational Psychology*.
- Myhill D. (2006)**, «Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse», *Research Papers in Education*, 21 (1), 19-41.
- Sahlberg P. (2011)**, *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?*, Teacher College Press, New York.
- Volet S., Vauras M., Salonen P. (2009)**, «Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective», *Educational Psychologist*, 44, 215-226.
- Wells G. (1999)**, *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, Cambridge.

PER APPROFONDIRE

Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola

Luisa Molinari

Il Mulino, Bologna (2010)

La scuola è un luogo abitato, vissuto, dotato di significato per tutti coloro che ogni giorno vi si trovano a parlare, discutere, interagire: prima di tutto gli alunni e i loro insegnanti. Con il tempo, essi costruiscono una cultura comune, fatta di azioni, relazioni, valori, con profondi effetti sul gruppo classe e sulle persone coinvolte nelle dinamiche educative. A partire da una serie di ricerche condotte nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie, questo libro offre uno spunto documentato per una discussione sui temi cruciali della vita scolastica, che coinvolgono tutti i protagonisti (insegnanti, alunni e genitori): il discorso in classe, le culture dei pari, le transizioni scolastiche, la relazione fra alunni e insegnanti, la delicata questione della responsabilità educativa.

