

## MOTIVAZIONI PER L'USO DELLA LINGUA MADRE NELLA CLASSE DI L2: ANALISI DELL'INTERAZIONE VERBALE

ISABELLA MATTICCHIO  
RITA SCOTTI JURIC  
Pola

CDU 378:371.33=862(497.5Pola)  
Saggio scientifico originale  
Settembre 2013

*Riassunto: Il saggio discute le dinamiche che regolano l'interazione verbale nella classe di lingua seconda o straniera e si sofferma sulla struttura del discorso analizzato da una metodologia quantitativa e qualitativa. Il dibattito sull'uso della lingua materna nella classe di lingua straniera è da sempre acceso e attuale. L'analisi delle ultime ricerche in quest'ambito da cui siamo partiti ci ha permesso di individuare alcune categorie che motivano l'uso spontaneo della L1 da parte degli studenti integrabili in un'unica proposta teorica da noi suggerita. Gli obiettivi dell'indagine sono: determinare la quantità di L1 che ricorre nell'interazione didattica, individuare le motivazioni che portano al cambiamento di codice, verificare se esiste una relazione diretta tra le motivazioni più ricorrenti e il tipo di attività svolta in classe, e infine, capire come variano le motivazioni nei due gruppi di studenti sottoposti a esame.*

Parole chiave: lingua madre, lingua seconda, interazione verbale, discorso didattico.

### 1. L'interazione verbale in contesti didattici

L'interazione didattica, è un particolare tipo di comunicazione verbale e non verbale che si situa in un contesto istituzionale ed è ben diversa dalla comunicazione in contesti non educativi: è strutturata, controllata, innaturale e poco spontanea<sup>1</sup>. Ciliberti e Margutti<sup>2</sup> rilevano la differenza tra la comunicazione spontanea e quella istituzionale qualificando il discorso tra

<sup>1</sup> Andrew ATKINS, *Sinclair and Coulthard's 'IRF' model in a one-to-one classroom: an analysis*, internet: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/Atkins4.pdf> (consultato il 30 marzo 2013).

<sup>2</sup> Tratto da: Anna CILIBERTI – Piera MARGUTTI, *Modulo 4. Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingui e multiculturali*, Università per Stranieri di Perugia, reperibile al sito: [http://venus.unive.it/italdue/80/mod\\_4\\_ciliberti.pdf](http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf).

pari come simmetrico poiché usufruisce degli stessi diritti conversazionali, a differenza delle interazioni istituzionali che sarebbero caratterizzate da vari tipi di asimmetria, tra cui quella *interazionale* che si manifesta tramite diverse forme di supremazia linguistica e professionale da parte dell'interlocutore che rappresenta l'istituzione. Un'altra caratteristica significativa individuata da altri autori<sup>3</sup> sarebbe la presenza in classe della *dominanza: quantitativa*, che si riferisce allo spazio interazionale disponibile agli interattanti, ossia a chi prende la parola più spesso o per un periodo di tempo più lungo; *interazionale*, che riguarda la possibilità di un interlocutore di controllare l'organizzazione delle sequenze e dei turni di parola, di condurre e orientare lo scambio comunicativo; *semantica*, ossia il controllo degli argomenti in discussione e la possibilità di far prevalere il proprio punto di vista; e infine la *dominanza strategica* intesa come possibilità di incidere sui risultati globali finali dell'interazione. Oggi, queste dominanze sono meno sentite quando i docenti adottano sempre più metodi d'insegnamento alunnocentrici e svolgono funzioni di guida, e di *tutor*. In questo tipo di didattiche, mirano allo sviluppo delle abilità produttive, curando in particolare il parlato, l'aspetto fondamentale delle classi di lingua.

Deleau<sup>4</sup>, nell'ambito della psicologia dello sviluppo, ritiene che “in ogni classe si realizza un *contesto interazionale* articolato su più livelli”: *situazionale*, relativo alla situazione in cui ha luogo l'interazione; *interazionale*, insieme dei comportamenti verbali e non verbali che hanno un'influenza reciproca sui partecipanti; e *interdiscorsivo*, legato agli aspetti linguistici caratteristici della lingua in uso.

Come spiegano Ciliberti et al.<sup>5</sup> la natura della classe paragonata a un laboratorio da un lato e a un contesto naturale, ossia a una “piccola cultura” dall'altro. A ogni definizione corrisponde una precisa visione di contesto,

<sup>3</sup> Vedi: Anna CILIBERTI, “Approcci teorici nella descrizione del ‘linguaggio scientifico’ e loro utilizzazione didattica”, in Anna CILIBERTI (a cura di), *L'insegnamento linguistico ‘per scopi speciali’*, Bologna, Zanichelli, 1981 (Prospettive didattiche), p. 7-36; Per LINELL – Thomas LUCKMANN, “Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries”, in Ivana MARKOVÁ – Klaus FOPPA, *Asymmetries in dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1991, p. 1-20; Patrizia SELLERI, *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci editore, 2004 (Le bussole, n. 161).

<sup>4</sup> Michel DELEAU, *Les origines sociales du développement mental: communication et symboles dans la première enfance*, Paris, Armand Colin, 1990.

<sup>5</sup> Anna CILIBERTI – Rosa PUGLIESE – Laurie ANDERSON, *Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma, Carocci editore, 2003 (Università, n. 515).

di rapporti tra interattanti, di funzioni e di priorità. Secondo Memoli<sup>6</sup> più l'approccio all'insegnamento è incentrato sull'apprendimento e sull'interazione con gli studenti e più numerosi essi sono, tanto più l'interazione è dinamica. Allwright<sup>7</sup> sostiene che l'interazione è il risultato del modo in cui insegnante e allievo si correlano; spesso anche l'interazione all'interno del gruppo dei pari è stimolata/orientata dall'insegnante, e quindi anche in questo senso insegnante e allievo sono co-protagonisti. L'apprendimento che avviene in una classe presuppone, dunque, una progressiva partecipazione degli allievi ad una comunità discorsiva particolare. Stando a Ciliberti, la costruzione delle conoscenze da parte degli allievi avviene in questi termini:

“Si postula una stretta relazione tra la dimensione cognitiva e quella interazionale, tra l'acquisizione e il funzionamento delle interazioni. Quest'ultimo è analizzato sia dal punto di vista del *che cosa* viene detto durante lo svolgersi dell'interazione, sia dal punto di vista del *come è strutturata la partecipazione* degli interattanti all'evento linguistico. /.../ Nelle classi di lingua non materna l'apprendente formula costantemente delle ipotesi relative alla L2, ipotesi che vengono verificate e ristrutturare durante le interazioni e che danno luogo a pratiche discorsive specifiche; queste ultime offrono così una sorta di cornice per la costruzione dell'interlingua”<sup>8</sup>.

Il successo linguistico e comunicativo di una classe dipende in gran misura dall'interazione tra insegnante e studenti, e a sua volta dipende dal modo in cui l'insegnante comunica<sup>9</sup>. L'interazione poggia sulla collaborazione tra le parti e porta all'arricchimento del loro bagaglio linguistico che avviene grazie all'uso di materiali linguistici autentici, tramite discussioni con compagni di classe ed esercizi di *problem solving*. Nell'interazione gli studenti possono fare uso

<sup>6</sup> Antonia MEMOLI, *Interazione didattica nella classe di L2: turn-taking mechanism*, disponibile in: <http://www.faclit.unibo.it/NR/rdonlyres/0EC8AE4D-AAE6-4265-B1AE-A1EE776415D8/16421/Interazionedidattica252eMemoli.pdf> (consultato il 30 marzo 2013).

<sup>7</sup> R. L. ALLWRIGHT, “The importance of interaction in classroom language learning”, in *Applied linguistics*, Oxford, University Press, 1984, vol. 5, n. 2, p. 156-171.

<sup>8</sup> Anna CILIBERTI – Rosa PUGLIESE – Laurie ANDERSON, *op. cit.*, p. 4.

<sup>9</sup> Vedi: Amy B. M. TSUI, *Introducing classroom interaction*, London, Penguin books, 1995 (Penguin english applied linguistics, series editors Ronald Carter and David Nunan); Liu YANFEN – Zhao YUQIN, “A study of teacher talk in interactions in english classes”, in *Chinese journal of applied linguistics*, Beijing, China English Language Education Association, Foreign language teaching and research press & cultural and education section of the British Embassy, 2010, vol. 33, n. 2, p. 76-86, internet: <http://www.celea.org.cn/teic/90/10060806.pdf>.

di tutto quello che hanno appreso durante gli scambi nella vita reale. Rivers<sup>10</sup> rileva la necessità che il docente esca addirittura dal proprio ruolo di *tutor* e lo ceda allo studente affinché quest'ultimo possa guidare le attività. Ritiene pure che debba accettare e rispettare le diverse opinioni degli alunni tollerando gli errori commessi nel tentativo di comunicare in lingua straniera.

### 1.1. La struttura del discorso didattico

Che il parlato dell'insegnante prevalga quantitativamente su quello dell'alunno non stupisce. Diverse sono le ricerche che dimostrano che l'insegnante è la persona che parla di più<sup>11</sup> e usa il silenzio principalmente per richiamare l'attenzione e per segnalare disapprovazione o non accettazione del comportamento degli allievi, sia esso verbale o meno<sup>12</sup>. L'analisi del discorso ha mostrato diverse volte che solitamente il parlato dell'insegnante occupa la metà o i tre quarti del parlato totale della classe<sup>13</sup>. Ciò è dovuto al fatto che il parlato dell'insegnante rappresenta per gli alunni la fonte principale d'informazioni in L2.

Il discorso in classe, secondo Mehan<sup>14</sup>, si esprime in tre fasi: una fase di apertura in cui i partecipanti prendono atto del fatto che stanno svolgendo una lezione, invece di un altro tipo di attività; una fase lavoro in cui avviene lo scambio d'informazioni tra docente e alunni; e infine una fase di chiusura in cui si ricorda ai partecipanti quello che è successo nel corso della lezione. Solitamente, nella fase di lavoro, l'insegnante compie tre azioni: fornisce informazioni, fa parlare gli alunni e li valuta<sup>15</sup>. Questa sarebbe la fase in cui

<sup>10</sup> Wilga M. RIVERS, *Interactive language teaching*, Cambridge, University Press, 1987 (Language teaching library).

<sup>11</sup> Vedi: Franca ORLETTI, *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Roma, Carocci editore, 2000 (Università: linguistica, n. 214); Anna CILIBERTI, "Approcci teorici nella descrizione del 'linguaggio scientifico' e loro utilizzazione didattica", cit.; Anna CILIBERTI – Rosa PUGLIESE – Laurie ANDERSON, *op. cit.*

<sup>12</sup> Rita SCOTTI JURIC, *Didattica della comunicazione in classi bilingui: teorie e contesti sociali*, Fiume-Pola, Edit-Pietas Iulia, 2008 (L'identità dentro, n. 2).

<sup>13</sup> Shaheena CHOUDHURY, "Interaction in second language classrooms", in *BRAC University Journal*, Dhaka-Bangladesh, BRAC University, 2005, vol. II, n. 1, p. 77-82, internet: <http://www.bracu.ac.bd/journal/contents/212005/7.%20INTERACTION%20IN%20SECOND%20LANGUAGE%20CLASSROOMS.pdf>.

<sup>14</sup> Hugh MEHAN, *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press, 1979.

<sup>15</sup> John McHardy SINCLAIR – David BRAZIL, *Teacher talk*, Oxford, University Press, 1982.

avviene la maggior parte dell'interazione ed è caratterizzata dalla presenza della struttura discorsiva IRF (Initiation, Response, Feedback) o IRE (Initiation, Response, Evaluation), individuata da Sinclair e Coulthard<sup>16</sup> che consiste nell'apertura dell'insegnante, nella risposta dell'alunno, e nell'informazione di ritorno dell'insegnante (*feedback*). Della tripletta IRF/IRE, si è occupato anche Mehan<sup>17</sup>, che ha introdotto il termine *valutare* (*evaluate*) con riferimento alla terza mossa dell'insegnante. L'insegnante però, raramente pone la domanda perché non sa la risposta, bensì perché vuole verificarne la comprensione<sup>18</sup>, oppure far pensare gli apprendenti, per cui viene indicata con termine di *domanda euristica*. Con il *feedback* l'insegnante può accettare la risposta dell'alunno, fargli capire di aver sbagliato e correggerlo oppure motivarlo ad auto-correggersi; parliamo dunque di *feedback positivo* nel primo caso e di *feedback correttivo* nel secondo. Come ricorda Wells<sup>19</sup> questa sequenza è presente nelle interazioni in classi di ogni ordine e grado e agisce sul meccanismo del *turn taking* (presa del turno di parola). Grazie al modello IRF, l'insegnante stimola gli alunni a riflettere e a compiere dei ragionamenti propri, verificando in questo modo il loro sapere e instaurando una forte interazione didattica<sup>20</sup>. Ne deriva la caratteristica bidirezionale dell'interazione in classe, poiché l'insegnante non trasmette solo il suo sapere agli alunni, ma offre loro anche l'opportunità di applicare le conoscenze acquisite nella produzione di enunciati nella L2<sup>21</sup>. L'interazione appare più libera quando si lascia il passaggio del turno tra un alunno e un altro senza intervenire, dando così agli alunni la possibilità di fornire contributi più ricchi e articolati<sup>22</sup>.

<sup>16</sup> John McHardy SINCLAIR – Malcolm COULTHARD, *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press, 1975.

<sup>17</sup> Hugh MEHAN, *op. cit.*

<sup>18</sup> Courtney B. CAZDEN, *Classroom discourse: the language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann educational books, 1988.

<sup>19</sup> Gordon WELLS, "Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom", in *Linguistics and education*, an international research journal, New York City, Ablex Publishing Corporation, vol. 5, n. 1, p. 1-37.

<sup>20</sup> Franca POPPI, *L'interazione orale nella classe di L2*, disponibile in internet: <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/interazione.pdf> (consultato il 4 aprile 2013).

<sup>21</sup> Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *Jezik i društvena situacija: istraživanje govora u nastavi stranog jezika* [Lingua e situazione sociale: lo studio dell'idioma nell'insegnamento della lingua straniera], Zagabria, Školska knjiga, 2003.

<sup>22</sup> Rita SCOTTI JURIC, *op. cit.*, p. 37.

## 1.2. *Analisi dell'interazione verbale*

L'interazione didattica, quale campo d'indagine interdisciplinare, è stata studiata empiricamente in diversi contesti disciplinari, caratterizzati da quadri teorici e approcci metodologici contrastanti, in cui ritroviamo diverse discipline accademiche, come la psicologia, la sociologia, la didattica e le scienze del linguaggio. Hall<sup>23</sup> ricorda che nella prima metà degli anni Ottanta la ricerca sull'interazione era focalizzata sull'*input* fornito allo studente, mentre in seguito gli studiosi allargarono le indagini al fine di comprendere anche l'importanza dell'*output* dello studente stesso nell'interazione. Le prime ricerche si sono basate sul ruolo che il suo parlato gioca nella classe di L2. A questo proposito Krashen<sup>24</sup> rileva che il parlato “sostanzioso” dell'insegnante è fondamentale nel processo di apprendimento di una lingua. Pur avendo fornito poche prove empiriche a sostegno di questa tesi, la sua opera ha suscitato l'interesse di numerosi ricercatori secondo i quali il parlato è considerato fondamentale per la comprensione del messaggio. Queste ricerche hanno preso in esame aspetti del parlato di natura sintattica, quali il grado di complessità sintattica, la velocità dell'eloquio e la lunghezza dell'enunciato, ma anche caratteristiche del discorso necessarie a rendere comprensibile il messaggio come il *feedback*, la correzione degli errori e l'uso di domande. Early<sup>25</sup> ha studiato l'analisi del discorso in classe, esaminando i diversi aspetti del discorso dell'insegnante nella classe d'inglese come L2 e come L1.

Giugliano<sup>26</sup> traccia una linea di demarcazione tra due aree di ricerca, una quantitativa e l'altra qualitativa; mentre la prima privilegia un approccio “oggettivista basato su procedure di codifica del comportamento elaborate in modo quantitativo”, la seconda area di ricerca è basata “sull'osservazione del

<sup>23</sup> Joan Kelly HALL – Lorrie Stoops VERPLAETSE (a cura di), *Second and foreign language learning through classroom interaction*, Mahwah-New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

<sup>24</sup> Stephen D. KRASHEN, *Second language acquisition and second language learning*, University of Southern California, Los Angeles, l'autore, 1981 (1a edizione stampata), 2002 (1a edizione internet), internet: [http://sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf).

<sup>25</sup> Margaret EARLY, “Linguistic input and interaction in the content classroom”, in *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, Burnaby, 1987, vol. 4, n. 2, p. 41, internet: <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/504/335>.

<sup>26</sup> Arianna GIUGLIANO, *Dinamiche della comunicazione tra insegnanti ed alunni alla scuola media: studio comparativo tra lezioni di matematica ed italiano*, tesi di dottorato, Lugano, Facoltà di scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana, 2007, p. 21, internet: <http://doc.rero.ch/record/9631/files/2007COM002.pdf>.

contesto e sullo studio delle relazioni fra i vari attori”. Nel corso del tempo molte generazioni di scienziati si sono confrontate sulla dicotomia tra l’approccio alla ricerca di tipo qualitativo e quello quantitativo. Uno dei primi modelli di analisi dell’osservazione dell’interazione didattica di tipo quantitativo risale agli anni Cinquanta del XX secolo; ideato da Marie Hughes<sup>27</sup> nel 1956, esso era volto a esaminare le seguenti azioni dell’insegnante: controllo, imposizione, facilitazione, svolgimento del contenuto, risposta, *feedback* positivo e correttivo. Il sistema FIAC (Flander’s Interaction Analysis Categories) per il monitoraggio dell’interazione verbale, messo a punto da Ned Flanders nel 1970<sup>28</sup>, segnerà comunque l’inizio delle ricerche scientifiche legate all’analisi dell’interazione. Composto di dieci categorie, di cui due fanno riferimento al comportamento dell’alunno, il FIAC è uno dei sistemi più usati e conosciuti, cui si sono rifatti molti autori successivi<sup>29</sup>, modificandolo e arricchendolo, come Landsheere<sup>30</sup> che ha elaborato un nuovo modello di analisi dei comportamenti didattici dell’insegnante sulla base di nove funzioni d’insegnamento: organizzazione, imposizione, sviluppo e personalizzazione, *feedback* positivo e negativo, concretizzazione, affettività. Quello che differenzia il sistema di Landsheere da quelli precedenti, è la gerarchia tra le categorie, in cui è esplicito lo scopo educativo-didattico di ogni atto verbale e non verbale.<sup>31</sup>

Verso la fine degli anni Sessanta si sviluppa l’analisi della conversazione<sup>32</sup> che studia l’interazione come attività parlata, trascritta sulla base di registrazioni audio e video, e consente l’analisi delle pause, delle variazioni del tono, dei silenzi, di tutti gli aspetti del parlato da cui si possono ricavare informazioni

<sup>27</sup> Marie M. HUGHES, *Development of the means for the assessment of the quality of teaching in elementary schools*, Salt Lake City, University of Utah, 1959.

<sup>28</sup> Ned A. FLANDERS, *Analyzing teaching behavior*, Reading-Massachusetts, Addison-Wesley Pu. Co., 1970.

<sup>29</sup> Vedi: Gillian BROWN – George YULE, *Discourse analysis*, Cambridge, University Press, 1983; Gertrude MOSKOWITZ, “Interaction analysis: a new modern language for supervisors”, in *Foreign language annals*, Alexandria-Virginia, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1971, vol. 5, n. 2, p. 211-221; Rita SCOTTI JURIC, *op. cit.*

<sup>30</sup> Gilbert DE LANDSHEERE, *Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation: avec lexique anglais-français*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

<sup>31</sup> Arianna GIUGLIANO, *op. cit.*

<sup>32</sup> Harvey SACKS – Emanuel A. SCHEGLOFF – Gail JEFFERSON, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, Washington, Linguistic Society of America, 1974, vol. 50, n. 4, p. 696-735, internet: [http://anthroweb.ucsd.edu/~jhaviland/AudVid/AudVidReadings/Simplest\\_Systematics\\_for\\_Turn-Taking\\_\(Language\).pdf](http://anthroweb.ucsd.edu/~jhaviland/AudVid/AudVidReadings/Simplest_Systematics_for_Turn-Taking_(Language).pdf).

utili per ricostruire le regole in uso, le conoscenze implicite condivise dai parlanti e le “procedure discorsive che indirizzano la costruzione del contesto comune”<sup>33</sup>.

## 2. L'uso della L1 attraverso un profilo storico della glottodidattica

L'uso della lingua madre degli studenti nella classe di lingua straniera è da sempre al centro di un grande dibattito. Mentre la maggior parte concorderebbe sul fatto che più lingua straniera si parla, più rapidamente gli studenti la imparano, le ricerche hanno giustificato l'uso della lingua madre in certe situazioni<sup>34</sup>. La critica maggiore mossa all'uso della L1 nell'insegnamento delle lingue è la dipendenza dello studente dalla propria lingua madre, che lo porterebbe a un rifiuto nel cercare di comprendere significati nella L2 basandosi sul contesto, o di esprimere quello che vuole dire seppure con una limitata padronanza della L2, competenze queste di cui avrà bisogno per comunicare nella vita reale.

Il metodo *formalistico* o “*grammatico-traduttivo*” nato nel Settecento, quando il latino perde il suo carattere di lingua franca e diventa lingua morta, cristallizzata nelle opere dei classici, avvia lo studio della lingua tramite le regole grammaticali, senza contatti con la realtà. La principale tecnica didattica è la traduzione con la quale si verifica la conoscenza delle regole. Questo modello è poi applicato anche alle lingue vive; l'insegnante usa la L1 e lo sviluppo della competenza comunicativa è secondario rispetto alla competenza linguistica<sup>35</sup>.

Per anni la storia della glottodidattica rimarrà segnata dall'opposizione al metodo grammatico-traduttivo come strumento per lo sviluppo intellettuale, invece che per fini comunicativi, e rifiuterà in toto l'uso della lingua madre. Solo più tardi, con il *metodo diretto*, come prima reazione al formalismo

<sup>33</sup> Patrizia SELLERI, *op. cit.*, p. 60.

<sup>34</sup> Mauro DUJMOVIĆ, “Uporaba materinjeg jezika na nastavi engleskog kao stranog jezika / The use of croatian in the EFL classroom”, in *Metodički obzori* [Orizzonti metodici], Pola, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja Sveučilišta ‘Jurja Dobrile’ [Dipartimento per la formazione di maestri ed educatori dell'Università ‘Juraj Dobrila’], 2007, vol. 2, n. 1, fasc. 3, p. 91-101, internet: <http://hrcak.srce.hr/file/19437>.

<sup>35</sup> Flavia VIRGILIO, “Accoglienza e insegnamento italiano: gli approcci glottodidattici”, in *Senza confini: accoglienza, integrazione, reti territoriali: comunità professionali e sistemi esperti locali*, Pasian di Prato-Udine, EINAP FVG, 2005, disponibile in internet: [http://www.senzaconfini.enaip.fvg.it/hm/maqramItaliano/hm/risorse/virgilio/04\\_1\\_2.htm](http://www.senzaconfini.enaip.fvg.it/hm/maqramItaliano/hm/risorse/virgilio/04_1_2.htm) (consultato il 25 aprile 2013).



grammaticale traduttivo, usato nei paesi di forte immigrazione per l'urgenza di far apprendere la lingua straniera agli ultimi arrivati, s'instaurerà una nuova visione dell'apprendimento linguistico. Questa idea sostiene il parere che le lingue sono imparate bene soltanto con un approccio "naturale" che simula l'apprendimento, cioè senza analisi e traduzioni. Le lezioni iniziano con dialoghi in L2, tralasciando l'aspetto grammaticale dove l'insegnante è una madrelingua perché l'uso della L1 non è previsto. Nel metodo *audio-orale*, di matrice strutturalista, la lingua straniera è invece appresa tramite *pattern drill* strutturali ripetuti e memorizzati dal discente attraverso la ripetizione con attenzione alla pronuncia di frasi modello, la sostituzione, la trasformazione di una parte della frase e la traduzione<sup>36</sup>. Gli esercizi, che non presentano alcun riferimento all'aspetto culturale della lingua d'apprendimento, sono esenti da qualsiasi tipo di creatività e danno importanza soltanto all'aspetto fonetico e alle abilità orali. L'allontanamento dalla L1 è rinforzato dal fatto che il linguaggio è visto come una serie di abitudini linguistiche già stabilite che interferiscono con le nuove abitudini, e quindi da evitare a tutti i costi.

Negli anni Sessanta del XX secolo avviene una grande svolta nell'apprendimento delle lingue. Nasce l'*approccio comunicativo* e quello *umanistico-affettivo* con tutti i loro metodi e sottometodi in cui si profila una didattica alunnocentrica, attenta ai bisogni del discente; si usa materiale linguistico autentico e la lingua madre in classe non è vista come un ostacolo all'apprendimento. S'iniziano a delineare metodologie, come il *Total Physical Response* che, da un lato, evitano l'uso della lingua madre, mentre altre come la *Suggestopedia* o il *Counselling Language Learning* che hanno fatto tale uso parte integrante della propria metodologia<sup>37</sup>.

### 2.1. La lingua madre: un sussidio linguistico?

Stando a Grim<sup>38</sup> nella classe di lingua straniera, l'*input* dell'insegnante è considerato l'elemento più importante per l'apprendimento poiché determina il grado di esposizione alla L2 degli allievi. Le ricerche di Krashen e di Long<sup>39</sup>

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Mauro DUJMOVIĆ, "Uporaba materinjeg jezika na nastavi engleskog kao stranog jezika / The use of croatian in the EFL classroom", cit.

<sup>38</sup> Frédérique GRIM, "L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: a comparison of functions and use by teachers", in *Electronic journal of foreign language teaching*, Singapore, Centre for Language Studies of National University, 2010, vol. 7, n. 2, p. 193-209, internet: <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n22010/grim.pdf>.

<sup>39</sup> Vedi: Stephen D. KRASHEN, "We acquire vocabulary and spelling by reading:

avvertono che la presenza della lingua madre potrebbe ostacolare l'acquisizione della L2 poiché gli apprendenti sono meno esposti alla nuova lingua. Quanto più l'*input* che l'alunno riceve è comprensibile, tanto più acquisirà la L2.

L'aspetto positivo dell'uso della lingua madre è invece spiegato dalla competenza plurilingue e dai modelli sociologici. Secondo Cook<sup>40</sup>, se la L1 è sempre presente nella mente dell'apprendente, il suo ruolo in classe potrebbe avere degli effetti positivi nel processo di apprendimento e d'insegnamento, ad es. per trasformare significati dalla L2, per comunicare informazioni su esercizi, per spiegare la grammatica, ecc. Cook<sup>41</sup> ha basato la sua idea sulla premessa che la lingua madre e la lingua seconda coesistano nel discente in modo collaborativo, ed ha promosso il concetto di *multicompetenza* degli apprendenti di L2, che quindi paragonati ai madrelingua non devono venir visti come utenti deficitari di L2<sup>42</sup>. Pan e Pan<sup>43</sup> sono dell'opinione che il modo migliore per sviluppare la conoscenza della lingua in modo che assomigli a quella di un parlante madrelingua, sia quello di pensare direttamente in tale lingua. Solo al fine di evitare ed eliminare gli errori dovuti all'interferenza della L1, gli studenti sono incoraggiati a sopprimere l'uso della L1 come mezzo di apprendimento della lingua straniera. Comunque, gli errori e le difficoltà che si verificano nel processo di apprendimento, non possono essere attribuiti

additional evidence for the input hypothesis”, in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1989, vol. 73, n. 4, p. 440-464; Michael H. LONG, “Input, interaction and second language acquisition”, in Harris WINITZ (a cura di), *Native language and foreign language acquisition*, New York, Academy of Sciences, 1981 (Annals of the New York Academy Sciences, vol. 379), p. 259-278.

<sup>40</sup> Vivian COOK, “Basing teaching on the L2 user”, in Enric LLURDA (a cura di), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*, New York, Springer Science+Business Media Inc., 2005 (Educational linguistics, vol. 5), p. 47-61.

<sup>41</sup> Vivian COOK, “Using the first language in the classroom”, in *The canadian modern language review / La revue canadienne des langues vivantes*, Toronto-Ontario, University Press – Journals Division, 2001, vol. 57, n. 3, p. 402-423.

<sup>42</sup> Virginia M. SCOTT – Maria José DE LA FUENTE, “What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks”, in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 2008, vol. 92, n. 1, p. 100-113.

<sup>43</sup> Yi-chun PAN – Yi-ching PAN, “The use of L1 in the foreign language classroom / El uso de la lengua materna en el salón de inglés como lengua extranjera”, in *Colombian applied linguistics journal*, Bogotá- Colombia, Universidad Distrital ‘Francisco José de Caldas’, vol. 12, n. 2, p. 87-96, internet: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/85/126>.

completamente all'interferenza della lingua madre degli studenti<sup>44</sup>. Quindi, la paura di usare la L1 nella classe di lingua straniera, come risultato di un transfer negativo, va rivalutata.

Anton e Dicamilla<sup>45</sup> ritengono che l'uso della L1 sia vantaggioso giacché aiuta nel processo e nel completamento del compito creando uno spazio sociale e cognitivo in cui gli studenti sono in grado di prestarsi assistenza reciproca durante tutta la durata dell'attività. Inoltre, pensare nella L1 favorisce la produzione di un contenuto più elaborato. Anche per Auerbach<sup>46</sup> la L1 è importante da un punto di vista psicologico, poiché il suo uso conferisce allo studente un senso di sicurezza consentendogli di esprimersi e di raccontare le proprie esperienze di vita. L'approccio interazionista ha dimostrato che molte volte la lingua madre degli studenti può essere un importante contributo allo studio della L2. Brooks e Donato<sup>47</sup> hanno scoperto che la L1 svolgeva un'importante funzione di sostegno nell'interazione verbale. Uno studio di Brooks, Donato e McGlone<sup>48</sup> sull'apprendimento cooperativo e sul lavoro in piccoli gruppi, dimostra che i problemi di comunicazione sono spesso risolti quando gli alunni ricorrono alla loro lingua madre. Anche Harmer<sup>49</sup> individua diverse situazioni in cui l'uso della lingua madre funge da sussidio linguistico ed espressivo: quando l'insegnante vuole parlare con gli alunni dei loro bisogni

<sup>44</sup> In una ricerca, in cui sono state investigate le fonti di errori tra bambini di madrelingua spagnola che studiavano inglese, Dulay e Burt hanno rilevato che soltanto il 3% degli errori era causato dall'interferenza con la L1.

<sup>45</sup> Marta ANTÓN – Frederick DICAMILLA, “Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom”, in *The canadian modern language review / La revue canadienne des langues vivantes*, Toronto-Ontario, University Press – Journals Division, 1998, vol. 54, n. 3, p. 314-342.

<sup>46</sup> Elsa ROBERTS AUERBACH, “Reexamining english only in the ESL classroom”, in *TESOL Quarterly*, Alexandria-Virginia, TESOL International Association, 1993, vol. 27, n. 1, p. 9-32.

<sup>47</sup> Frank B. BROOKS – Richard DONATO, “Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks”, in *Hispania*, Walled Lake-Michigan, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, 1994, vol. 77, n. 2, p. 262-274.

<sup>48</sup> Frank B. BROOKS – Richard DONATO – Victor J. McGLONE, “When are they going to say ‘it’ right? Understanding learner talk during pair-work activity”, in *Foreign language annals*, Alexandria-Virginia, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1997, vol. 30, n. 4, p. 524-541.

<sup>49</sup> Jeremy HARMER, *The practice of english language teaching*, third edition completely revised and updated, Pearson, Longman, 2001, internet: <http://atiyepestel.files.wordpress.com/2013/05/jeremy-harmer-the-practice-of-english-language-teaching.pdf>.

e necessità, quando vuole verificare la comprensione degli studenti al termine di un'unità didattica; e inoltre per favorire una buona atmosfera sociale in classe. Di queste e altre motivazioni parleremo di seguito.

## 2.2. Motivazioni per l'uso della lingua madre nella classe di L2: alcune ricerche

Dopo aver stabilito che l'uso della lingua madre dei discenti nel processo d'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera esercita un ruolo positivo, cercheremo di capire quali sono le motivazioni che spingono l'insegnante e gli alunni a farne uso. Negli anni Novanta Polio e Duff<sup>50</sup> hanno individuato alcune motivazioni per l'uso della lingua madre e le hanno suddiviso in otto categorie: vocabolario amministrativo (per test di verifica, sessioni di revisione), istruzioni grammaticali, gestione della classe, empatia/solidarietà, ausilio per l'insegnante madrelingua, mancanza di vocabolario e comprensione, per fornire traduzioni di vocaboli sconosciuti nella L2, per porre rimedio alla mancanza di comprensione degli studenti e per un effetto interattivo che spinga gli studenti a usare la L2.

Nzwanga<sup>51</sup> ha analizzato l'uso della L1 di tre insegnanti e dei loro studenti durante un corso intermedio di francese. Il passaggio all'inglese, lingua madre degli alunni, si è verificato nelle funzioni di traduzione, di spiegazioni di punti d'insegnamento, nel ricoprire le lacune nella comunicazione nella L2 e per far riflettere gli studenti. L'autore ha osservato che il ricorso alla L1 è risultato inevitabile ed ha quindi suggerito che i metodi d'insegnamento incorporino la L1 al fine di fornire un ausilio pedagogico agli insegnanti che di norma usano la L1.

Macaro<sup>52</sup> ha osservato l'uso della lingua madre di sei studenti futuri professori durante il loro tirocinio. Nonostante la loro scarsa esperienza,

<sup>50</sup> Charlene C. POLIO – Patricia A. DUFF, "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of english and target language alternation", in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1994, vol. 78, n. 3, p. 313–326.

<sup>51</sup> Mazemba Anatole NZWANGA, *A study of french-english codeswitching in a foreign language college teaching environment: dissertation*, Columbus, The Ohio State University, 2000, internet: [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1248378598](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1248378598).

<sup>52</sup> Ernesto MACARO, "Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making", in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 2001, vol. 85, n. 4, p. 531-548.

Macaro ha notato un uso minimo della L1 (4.8% cca.), con riferimento a chiarimenti di vocabolario, traduzioni, spiegazioni grammaticali, per regolare la disciplina in classe, nella costruzione di relazioni e per fornire istruzioni.

Le motivazioni che spingono gli insegnanti a usare la lingua madre degli alunni sono dunque, di natura pratica, in base al livello di competenza degli alunni, al tipo di attività e al contesto di apprendimento. Secondo Cipriani<sup>53</sup> la lingua madre è usata come strategia che favorisce l'interazione verbale tra insegnanti e studenti; per spiegare vocaboli, esercizi e per incoraggiare gli studenti a parlare nella L2. Gli studenti invece, usano la loro lingua madre come strategia comunicativa per continuare il discorso nella L2.

Anche Thompson<sup>54</sup> ha osservato il modo in cui la L1 è usata da 16 insegnanti di spagnolo, sulla base di un *corpus* molto ricco in cui ha non soltanto chiesto agli insegnanti la loro opinione riguardo all'uso linguistico, ma ha anche registrato il loro parlato. È pervenuto alla conclusione che il livello d'istruzioni fornite ha influenzato la quantità e il tipo di L1 usata. Nei primi livelli di apprendimento essa era usata per lo più per fornire istruzioni di tipo grammaticale, mentre a un livello intermedio di apprendimento, la L1 serviva per tradurre vocaboli.

Dall'analisi di dodici lezioni d'inglese L2 di studenti principianti, di madrelingua portoghese Greggio e Gil<sup>55</sup> hanno stabilito che il docente ha usato la L1 come strategia comunicativa per spiegare nozioni di grammatica e per fornire *feedback*. Gli studenti hanno fatto uso della propria L1 come strategia di apprendimento, sia per chiarire la loro comprensione del contenuto della lezione sia per partecipare alla discussione in classe. Il ruolo positivo che la L1 può assumere in classe, era evidente sia per facilitare l'interazione, che per apprendere meglio la lingua straniera.

<sup>53</sup> Fabiana de Fátima CIPRIANI, *Oral participation strategies in the foreign language classrooms: an ethnographic account: dissertação*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

<sup>54</sup> Gregory Lynn THOMPSON, *Teacher and student first language and target language use in the foreign language classroom: a qualitative and quantitative study of language choice: dissertation*, Tucson, University of Arizona, 2006, internet: [http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/194958/1/azu\\_etd\\_1705\\_sip1\\_m.pdf](http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/194958/1/azu_etd_1705_sip1_m.pdf).

<sup>55</sup> Saionara GREGGIO – Gloria GIL, “Teacher’s and learners’ use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study”, in *Linguagem & Ensino*, Pelotas-Brasil, Universidade Católica, 2007, vol. 10, n. 2, p. 371-393, internet: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/145/112>.

Tra le più recenti, troviamo l'indagine di Khati<sup>56</sup> che ha osservato l'uso del Nepali, lingua madre, da parte di studenti d'inglese L2, osservando che l'insegnante ricorreva alla lingua madre degli studenti per dare istruzioni, chiarire concetti, spiegare vocaboli nuovi, far divertire, spiegare nozioni di grammatica, far sentire gli alunni a proprio agio e confermare le loro risposte.

In ambito croato, ricordiamo le ricerche di Čurković Kalebić e Dujmović<sup>57</sup>. In particolare, della prima coglieremo le cinque motivazioni per l'uso della L1, individuate a proposito dell'attività svolta in classe: organizzazione, fornire *feedback*, reazione, spiegazione e spronare la comunicazione.

### 2.3. *Uso della lingua madre da parte dell'insegnante*

Per questo lavoro di ricerca siamo partiti dalle motivazioni per l'uso della lingua madre nella classe di lingua seconda individuate da Polio e Duff<sup>58</sup> confrontate e integrate con quelle di Čurković Kalebić e di Khati<sup>59</sup>. La classificazione più articolata è quella di Polio e Duff, che hanno individuato tre categorie per l'uso della L1, suddivise come segue<sup>60</sup>:

a) funzione dell'espressione prodotta

- *vocabolario amministrativo*, con riferimento ad espressioni inerenti alla cultura della classe;
- *istruzioni grammaticali*, con riferimento alla L1 usata per fornire istruzioni di tipo grammaticale;

<sup>56</sup> Ashok Raj KHATI, "When and why of mother tongue use in english classrooms", in *Journal of NELTA*, Kathmandu, Nepal English Language Teachers' Association, 2011, vol. 16, n. 1-2, p. 42-51, internet: <http://nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/6128/5025>.

<sup>57</sup> Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*, e Mauro DUJMOVIĆ, "Uporaba materinjeg jezika na nastavi engleskog kao stranog jezika / The use of croatian in the EFL classroom", cit.

<sup>58</sup> Charlene C. POLIO – Patricia A. DUFF, "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of english and target language alternation", cit.

<sup>59</sup> Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*, e Ashok Raj KHATI, "When and why of mother tongue use in english classrooms", cit.

<sup>60</sup> 1. Function of item/utterance(s) produced: (a) for administrative vocabulary items; b) for grammar instruction; c) for classroom management; d) to index a stance of empathy/solidarity; e) for english practice by the teacher with tutoring from the students; 2. Difficulty of the language being used: a) to provide translations for unknown TL vocabulary; b) to remedy students' apparent lack of comprehension; 3) Interactive effect involving students' use of english.

- *gestione della classe*, simile al vocabolario amministrativo, in cui l'insegnante comunica in L1 con gli alunni per fornire delle istruzioni o chiarire l'attività in corso;
  - *empatia/solidarietà*, per costruire rapporti sociali;
  - *ausilio per l'insegnante madrelingua*, con riferimento all'insegnante di L2 che non condivide la L1 degli alunni e chiede loro spiegazioni<sup>61</sup>;
- b) difficoltà nella L2
- *traduzione di vocaboli in L1*, con riferimento a singole parole che gli alunni non possono conoscere o che l'insegnante pensa non conoscano;
  - *rimedio alla mancata comprensione degli alunni*, che si verifica quando l'insegnante pone una domanda cui non ottiene risposta o una risposta sbagliata, passando così a una spiegazione più dettagliata;
- c) effetto interattivo, categoria non ulteriormente suddivisa in cui la L1 serve per spronare gli studenti a parlare e ad esprimere opinioni.

La seconda teoria su cui abbiamo fatto affidamento è di Čurković Kalebić, in cui l'autrice distingue cinque motivazioni per l'uso della L1<sup>62</sup>:

- *spronare la comunicazione*: l'insegnante incoraggia la comunicazione linguistica o extralinguistica;
- *spiegazioni*: l'insegnante spiega il significato di unità linguistiche o contenuti legati alla sfera socioculturale;
- *organizzazione*: l'insegnante fornisce istruzioni sull'attività verbale in corso; solitamente l'istruzione è data in L2 e poi tradotta in L1;
- *feedback*: si verifica quando l'insegnante valuta l'enunciato dell'alunno in L1, sia che lo accetti (*feedback* positivo) o meno (*feedback* correttivo);
- *reazione*: l'insegnante risponde in L1 alla richiesta di spiegazioni dell'alunno.

La terza categoria presa in considerazione per questa ricerca è di Khati, il quale, dopo aver osservato le lezioni d'inglese L2 di tre insegnanti diversi, ha individuato alcune categorie di uso della L1<sup>63</sup>: *dare istruzioni*, *chiarire concetti*, *spiegare vocaboli nuovi*, *far divertire gli alunni* (per l'aspetto psico-affettivo nell'apprendimento della L2), *spiegare nozioni di grammatica*, *far sentire gli alunni a proprio agio* (per evitare la paura di essere derisi dal resto della classe), *confermare le risposte degli alunni*.

<sup>61</sup> Non è il caso dell'insegnante le cui lezioni abbiamo registrato.

<sup>62</sup> Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*

<sup>63</sup> Ashok Raj KHATI, "When and why of mother tongue use in english classrooms", *cit.*

Le tre teorie di riferimento sono state riportate e sintetizzate nella Tabella n. 1.

*Tabella n. 1: Motivazioni per l'uso della lingua madre da parte dell'insegnante*

Duff e Polio		Čurković Kalebić	Khati	Motivazioni
Funzione dell'enunciato prodotto	Vocabolario amministrativo	Organizzazione	Fornire istruzioni	Istruzioni
	Gestione della classe			
	Istruzioni grammaticali		Spiegare nozioni di grammatica	Indicazioni Grammaticali
		Fornire <i>feedback</i>	Confermare la risposta degli alunni	<i>Feedback</i>
	Empatia/Solidarietà		Far divertire	Socializzazione
	Ausilio per l'insegnante madrelingua		Far sentire a proprio agio gli alunni	
Difficoltà nella L2	Traduzione di vocaboli	Reazione	Spiegare vocaboli	Traduzione
	Rimedio alla mancata comprensione degli alunni	Spiegazione	Chiarire concetti	Spiegazione
Effetto interattivo		Spronare la comunicazione		Effetto interattivo
				Verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti

Come possiamo notare dallo schema le teorie messe a confronto sono raggruppate ai fini della ricerca sotto un denominatore comune – motivazioni – con l'intenzione di offrire uno strumento di analisi più duttile ed efficace. Ci siamo resi conto che alcuni casi di uso della L1, individuati nella nostra ricerca, non trovavano un corrispondente nelle classificazioni degli autori, per questo motivo abbiamo ipotizzato l'esistenza di un'altra categoria, che sarà accertata nell'analisi dei dati. Si tratta della *verifica*, che fa riferimento alla *verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti*, in cui l'insegnante vuole testare la comprensione degli alunni, richiedendo loro una traduzione nella L1, oppure delucidazioni su ambiguità.



## 2.4. *Uso della lingua madre da parte degli alunni*

Data la mancanza di teorie che ipotizzano l'uso della L1 da parte degli studenti, ci siamo serviti di quella identificata da Čurković Kalebić adattata alle esigenze della nostra ricerca. L'autrice individua le seguenti motivazioni:

- *la reazione*: l'alunno reagisce all'incoraggiamento dell'insegnante a parlare;
- *l'organizzazione*: l'alunno pone delle domande in L1 sull'attività in corso;
- *la spiegazione*: categoria non spiegata dall'Autrice, che abbiamo voluto comunque prendere in considerazione nel nostro lavoro e che nel nostro corpus corrisponde a spiegazioni in L1 tra compagni di classe;
- *la reazione di II grado*: abbiamo chiamato così quello che Čurković Kalebić chiama *feedback*, che si verifica quando un alunno valuta o corregge in L1 la risposta di un compagno; data la genericità della categoria e il fatto che tale *reazione* è involontaria, abbiamo voluto chiamarla *di II grado* per distinguerla dalla *reazione*.
- *spronare la comunicazione*: avviene quando l'alunno sprona il compagno a esprimersi su contenuti extralinguistici.

Le motivazioni per cui il discente usa la L1 sono le stesse dell'insegnante. Anche in questo caso, abbiamo ipotizzato l'esistenza di un'altra motivazione per il ricorso alla L1 da parte dell'alunno; pensiamo che egli usi la propria lingua madre anche in modo spontaneo, senza che sia incitato a farlo dall'insegnante.

## 3. La ricerca

### 3.1. *Scopi e obiettivi*

Alla luce delle riflessioni teoriche riportate nei capitoli precedenti, la ricerca ha lo scopo di studiare le motivazioni che spingono l'insegnante e gli studenti a fare uso della lingua madre, nel nostro caso il croato. L'obiettivo principale era quello di fornire una risposta ai seguenti quesiti:

- a) Quante volte durante l'ora di lezione l'insegnante fa ricorso alla lingua madre degli alunni e quante volte invece lo fanno gli studenti nei due *corpus*?
- b) Quali sono le motivazioni più frequenti che spingono l'insegnante a fare uso della lingua madre degli alunni e quali sono le motivazioni degli alunni in entrambi i *corpus*?
- c) Che rapporto c'è tra l'attività svolta in classe e le motivazioni per l'uso della L1?

d) Come varia l'uso delle motivazioni per la L1 nei due gruppi di studenti?

La ricerca intende verificare la validità dello strumento usato, ossia se le motivazioni da noi individuate corrispondano alle teorie di Polio e Duff, Čurković Kalebić e Khati, e comprovare la validità delle categorie aggiunte.

### 3.2. Partecipanti

Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca sono iscritti al primo, secondo e terzo anno del corso di studio interdisciplinare 'cultura e turismo' presso la Facoltà di economia 'Mijo Mirković' dell'Università 'Juraj Dobrila' di Pola, sono stati suddivisi in due gruppi di partecipanti: il primo gruppo, appartenente alla classe di livello intermedio di conoscenza dell'italiano (in seguito A), è stato osservato negli anni accademici 2010/2011 e 2011/2012 quando era iscritto al secondo e al terzo anno di studi, mentre l'altro gruppo, quello del livello principianti (in seguito B), è stato seguito nel semestre estivo dell'anno accademico 2011/2012 quando era iscritto al primo anno di studio.

Il gruppo intermedio si compone di sei studenti di madrelingua croata (4 femmine e 2 maschi) la cui età è compresa tra 21 e 45 anni. È un gruppo ad abilità differenziate, sia per quanto riguarda il livello di competenza linguistica e comunicativa in lingua italiana, sia per quanto riguarda la frequenza di contatti con le manifestazioni (linguistiche e culturali) della lingua italiana. Secondo l'età degli studenti, variano anche gli anni di studio della lingua: da un minimo di 8 a un massimo di 14 anni. Il loro livello di conoscenza della lingua non è inferiore al livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* approvato dal Consiglio d'Europa<sup>64</sup>. Il gruppo dei principianti è composto, invece, da sette studenti (4 femmine e 3 maschi) di età compresa tra 18 e 20 anni. Anche questo è un gruppo ad abilità differenziate poiché alcuni studenti non hanno mai studiato la lingua italiana prima di iscriversi al corso. Il loro livello di conoscenza della lingua varia quindi da un livello A1, A2 al B1. Dalle dichiarazioni dell'insegnante si evince che gli studenti di entrambi i gruppi sono aperti al dialogo e alla collaborazione. La professoressa d'italiano è bilingue (croato e italiano) con undici anni di esperienza nel campo dell'insegnamento.

<sup>64</sup> COUNCIL OF EUROPE, *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division of Strasbourg, Cambridge, University Press, 2001, internet: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf), trad. it. Franca QUARTAPELLE – Daniela BERTOCCHI, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze-Oxford, La Nuova Italia, 2002.

### 3.3. Metodologia della ricerca e corpus

Dopo aver ottenuto il consenso dei partecipanti, sono state effettuate delle registrazioni audio di sei ore di lezione, tre per ogni gruppo (A e B), dalla durata complessiva di 270 minuti. In seguito è stata eseguita la trascrizione accurata in conformità con le convenzioni di trascrizione. Poi sono stati analizzati i due *corpus* (*corpus A* e *corpus B*) in relazione alle categorie di uso della lingua madre individuate da Polio e Duff, Ćurković Kalebić e Khati e quelle individuate e ipotizzate da noi. Nella Tabella n. 2 spieghiamo brevemente l'attività svolta in classe al momento delle registrazioni:

Tabella n. 2: Descrizione dell'attività dei partecipanti

	GRUPPO A	GRUPPO B
I ora di lezione	Lettura ed esercizi grammaticali sul testo	Esercizi di grammatica con il passato prossimo
II ora di lezione	Discussione sul testo	Lettura del compito domestico da parte degli studenti in cui dovevano parlare di sé usando il passato prossimo
III ora di lezione	Presentazione <i>powerpoint</i> con immagini; gli studenti devono trovare delle associazioni	Esercizi con i tempi verbali: imperfetto, futuro, verbi irregolari

Durante la prima ora di lezione, il gruppo A ha lavorato su un testo in cui sono presentati i pro e i contro la caccia; era un *close-text* in cui si dovevano inserire i verbi mancanti coniugandoli al modo e tempo corretti e individuare nelle frasi i sinonimi di alcune espressioni riportate sotto il testo; durante la seconda ora di lezione si è passati alla discussione sul testo in cui è stato chiesto agli studenti di esprimere il proprio parere sul tema. La terza attività era invece più libera; sulla base di immagini presentate in *powerpoint* gli studenti dovevano fornire delle associazioni.

Il secondo gruppo ha lavorato di più sulla grammatica (2 ore di lezione); doveva risolvere esercizi di *close-text* inserendo i tempi verbali corretti; presentare il compito domestico in cui era chiesto loro di parlare di sé al passato prossimo.

### 3.4. Analisi dei risultati

La prima analisi dei *corpus* consisteva nell'enumerazione delle *mosse*, effettuate dai partecipanti alla ricerca, che, secondo la definizione di Sinclair e Coulthard<sup>65</sup>, l'*atto* è l'unità minima del discorso e, se combinato insieme con altri atti, dà luogo all'unità immediatamente superiore, la *mossa*.

Nella Tabella n. 3 riportiamo il numero delle mosse complessive dell'insegnante e degli studenti, sia in L1 sia in L2, il numero di mosse in L1 e il totale delle mosse (insegnante + studenti).

Tabella n. 3: Dati generali del corpus di livello intermedio

	Mosse Insegnante		Mosse Studenti	
	No.	%	No.	%
Mosse in L1	63	4,66 9,71 del n. complessivo di mosse	88	6,5 12,5 del n. complessivo di mosse
Mosse complessive (L1+L2)	649	47,97	704	52,03
Totale mosse (insegnante + alunni)	1353			

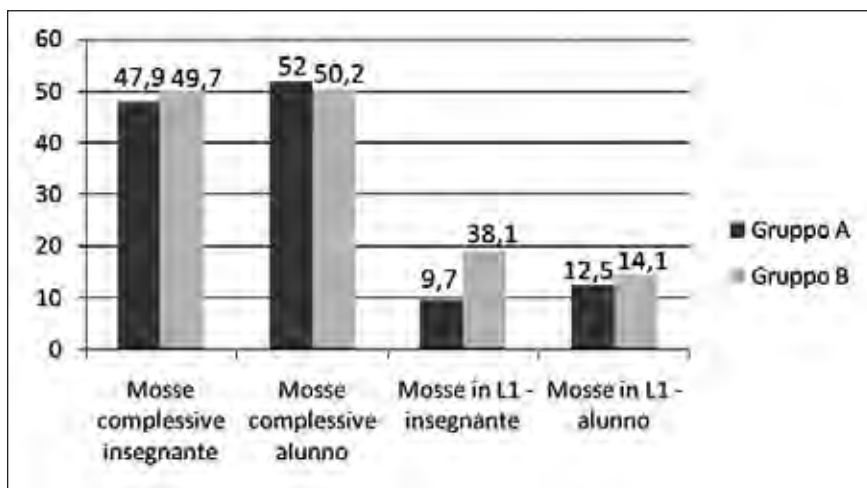
Tabella n. 4: Dati generali del corpus di livello iniziale

	Mosse Insegnante		Mosse Studenti	
	No.	%	No.	%
Mosse in L1	134	18,95 38,1 del n. complessivo di mosse	51	7,21 14,37 del n. complessivo di mosse
Mosse complessive (L1+L2)	352	49,79	355	50,21
Totale mosse (insegnante + alunni)	707			

<sup>65</sup> John McHardy SINCLAIR – Malcolm COULTHARD, *op. cit.*

Il primo dato che traspare dall'analisi dei due *corpus* è che le mosse dell'insegnante e quelle degli studenti sono quasi alla pari, cioè a una mossa della docente corrisponde una contromossa degli studenti. La piccola differenza a favore degli studenti è dovuta al fatto che tra due mosse dell'insegnante a volte seguono più mosse degli apprendenti. Il dislivello nel numero totale di mosse tra i due *corpus* è dovuto al fatto che nel *corpus* B, i primi dieci minuti della seconda ora di lezione sono stati dedicati alla presentazione della città di Firenze da parte di una studentessa, per cui gli altri compagni non hanno parlato. Un altro elemento che ha concorso a creare una situazione impropria è la terza ora di lezione che era dedicata al lavoro individuale degli studenti, ossia alla soluzione di esercizi grammaticali. Nonostante queste particolarità, l'uso della L1 nel *corpus* B da parte dell'insegnante supera di molto quella nel *corpus* A.

*Grafico n. 1: Confronto dei corpus – rapporto delle mosse tra insegnante e studenti*



Gli alunni dei due gruppi fanno uso della loro lingua madre in quantità pressoché simili, mentre l'insegnante del gruppo B ricorre in una percentuale 4 volte maggiore alla L1 di quanto non lo facciano gli allievi. Questo si spiega con il fatto che il gruppo B è composto di studenti principianti, per cui l'insegnante avrà bisogno della L1 per farsi capire. Una seconda analisi ci ha permesso di individuare la frequenza delle diverse motivazioni per l'uso della L1 in base all'attività svolta in classe per stabilire se sia possibile tracciare dei collegamenti tra il tipo di attività e il ricorso alla lingua madre degli studenti.

Tabella n. 5: Frequenza delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante – corpus intermedi

MOTIVAZIONE		TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE No. %	
		Letture ed esercizi grammaticali sul testo	Discussione sul testo	Gioco di associazioni		
Istruzioni		/	/	/		/
Istruzioni grammaticali		/	2	/	2	3,18
<i>Feedback</i>		11	6	4	21	33,33
Socializzazione		1	/	6	7	11,11
Traduzione		11	6	3	20	31,75
Spiegazione		3	2	2	7	11,11
Effetto interattivo		1	1	1	3	4,76
Verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti		2	1	/	3	4,76
TOTALE	No.	29	18	16	63	
	%	46,03	28,57	25,4	100	

L'attività in cui è stato registrato un uso maggiore della lingua madre degli studenti da parte della professoressa è l'analisi del testo con esercizi di grammatica in particolare il *feedback* e la *traduzione*. Nel gioco di associazioni il croato è meno presente, poiché si tratta di un tipo di attività più libera.

Tabella n. 6: Frequenza delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dello studente – corpus intermedi

MOTIVAZIONE		TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE No. %	
		Letture ed esercizi grammaticali sul testo	Discussione sul testo	Gioco di associazioni		
Spronare la comunicazione		/	2	4	6	6,81
Organizzazione		/	1	/	1	1,14
Spiegazione		/	1	1	2	2,27
Reazione		28	14	9	51	57,95
Reazione di II grado		2	/	3	5	5,7
Strategia compensativa		/	6	17	23	26,13
TOTALE	No.	30	24	34	88	
	%	34,1	27,27	38,63	100	

Un uso della lingua madre particolarmente marcato nel parlato degli studenti è presente durante l'attività del gioco delle associazioni; dato interessante giacché proprio in quest'attività l'insegnante ha usato meno la L1 degli studenti. Le ragioni per cui gli studenti del gruppo A ricorrono all'uso della L1 sono la *reazione*, che nella maggior parte dei casi corrisponde alla risposta in croato a una richiesta di traduzione posta dall'insegnante, e la *strategia compensativa*, che adottano per portare a termine un discorso o una frase. A questo proposito notiamo subito che gli alunni si sono serviti maggiormente della *strategia compensativa* durante l'attività che prevedeva il gioco di associazioni; il collegamento è alquanto logico, se pensiamo che durante questo tipo di attività fosse proprio il parlato degli studenti a essere messo in primo piano, per cui essendo liberi di esprimersi si sono "arrangiati".

*Tabella n. 7: Frequenza e percentuale delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante – corpus principianti*

MOTIVAZIONE	TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE	
	Esercizi di grammatica (passato prossimo)	Letture del compito (uso del passato prossimo)	Esercizi con i tempi verbali (imperfetto, futuro, verbi irregolari)	No.	%
Istruzioni	7	2	5	14	10,45
Istruzioni grammaticali	14	1	4	19	14,18
<i>Feedback</i>	8	1	5	14	10,45
Socializzazione	11	7	3	21	15,67
Traduzione	2	2	2	6	4,48
Spiegazione	13	7	6	26	19,4
Effetto interattivo	4	1	2	7	5,22
Verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti	21	2	4	27	20,15
TOTALE	No.	80	23	31	134
	%	59,71	17,16	23,13	100

Nel *corpus* dei principianti osserviamo l'uso della L1 da parte dell'insegnante che supera del doppio la quantità di croato presente nel *corpus* intermedio; ciò è dovuto al fatto che si tratta di principianti che hanno bisogno di frequenti spiegazioni e traduzioni nella propria lingua madre. La L1 è più presente nelle attività grammaticali. C'è poi un nesso logico tra il tipo di attività e la motivazione per l'uso più presente del croato. Difatti, nelle lezioni in cui erano previsti esercizi di grammatica, nella L1 si forniscono istruzioni, si spiegano e verificano la comprensione; nella lettura prevale la socializzazione che consiste in commenti a volte accompagnati da un tono umoristico per far sentire a proprio agio gli studenti e per spronarli a parlare, e l'onnipresente spiegazione.

Tabella n. 8: Frequenza delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dello studente – corpus principianti

MOTIVAZIONE	TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE	
	Esercizi di grammatica (passato prossimo)	Letture del compito (uso del passato prossimo)	Esercizi con i tempi verbali (imperfetto, futuro, verbi irregolari)	No.	%
Spronare la comunicazione	1	/	/	1	1,96
Organizzazione	2	/	/	2	3,92
Spiegazione	/	/	3	3	5,9
Reazione	12	3	23	38	74,5
Reazione di II grado	/	2	/	2	3,92
Strategia compensativa	/	5	/	5	9,8
TOTALE	No.	15	10	26	51
	%	29,4	19,6	51	100

A differenza dell'insegnante, gli alunni usano il croato più raramente e lo fanno principalmente quando devono risolvere esercizi di grammatica; la motivazione più ricorrente è la *reazione*. Difatti gli studenti del gruppo B parlano soltanto se interpellati e molto spesso rispondono in croato. Ciò nonostante, anche se in bassa percentuale si nota l'uso della *strategia compensativa* quando è richiesto loro di raccontare delle proprie esperienze.



Grafico n. 2: *Corpus a confronto – motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante*

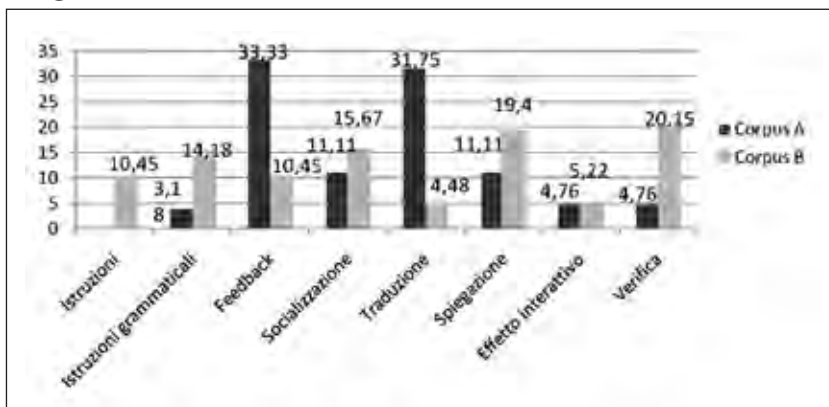
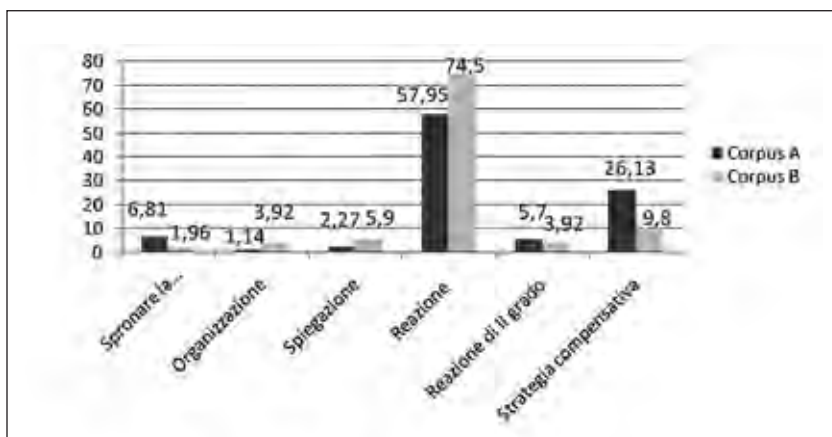


Grafico n. 3: *Corpus a confronto – motivazioni per l'uso della L1 da parte dello studente*



Volendo, infine, confrontare le motivazioni per l'uso della L1 dell'insegnante con quelle degli studenti nei due gruppi, noteremo che nel gruppo A la professoressa cambia codice per fornire *feedback* e per *tradurre*, mentre nell'altro gruppo, in L1 prevalgono la *verifica della comprensione*, le *spiegazioni*, la *socializzazione* e le *istruzioni* di tipo organizzativo. Per quanto invece riguarda gli studenti, la maggior parte del parlato in croato avviene quando c'è la *reazione*, più presente nel *corpus* B. Al secondo posto, c'è la *strategia compensativa*, usata di più dagli alunni del *corpus* A. Ci permettiamo di ipotizzare che gli studenti che possiedono un livello di conoscenza della lingua

più elevato, si sforzino di più per esprimersi in L2 usando la L1 come strategia per completare frasi o per sostituire vocaboli che non conoscono. Gli studenti del gruppo A, invece, da principianti non fanno molto uso di strategie, passano automaticamente alla L1, dato evidente nella *reazione*.

### 3.5. Motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante

#### 3.5.1. Istruzioni

La prima motivazione di cui abbiamo voluto accertare la presenza sono state le *istruzioni*, riferite a ogni tipo d'indicazione che l'insegnante fornisce in L1. Dai nostri due *corpus* è emersa la totale assenza di questa motivazione nel gruppo di alunni di livello intermedio di conoscenza della lingua italiana e una presenza del 10,45% nel gruppo dei principianti.

##### **B/1**<sup>66</sup>

- (4) P: (...) bene noi oggi c'era da fare qualche compito?  
 (5) S<sub>123456</sub>: No. ((*mormorio*))  
 (6) P: **Oni uvijek kažu no** allora ((*prof. conta sottovoce i fogli*)) **jen dva tri četiri pet šest...**((*mormorio degli studenti*)) **ajde S<sub>2</sub> podijelite Vi to** ((*mormorio degli studenti*)) (3) ci siamo?

##### **B/2**

- (97) S<sub>3</sub>: Dopo un'ora era ancora a metà. ((*sbaglia l'accento*))  
 (98) P: A metà.  
 (99) S<sub>3</sub>: A metà strada e siccome era tutto sudato si è togluito.  
 (100) P: Che cosa? Si è togluito?  
 (101) S<sub>3</sub>: La giacca.  
 (102) P: **La giacca prva primjedba od sada na dalje tko ne pročita s naglaskom riječ koja ima naglasak ne? Njemu počet ću pisat ne- već negativne bodove za ispit znači odmah ćete krenuti s minus jedan bod dakle di smo stali? dopo un'ora era ancora a metà strada e siccome era tutto sudato i ona kaže si è togluito la giacca.**

Nell'estratto B/1 (6) l'insegnante usa il croato per commentare la risposta degli studenti, mossa che potrebbe rientrare nella categoria della socializzazione. L'istruzione data in seguito, in cui chiede allo studente di distribuire al resto della classe il materiale su cui si lavorerà, è inerente all'attività in corso, per cui

<sup>66</sup> Nell'esempio viene analizzato l'estratto n. 1 preso dal *corpus* B. Di seguito indicheremo con B/1,2,3... ossia A/1,2,3...

è di tipo organizzativo<sup>67</sup>. Nel secondo esempio (B/2, 102) il croato è usato per spronare gli studenti a ragionare e a evitare errori grammaticali. L'istruzione, che apparentemente può farci pensare a un'ammonizione, è comunque di tipo organizzativo, poiché spiega quello che farà in seguito se gli studenti continueranno a sbagliare gli accenti.

### 3.5.2. Istruzioni grammaticali

Le istruzioni grammaticali sono presenti in entrambi i *corpus*, in modo particolare quando si tratta di attività legate a esercizi grammaticali. Nell'estratto B/3 la professoressa aiuta lo studente, dandogli delle indicazioni grammaticali per trovare la risposta esatta.

#### **B/3**

- (90) P: **Ne evo vam pomoć al' to je velika pomoć taj nepravilan je nepravilan na sličan način recimo kao i glagol primjerice dire kako dire ima participio passato?**
- (91) S<sub>4</sub>: Detto.
- (92) P: Ok slični su dakle dire ima detto a dirigere ima?

### 3.5.3. Feedback

Il *feedback*, con cui l'insegnante approva la risposta dell'alunno ripetendola o dando la soluzione in L1 è tra le motivazioni più frequenti, presente soprattutto nelle attività grammaticali, dove si lavora su testi che possono contenere vocaboli o espressioni sconosciute.

#### **A/1**

- (91) P: A che cosa vi associa la parola neretto?
- (92) S<sub>1</sub>: Non so, mai sentito.
- (93) S<sub>2</sub>: Neretto.
- (94) P: A un colore, forse, no? Che colore?
- (95) S<sub>1</sub>: Nero.
- (96) P: Nero. Allora una cosa che è in neretto+
- (97) S<sub>3</sub>: Boldana slova crna.
- (98) P: **Boldana slova crna**, bravo.

L'insegnante pone una domanda, ma non ottenendo risposta, rifà la domanda (94) con un indizio aggiuntivo. Segue una risposta (95) e subito dopo

<sup>67</sup> Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*

il *feedback* positivo in italiano accompagnato dalla ripetizione del termine suggerito da una studentessa. Scatta un secondo *feedback* positivo, ma questa volta in croato, conformemente alla lingua usata dal discente.

### 3.5.4. Socializzazione

La socializzazione, obiettivo presente nei commenti in L1 dell'insegnante per far diminuire o mettere a proprio agio gli studenti, è presente soprattutto nelle attività più "libere" e meno guidate come nel caso del gioco delle associazioni nel *corpus* A o nella lettura del compito domestico nel *corpus* B.

#### A/2

- (244) P: Infinitamente, perfetto. Allora, S<sub>2</sub>, anche in questa frase c'è un'espressione in neretto con tutto quello che implica. Potrebbe tradurre in croato?
- (245) S<sub>2</sub>: Con tutto quello che implica (.) sa svim onim što (.) sa svim onim što (.) sa svim onim što ne potraži nego sa svim onim što+
- (246) S<sub>1</sub>: Znači?
- (247) P: **Nadite nadite riječ.**
- (248) S<sub>2</sub>: Sad sam blokada
- (249) P: **Ajde pomozite joj.** La frase dice: "credo che il danno ambientale", danno je šteta, a danno ambientale je kakva šteta?
- (250) S<sub>2</sub>: Za okoliš.
- (251) P: Za okoliš.

Alla richiesta di traduzione (244), la studentessa usa il croato poiché non conosce la risposta (245). Dopo una prima incitazione a pensarci su (247), l'insegnante invita gli altri studenti ad aiutarla (249).

#### B/4

- (401) P: Dove ha lavorato?
- (402) S<sub>4</sub>: A medu— Medolino.
- (403) P: Sì sì Medolino cosa faceva lì? Cos'ha fatto?
- (404) S<sub>4</sub>: A campo a Medolino.
- (405) P: Che campo?
- (406) S<sub>4</sub>: **Autokamp Medulin.**
- (407) P: **All'autokamp e che cosa faceva lì?**
- (408) S<sub>4</sub>: Ah alla recepcione
- (409) P: **On izbjegava glagole ne?**
- (410) S<sub>4</sub>: HH.
- (411) 9 P: **Samo da ne kaže glagol xxx recepciji radio sam kao... samo da ne bi rekao glagol alla reception?**

Nell'estratto B/4 è in corso un dialogo tra la professoressa e lo studente, in cui lei in mosse diverse e consecutive (401, 403, 405, 407) cerca di ottenere una risposta ben precisa inerente al lavoro svolto dallo studente all'autocampeggio, e nota subito la strategia che lo studente adotta per evitare la risposta non conoscendo la coniugazione dei verbi; a questo punto la professoressa si rivolge alla classe in L1 (409 e 411) con tono scherzoso, al che la classe inizia a ridere (410).

### 3.5.5. Traduzione

La traduzione è accanto al *feedback* la motivazione più frequente per l'uso della L1.

#### A/3

- (196) P: S<sub>5</sub> cosa significa quella espressione, **izraz**, in neretto? Ecco chiedo a S<sub>5</sub>, poi se non sa S<sub>5</sub> lo aiuterà qualcun altro.
- (197) S<sub>5</sub>: Quella in neretto?
- (198) P: In neretto. Quale espressione nella frase è in neretto?
- (199) S<sub>2</sub>: Io penso che lui non capisce.
- (200) P: Lei pensa che S<sub>5</sub> non capisce cosa significa in neretto?
- (201) S<sub>2</sub>: No, cosa Lei vuole da lui.
- (202) P: Da lui?
- (203) S<sub>2</sub>: Ecco.
- (204) P: S<sub>5</sub> ha capito la domanda?
- (205) S<sub>5</sub>: Sì sì.
- (206) P: Quale parte della frase è in neretto?
- (207) +++
- (208) P: L'aiuto io. S<sub>5</sub>, **onaj dio koji je u crno**, sensi di colpa, cosa significa?
- (209) S<sub>5</sub>: +++
- (210) P: Cosa significa avere sensi di colpa? **Lo ha mai sentito? Ste čuli ikad taj izraz?**
- (211) S<sub>2,3</sub>: Ne.
- (212) P: ne, Allora chi sa cosa significa avere sensi di colpa?
- (213) S<sub>1</sub>: Osjećaj krivnje.
- (214) P: **Osjećaj krivnje ili grižnje (.) savjesti**, benissimo S<sub>1</sub>, la 3.

### 3.5.6. Spiegazione

La spiegazione in L1 è usata in entrambi i *corpus* soprattutto durante le attività di tipo grammaticale in cui essa è più frequente, giacché la comunicazione in L2 di contenuti metalinguistici sarebbe molto difficile. Vedremo che diverse volte

la professoressa durante la spiegazione di espressioni o significati di vocaboli poco chiari, riporta degli esempi in L2 (A/4) o in L1 (A/5). La differenza tra gli estratti dei due *corpus* sta nell'alternanza linguistica: mentre nel primo caso la professoressa usa entrambe le lingue, negli estratti del secondo *corpus* osserviamo che la spiegazione è fatta prevalentemente o del tutto in L1.

#### A/4

- (252) P: **Tako je.** Allora è un'espressione che potete in realtà mettere così come sta, no? La condizione dei giovani d'oggi con tutto quello che implica. **To vam je čak jedna fraza koju možete, cijelu tako kako stoji, ugarati u neki discorso iako ona nije nužna, bez ovog dijela je moglo i proći i bez, moglo je bit:** io credo che il danno ambientale che può procurare... sia infinitamente maggiore di quello che... non è una parte di frase proprio fondamentale, te la impari così a memoria tutta, no? E poi la metti dove ritieni sia opportuno, va bene?

#### A/5

- (342) P: Allora annoverare significa includere qualcuno in una categoria, lui dice infatti, io annovero vari cacciatori fra i miei amici, no? Cioè fra i miei amici sono compresi anche vari cacciatori, **ubrajati**, questo significa in croato no? Come quando in croato dite **među mojim prijateljima ubrajam i puno ili ubraja se i puno nogometaša S<sub>1</sub>, vero?**

#### B/5

- (96) P: Tu smo di— di— diretto ok? Znači nije si è dirigitu ili dirigitu nego si è diretto sa dva t allora si è diretto a piedi verso Fiesole S<sub>6</sub> da nije bio nepravilan bilo bi točno sve ali naletjeli ste na nepravilnog ima ih još idemo S<sub>3</sub>.

### 3.5.7. Effetto interattivo

L'insegnante nel gruppo dei principianti si rivolge diverse volte in croato per spronare gli studenti a parlare, trattandosi di principianti con comprensibili difficoltà linguistiche e pertanto restii a esprimersi. Situazioni in cui lo studente non sa procedere nel discorso sono molto frequenti nel *corpus* B. In questi casi l'insegnante, dopo aver tentato con domande e sotto domande di aiutare lo studente, o lo incita a esprimersi in L1 o è lei stessa a usare la L1 per aiutarlo (420).

#### B/6

- (414) P: Eh e che cosa faceva lì esattamente?  
 (415) S<sub>4</sub>: xxx.  
 (416) P: O dio mio.  
 (417) S<sub>4</sub>: Eeh.  
 (418) P: Ma va beh lasciamo perdere è l'unico lavoro che ha fatto? Solo quello o ha fatto anche altri lavori?

(419) S<sub>4</sub>: No xxx allora.

(420) P: **Samo recite ja ću vam pomoć samo krenite.**

(421) S<sub>4</sub>: Prošlog ljeta.

(422) P: L'estate scorsa.

### 3.5.8. Verifica

Abbiamo avuto modo di accertare la nostra ipotesi sull'esistenza di un'altra categoria, la verifica della comprensione e la richiesta di chiarimenti; registrata soprattutto nel *corpus* A, comprende i casi in cui la professoressa si rivolge in L1 agli studenti per verificarne la comprensione o per richiedere chiarimenti. Nell'estratto A/6 vediamo che il passaggio alla L1 avviene dalla mossa di uno studente, che alla domanda in L2 risponde in L1 (176). L'insegnante ripete la sua domanda (177) in L1 (179) per verificarne la comprensione.

#### A/6

(175) P: Allora bisogna mettere il verbo in che tempo S<sub>5</sub> se la frase inizia con a me non sembra?

(176) S<sub>5</sub>: (3) Kao ovaj što smo pisali?

(177) P: **Kao ovaj što smo pisali?**

(178) S<sub>5</sub>: Da da.

(179) P: Koji?

(180) S<sub>5</sub>: Congiuntivo.

(181) P: Benissimo, congiuntivo. Quale congiuntivo?

(182) : ++++

(183) P: S<sub>3</sub>?

(184) S<sub>3</sub>: Presente

(185) P: Presente.

## 3.6. Motivazioni per l'uso della L1 da parte degli studenti

### 3.6.1. Spronare la comunicazione

#### A/7

(534) P: Come si dice qua da noi, ed è tradotto dall'italiano?

(535) S<sub>1</sub>: **Ajde istrijanko.**

(536) P: Ala istrianka, smo si m- popili.

(537) S<sub>1</sub>: Malčice.

(538) S<sub>2</sub>: Jeno malo.

(539) P: Jeno malo, jeno malo, no? Un tantino (..) ricordatevele queste belle belle espressioni no?

### A/8

(811) S<sub>6</sub>: Da mi predstavlja kao jednu pobjedu ili nešto.

(812) P: Rappresenta? una?

(813) S<sub>6</sub>: Sì, rappresenta una+

(814) P: Aiutatela.

(815) S<sub>2</sub>: Vincita?

(816) P: Vincita sì, una vittoria, una vincita.

(817) S<sub>6</sub>: Hmm (..) rappresenta anche un+

(818) S<sub>2</sub>: **Reci na hrvatski S<sub>6</sub>.**

(819) P: Sì, basta dirlo, guardi questi non vedono l'ora di aiutarla, questi qua (.) jedva čekaju, no? ((*la classe ride*))

A volte, nel corso dell'attività, quando l'insegnante pone una domanda a uno studente ed egli non risponde subito o è titubante, è spronato da un compagno che rivolgendosi in L1 lo incoraggia a rispondere (535), mossa che può essere ripetuta dall'insegnante (536). Nel secondo esempio invece, l'incoraggiamento (818) accade dopo l'invito agli altri studenti ad aiutare la compagna (814); una studentessa in L1, consiglia alla collega di esprimersi in croato (818).

### 3.6.2. Organizzazione

Si tratta di tutti quei casi in cui gli studenti si rivolgono in L1 a un compagno o all'insegnante per chiedere delle indicazioni sull'attività in corso, oppure delle traduzioni in L2 (615), solitamente senza essere interpellati, in modo del tutto autonomo. L'estratto è stato ripreso dalla conversazione sulla caccia, attività con ampi spazi di gestione in cui gli studenti si sentono giustamente liberi di chiedere delucidazioni.

### A/9

(615) S<sub>6</sub>: **Come si dice društvo lovaca?**

(616) P: Ee.

(617) S<sub>2</sub>: Unità.

(618) P: Oppure la..sii.

(619) S<sub>1</sub>: Unità dei cacciatori.

(620) P: Associazione cacciatori.



**B/7**(118) S<sub>4</sub>: **Kako se piše tolto?**

(119) P: t-o-l-t-o obično si è tolto (..) proprio oggi mi sono dimenticata di nuovo di prendere quei benedetti pennarelli zaboravila sam eh ove flomastere.

**3.6.3. Reazione**

La motivazione a usare la propria lingua madre il più delle volte è dettata dalla reazione a uno stimolo dell'insegnante, solitamente si tratta della risposta in croato a una domanda oppure a una richiesta di traduzione.

**A/10**

(210) P: Ne, allora chi sa cosa significa avere sensi di colpa?

(211) S<sub>1</sub>: **Osjećaj krivnje.**(212) P: Osjećaj krivnje ili grižnje (.) savjesti, benissimo. S<sub>1</sub>, la 3.**3.6.4. Reazione di II grado**

Abbiamo chiamato così le motivazioni per l'uso della L1 gratuite, ossia le mosse degli studenti che si rivolgono in croato ai compagni di classe, senza essere interpellati; le reazioni consistono in commenti o domande brevi in L1 non legate all'attività linguistica in corso. Nell'esempio del *corpus* dei principianti alla domanda dell'insegnante (336), interviene un altro studente non interpellato che commenta in L1 (338).

**B/8**(336) P: Venti minuti direi anch'io chiacchieriamo oggi finisco con il passato prossimo no? E chi si è visto si è visto chi ha capito ha capito chi non ha capito non mi interessa dalla prossima volta andiamo avanti con altri facciamo altre cose no? eh S<sub>6</sub> ce lo vuole leggere il compito?(337) S<sub>6</sub>: Sì.(338) S<sub>2</sub>: **Nije za javnost.****3.6.5. Spiegazione**

La spiegazione avviene quando uno studente cerca di aiutare il compagno suggerendogli parole o soluzioni in L1. Alla prima pausa dello studente S6 (520), interviene la studentessa che gli suggerisce il termine in L2, ripetuto con incertezza dallo studente, e poi tradotto da un'altra studentessa (523). Nell'esempio 9 del *corpus* B l'insegnante corregge lo studente (520), che aggiunge un commento e che poi riceve un'ulteriore spiegazione da una compagna (522).

**A/11**

- (520) S<sub>6</sub>: Composta più o meno da due milioni di persone. Se un giorno tutte insieme andassero a caccia e (3)
- (521) S<sub>2</sub>: Mettessero. ((*suggerisce*))
- (522) S<sub>6</sub>: Mettessero ((*è incerto*)) in saccoccia
- (523) S<sub>2</sub>: Saccocciaaaa, **priskrbiti**, ne?

**B/9**

- (519) S<sub>1</sub>: Ne ne ne nego ja sam mislio da je Firenza jer znam da+
- (520) P: Vado a Firenza no, andiamo a Firenze.
- (521) S<sub>1</sub>: Ok ok va bene onda je na engleski Florens.
- (522) S<sub>2</sub>: **Piši kako** čitaš.

**3.6.6. Strategia compensativa**

Abbiamo accertato nel *corpus* anche la presenza di una strategia compensativa, in cui gli studenti usano la propria lingua madre quando non sono in grado di portare a termine un discorso in L2.

**A/12**

- (391) P: Cioè lei è dell'opinione che la maggior parte delle persone sia contro la caccia, ma poi in realtà se ne fregghi, perché mangiano carne e s-
- (392) S<sub>2</sub>: È proprio così.
- (393) P: Aha, così. Lei, invece S<sub>4</sub> cosa pensa?
- (394) S<sub>4</sub>: Mah, non ho niente contro la caccia see (.) si fa (.) **u granicama normale**.

**4. Conclusione**

La presenza della lingua madre è inevitabile in classi di L2, in particolare per gli studenti principianti. La ricerca ha voluto osservare le motivazioni con cui alunni e insegnanti ricorrono alla L1 e la loro frequenza secondo le attività svolte.

Il primo obiettivo era di stabilire la frequenza della lingua madre in classe, sia nel parlato dell'insegnante sia in quello degli studenti. Dai risultati dell'indagine dell'interazione verbale è emerso che nel gruppo di studenti con un livello di conoscenza intermedio della lingua, l'insegnante usa il croato in basse percentuali e un 10% del suo parlato complessivo. Gli studenti invece usano la propria lingua madre in una percentuale leggermente più alta sia del totale di mosse sia del numero complessivo delle proprie mosse. Questi

dati stanno a indicare un uso sostenibile della L1, senza eccedere. È giusto aspettarci che nel gruppo di studenti principianti le percentuali salgano. Difatti, l'insegnante si è rivolta in L1 in percentuale decisamente più alta del totale di mosse, mentre gli studenti sono ricorsi alla loro lingua madre grossomodo nelle stesse percentuali dei loro colleghi del corso avanzato.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, quello di stabilire i tipi di motivazioni per l'uso della L1 e la loro frequenza, abbiamo constatato che nel *corpus* degli studenti intermedi l'insegnante usa la L1 degli studenti per lo più per fornire *feedback* o tradurre vocaboli sconosciuti o concetti poco chiari, seguiti dalla spiegazione e dalla socializzazione. Pochi sono gli interventi per dare istruzioni grammaticali, verificare la comprensione e richiedere chiarimenti, spronare a parlare (effetto interattivo). Completamente assenti sono le istruzioni in L1. Gli studenti usano il croato soprattutto nelle reazioni interpersonali per rispondere alle domande dell'insegnante, in cui è chiesto loro di tradurre espressioni o vocaboli. Al secondo posto per frequenza troviamo la strategia compensativa, da cui possiamo ipotizzare che uno studente il cui livello di conoscenza della lingua è leggermente superiore, usi di più la L2 nelle risposte, alternandola alla L1 o per prendere tempo e dunque processare la risposta, ma anche per chiedere aiuto, per esprimere concetti di cui non conosce il termine corrispondente in L2. Al terzo posto troviamo l'uso della L1 per spronare la comunicazione tra compagni. Solo come ultima viene la reazione di II grado, ossia la spiegazione e l'organizzazione. Nel gruppo dei principianti l'insegnante si rivolge in L1 per: verificare la comprensione, spiegare, socializzare, fornire indicazioni grammaticali, dare istruzioni, fornire *feedback*, spronare la comunicazione (effetto interattivo) e tradurre. Gli studenti, invece, hanno usato il croato soprattutto nella reazione, e in questo caso non si trattava tanto di traduzioni richieste dalla professoressa, quanto di domande fatte in L2 dalla stessa. Tutte le altre motivazioni sono più o meno usate alla pari: strategia compensativa, spiegazione, organizzazione, reazione di II grado e strategie per spronare la comunicazione.

La ricerca voleva verificare pure l'esistenza di una relazione diretta tra le motivazioni per l'uso della L1 e il tipo di attività. Abbiamo constatato, che l'uso della lingua materna è più frequente in attività guidate, di tipo grammaticale, in particolar modo quando l'insegnante interpella gli alunni e chiede loro di risolvere gli esercizi e spiegare gli elementi introdotti. I due *corpus* analizzati confermano che le motivazioni per l'uso della lingua croata siano strettamente legate al tipo di attività in corso. Nell'affrontare i contenuti grammaticali, l'insegnante fornisce spesso istruzioni grammaticali e *feedback*, mentre in attività più libere ricorrono piuttosto socializzazioni.

Come risposta al quarto e ultimo obiettivo, possiamo affermare che il tipo di motivazione per il ricorso della L1 è in stretta relazione con il livello di sapere degli studenti; in entrambi i gruppi, la lingua base della comunicazione in classe è l'italiano, ma la lingua croata degli studenti è più frequente nel gruppo di principianti. Se nel gruppo A, l'insegnante ha usato di più il *feedback*, con cui sostanzialmente ripeteva la risposta dello studente in L1 per confermarla (*feedback* positivo), nel gruppo B usa la L1 per fornire spiegazioni più lunghe e dettagliate, per verificare la comprensione degli studenti e fornire istruzioni di tipo organizzativo sull'attività in corso, motivazione risultata assente nel *corpus* A.

Per quanto riguarda le categorie per l'uso della L1 da noi ipotizzate, la verifica dell'insegnante e la strategia compensativa dello studente, prevalgono, la prima, nel *corpus* di studenti principianti (per motivi di verifica immediata della comprensione da parte dell'insegnante), mentre la seconda nel *corpus* di studenti intermedi (per trovare vocaboli sconosciuti in L2). Tutte le altre categorie, già segnalate da Duff e Polio, Čurković Kalebić e Khati, sono state individuate nei nostri due *corpus*.

L'uso e l'esclusione della lingua madre nell'insegnamento della lingua seconda o straniera dipendono anche dal tipo di metodo che è usato in classe. Ci sono approcci che invogliano l'uso della lingua madre, altri invece preferiscono evitarla (i metodi diretti, il *Silent Way*, la *Strategic Interaction*, ecc.). Se usata con moderazione, riteniamo che la lingua materna rappresenti un piccolo vantaggio per l'insegnante che, spiegando le differenze tra le due lingue, rende immediata la comprensione di certe parti del discorso. Dall'altro canto, gli studenti si sentono meno intimoriti a interagire nel processo didattico consapevoli del fatto di poter farlo nella propria lingua madre.

La presente ricerca desidera dare solo un modesto contributo all'analisi di queste problematiche. Ulteriori studi potrebbero approfondire questi risultati e indagare, ad esempio, sul modo in cui l'uso della lingua madre agisce sul processo di apprendimento/insegnamento, se lo agevola o lo ritarda.

*Allegato*

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE	
P	Professoressa
S	Studente
test-	Troncatura di suono
test+	Frase incompleta
HH	Risata
(( <i>testo</i> ))	Commenti e osservazioni
(.)	Pausa breve (1 s)
(.)	Pausa media (2 s)
(numero)	Pausa lunga (3 e più secondi)
+++	Silenzio
xxx	Espressioni inudibili o incomprensibili

**SAŽETAK***RAZLOZI ZA KORIŠTENJE MATERINJEG JEZIKA U NASTAVI STRANOG JEZIKA: ANALIZA VERBALNE INTERAKCIJE*

Esej raspravlja o mehanizmima koji određuju verbalnu interakciju kod učenja stranog jezika te razmatra strukturu govora analizirajući ga kvantitativnom i kvalitativnom metodologijom. Rasprava o korištenju materinjeg jezika prilikom učenja stranog jezika je uvijek živa i aktualna. Analiza posljednjih istraživanja na tom području omogućila nam je raspoznavanje nekih kategorija koje opravdavaju spontano korištenje materinjeg jezika samih učenika, te sugeriranje jednog teorijskog prijedloga. Ciljevi istraživanja su: određivanje količine materinjeg jezika koji se pojavljuje u didaktičkoj interakciji, pronalaženje razloga koji dovode do promjene korištenog jezika, provjeravanje da li postoji izravan odnos između najčešćih razloga prelaska na drugi jezik i aktivnosti koje se provode na nastavi, te zatim uočavanje razlike između dviju promatranih skupina učenika.

Ključne riječi: materinji jezik, strani jezik, verbalna interakcija, didaktička rasprava.

**POVZETEK*****UTEMELJITEV ZA UPORABO MATERNEGA JEZIKA V RAZREDU L2: ANALIZA VERBALNE INTERAKCIJE***

Z uporabo kvantitativne in kvalitativne metodologije članek obravnava dinamike, ki urejajo verbalne interakcije v razredu drugega ali tujega jezika in se osredotoča na strukturo govora. Razprava o uporabi maternega jezika v razredu tujega jezika je vedno razgret in aktualen. Analiza najnovejših raziskav na tem področju nam je omogočila, da prepoznamo nekatere izmed kategorij, ki spodbujajo spontano uporabo L1 integriranim študentom v teoretičnem predlogu, ki smo ga predlagali. Cilji raziskave so: določiti količino L1, ki se pojavi v didaktični interakciji; ugotoviti vzroke, ki privedejo do spremembe kodeksa; preveriti ali obstaja direktno razmerje med pogostejšimi motivacijami in vrsto razrednih aktivnostmi ter na koncu ugotoviti kako se razlikujejo motivacije v obeh testiranih skupinah študentov.

Ključne besede: materni jezik, drugi jezik, verbalna interakcija, dialektični diskurz.

**SUMMARY*****REASONS FOR USING THE MOTHER LANGUAGE IN A SECOND LANGUAGE CLASSROOM: ANALYSIS OF THE VERBAL INTERACTION***

The essay discusses the dynamics which regulate the verbal interaction in a second or foreign language classroom and dwells upon the structure of the discourse analysed with a quantitative and qualitative methodology. The debate about using the mother tongue in a foreign language classroom is always alight and present-day. The analysis of the recent research, in the area from which we started, has allowed us to identify several categories that motivate the spontaneous use of the first language by integrated students into a unique theoretical proposal hereby prompted. The objectives of the study are: to determine the quantity of the first language which takes place in a didactic interaction, to identify the reasons which lead to the change of code, to verify if there is a direct connection between most frequent reasons and the type of activity performed in the classroom, and in the end, to understand how the reasons diversify in two student groups subject to an exam.

Key words: mother language, second language, verbal interaction, didactic discourse.