

Il concetto di coerenza nell'insegnamento della lingua seconda

Chiara Del Rio

(Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Abstract Coherence is a central concept in educational practice. Through the practice of critical self-reflection, coherence is achieved in the exercise of a metacognitive competence capable of operating the desired synthesis between theoretical and practical skills. Critical self-reflection upon the work's consistency can contribute to improving training and therefore enhance learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Ipotesi di ricerca. – 3 Il concetto di coerenza nella letteratura. – 4 La coerenza interna nell'insegnamento della LS. – 5 Riflessioni conclusive.

Keywords Coherence. SL teacher improvement. Learning enhancing.

1 Introduzione

Questo contributo nasce nell'ambito della ricerca dottorale svolta, dalla scrivente, presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco dal titolo *Studio della metodologia dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera in Grecia* (2011). Si è trattato di uno studio iscritto all'interno della tradizione delle ricerche osservative che hanno, come elemento comune, l'interesse verso l'ambiente di classe e ciò che accade al proprio interno (Allwright, Baily 1991, 2). Esso è stato condotto in Grecia presso diverse istituzioni, pubbliche e private, che si occupano dell'insegnamento della lingua Italiana LS. Volendo condividere le problematiche e le domande che sono state poste e i risultati a cui esso è pervenuto, abbiamo ritenuto utile distribuire il carico informativo in due contributi distinti. Nel presente, è nostra intenzione esporre quale è stata la problematica e gli interrogativi dai quali esso ha preso le mosse, le ipotesi di lavoro che sono state formulate e l'esito della recensione bibliografica che è stata effettuata inerente alle ipotesi formulate.

Nel successivo contributo verrà presentata e discussa la metodologia di ricerca seguita, gli esiti a cui lo studio è giunto e alcune prospettive possibili per indagini future su questo argomento.

2 Ipotesi di ricerca

Negli ultimi quarant'anni la scienza glottodidattica si è ritagliata una posizione di autonomia e rispetto nell'ambito delle scienze umane, adottando modelli teorici definiti e metodologie sperimentali proprie che hanno contribuito a farle assumere un'identità epistemologica ormai ampiamente riconosciuta (Balboni 1994; Diadori 2001; Dolci, Celentin 2000; Richards, Renandya 2002). Le ricerche in tutti i settori si sono moltiplicate; ricerche teoriche, volte a definire modelli di lingua e di comunicazione, modelli di apprendimento, modelli di organizzazione curricolare; ricerche sperimentali e osservative, volte ad approfondire l'indagine sulle componenti del processo di insegnamento-apprendimento, sulle modalità d'insegnamento delle abilità, sulle strategie e sugli stili di apprendimento, sul discorso, i ruoli e l'organizzazione della classe, sulla funzione delle nuove tecnologie ed il loro contributo incisivo al processo di apprendimento, sulla valutazione e la certificazione degli apprendimenti. Questa esplosione di ambiti di ricerca e di riflessione ha comportato una «complessificazione» del discorso glottodidattico senza precedenti che richiede, a chi si occupa di insegnamento di lingua straniera - e non solo -, un grande sforzo per trovare risposte condivisibili dal punto di vista teorico e praticabili dal punto di vista operativo; uno sforzo per mediare in maniera significativa la complessità delle posizioni ed opinioni teoriche, a volte antitetiche fra loro; uno sforzo per reperire nella *congerie* di nuove proposte operative un filo conduttore unitario, uno sforzo sistematico per scongiurare gli effetti negativi di un relativismo insensato, una disponibilità a mantenere doti di adattabilità a situazioni sempre mutevoli che richiedono la selezione di assunti teorici congruenti alla situazione didattica, il reperimento di strumenti e strategie diversificate ed adeguate ai contesti in cui ci si trova ad operare. Ciò richiede una disponibilità ad operare in maniera significativa ed efficace sapendo scegliere, dosare, riproporre percorsi e sorvegliare al contempo la propria pratica didattica, in uno sforzo continuo di sintesi creativa e di coerenza globale del proprio operato.

La domanda su quanto le pratiche di insegnamento della lingua straniera non risentano, ancora oggi, di un eclettismo (Puren 1993, 317¹) non sempre sostenuto da una solida competenza glottodidattica e valutativa non è domanda impropria. Molti autori hanno evidenziato questa tendenza, osservabile nei docenti di LS. Widdowson (1990, 50) ad esempio mette in guardia dallo slittamento nel pachtwork pedagogico, la giustapposizione di tecniche senza riferimento ad una programmazione metodologicamente fondata;

1 L'autore francese sostiene che la nostra epoca è marcata da un forte eclettismo che investe sia le pratiche di insegnamento, sia la filosofia con cui sono concepiti i materiali didattici, sia i discorsi dei didattologici. Un fenomeno che produce controindicazioni preoccupanti, individuate nello slittamento nel relativismo, nell'incoerenza e nella casistica.

mentre la Spruck Wrigley (1993, 463) condanna il «mindless eclecticism», quell'abitudine a sovraccaricare gli studenti con una infinita varietà di attività diverse, nella convinzione che qualsiasi esercizio possa giovare e che la quantità possa garantire un esito positivo d'apprendimento; una soluzione facile, dettata spesso dalla difficoltà degli insegnanti ad armonizzare scopi educativi generali e realtà contestuali e che li assolve dalla responsabilità principale: riflettere sulla propria filosofia di insegnamento traducendola in programmazioni adeguate al contesto. Nel quotidiano della vita scolastica accade spesso di osservare un'organizzazione del lavoro in cui le attività di classe risultano standardizzate su routine imposte più da vincoli oggettivi esterni piuttosto che essere fondate su una solida consapevolezza glottodidattica e animate da uno spirito auto-riflessivo o osservativo scientificamente orientato (Coonan 2000; Losito, Pozzo 2005; Dolci, Celentin 2000, 20-30; Holliday 1994; Larsen-Freeman, Long in Nunan 1991; Richards 1990). Alcune variabili di ordine sistemico quali, ad esempio, la formazione degli insegnanti (Kelly, Grenfell 2004),² la rigidità delle istituzioni scolastiche, il limite orario o l'alto numero di frequentanti per classe, o altre di ordine contestuale, quale i livelli linguistici disomogenei o i bisogni formativi degli stessi allievi (superamento o meno di certificazioni linguistiche), incidono spesso in maniera preponderante sull'organizzazione del lavoro didattico. Altra variabile che incide sulla programmazione didattica è l'uso dei manuali di lingua (Dendrinis 1991)³ che definiscono «il cosa» debba essere appreso ed «il come» nonché la pressione del mercato editoriale che nelle pubblicazioni e vendite è mosso da criteri di tipo commerciale (valore delle immagini, qualità tipografica, attrattività del prodotto sul pubblico giovanile ecc.) piuttosto che da criteri di tipo strettamente metodologico, è lecito

2 Riconoscendo la rilevanza della questione della formazione dei docenti di lingua straniera, processo permanente nella carriera professionale di un insegnante, gli autori hanno prodotto un profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue, destinato ai responsabili delle politiche educative ed ai formatori e utile ai fini di un ripensamento e miglioramento dei programmi di formazione dei docenti di LS. In esso vengono individuati quattro nuclei centrali: il collegamento all'interno dei curricula tra competenze ed abilità, lo sviluppo della competenza metodologica, la promozione della competenza strategica ed infine la centralità dei valori veicolati dai docenti di lingua.

3 Il problema è particolarmente sentito in ambito anglofono in cui il mercato editoriale mette in circolazione centinaia di pubblicazioni nuove ogni anno di manuali di lingua inglese LS. L'autrice innanzitutto sottolinea il forte vincolo che lega le pratiche d'insegnamento della LS con lo strumento (il «textbook»), riferendo ad esempio i risultati a cui sono pervenuti gli studi di Woodward et al. (1986) che hanno trovato che il suo uso occupa all'incirca il 90% del tempo scolastico e quelli di de Castel et al. (1990), che hanno parlato di «education by the book» come di una realtà ancora preponderante nella maggior parte dei paesi europei, negli Stati Uniti, in Canada ed in Australia. Poi argomenta su quanto esso condizioni scelte di metodo e contenuti. Richards (1998, 125-28) riconosce l'ampio uso che se ne fa a livello mondiale e individua nel risparmio di tempo e costi, nel carattere sistematico del sillabo scritto, nella potenzialità di consentire un uso autonomo da parte dello studente, nonché nel sostegno offerto agli insegnanti alle prime armi, le principali motivazioni che ne giustificano una così ampia diffusione.

ipotizzare che la pratica d'insegnamento si allontani da una riflessione focalizzata sugli obiettivi formativi e sulle problematiche relative al percorso di insegnamento/apprendimento della lingua straniera e che utilizzi gli orientamenti forniti dal *Quadro Comune* al fine di omologarsi su procedimenti standardizzati definiti dagli autori dei manuali e ispirati all'elettismo delle pratiche⁴. Partendo da queste problematiche segnalate in letteratura, ma anche da riflessioni personali frutto di una ventennale esperienza di insegnamento della lingua italiana LS e dal confronto con colleghi, si è venuto definendo l'intento di questo studio. La domanda principale che è stata formulata riguarda la possibilità di accertare se, nell'insegnamento della LS, la didassi di classe si conformi ad un quadro di «coerenza didattica» o se, al contrario, negli insegnanti prevalga un atteggiamento di scarsa consapevolezza metodologica. Il termine «coerenza» didattica è stato suggerito, o meglio, preso in prestito, dalle riflessioni sul concetto di metodo di Anthony (1963) riprese ed sviluppate in seguito da altri autori (Richards, Rogers 1986; Balboni 1994, 48). Al di là delle differenze terminologiche che appaiono nei modelli discussi dagli autori citati⁵, rimane condivisa l'opinione che il metodo o i metodi – anche plurali – ricevano validazione dal loro essere internamente coerenti. Condividendo l'assunto di questo modello, abbiamo pensato di applicarlo all'analisi dell'atto d'insegnamento, assumendolo come principio metodologico guida: nella didassi della LS non ci si può esimere dal rispetto di un quadro di coerenza, in cui principi teorici e strumenti si armonizzino in una proposta operativa adeguata all'approccio

4 Il concetto di elettismo nell'insegnamento della LS ha ricevuto una certa attenzione in letteratura glottodidattica e, negli ultimi anni, si è potuto registrare un cambiamento di tendenza rispetto all'iniziale connotazione negativa che tale termine aveva ricevuto. Argomentano a favore: Danesi (1994, 34), in cui il termine «approccio integrato» all'insegnamento linguistico viene accolto nella prospettiva della sapiente scelta di tecniche diverse per meglio rispondere alle modalità dell'apprendimento linguistico; Richards e Renandya (2002, 11-17) che sono sostenitori di un «Approccio di Principio» e lo descrivono come quella abilità dell'insegnante di saper analizzare i bisogni linguistici (diagnosi) e di saper selezionare una sequenza pedagogicamente fondata (trattamento); Kumaravadivelou (2003, 30) che parlerà di «elettismo illuminato»: qui la pratica eclettica disancora le scelte metodologiche degli insegnanti da posizioni ideologiche aprioristiche e le rende subordinate alle esigenze contestuali e all'imperativo dell'apprendimento; la Freeman (2000, 183) che parlerà di «elettismo di principio» descritto come l'abilità dell'insegnante di selezionare in maniera consapevole tecniche differenti e di saper giustificare con appropriate argomentazioni le ragioni di tale scelta.

5 Anthony per primo ha parlato di Approccio, il livello teorico in cui vengono definiti assunti teorici su lingua ed apprendimento, di Metodo, il piano complessivo per la presentazione del materiale linguistico e di Tecniche, i mezzi per portare a termine un obiettivo immediato. In Rogers, questo modello verrà adottato in maniera concettualmente simile. Il termine Metodo diventa iperonimo mentre *approach*, *design* e *procedure* vengono chiamati i livelli procedurali. Balboni adotta il modello di Anthony sottolineando che i livelli in questione sono gerarchicamente classificati e sono validati se rispondono a criteri di fondatezza, di fecondità e coerenza interna, il primo, di adeguatezza al livello superiore e coerenza interna il secondo, di efficacia il terzo.

adottato e internamente coerente. Ciò ci ha condotto ad esplorare il concetto di coerenza nella letteratura per individuare eventuali ricerche utili ai fini dell'ipotesi posta nel nostro studio.

3 Il concetto di coerenza nella letteratura

Il concetto di coerenza in ambito pedagogico è stato oggetto di un qualche interesse nel corso degli ultimi anni ed è stato possibile identificare due ambiti principali di riflessione: da un lato esso è stato trattato dal punto di vista dello sviluppo delle abilità, dall'altro è stato oggetto di riflessione da un punto di vista curricolare ed istituzionale.

Al primo ambito si iscrive il contributo di Lee (2002), sulla coerenza interna al testo. L'autore supera la visione più tradizionale che definiva la coerenza testuale come espressione di connessioni logiche tra paragrafi. Riagganciandosi invece alle più moderne teorie di linguistica testuale e alle teorie di lettura, la definisce come quel processo ermeneutico che lega testo e lettore in un rapporto interattivo di costruzione di significati. Declinando questi principi sul piano operativo, essi si traducono nella individuazione di una serie di indicatori (scopi, contesto, situazione, macrostruttura del testo, distribuzione delle informazioni e argomenti, sviluppo del periodo e coesione) che possono essere oggetto di insegnamento esplicito al fine di migliorare la produzione scritta degli apprendenti di LS.

Di coerenza e coesione testuale si occupano Leo (2012) e Alkhatib (2012); la prima in relazione allo studio delle variazioni nella padronanza di elementi lessicali e referenziali in studenti di origine cinese con differente durata di permanenza in Canada; il secondo con uno studio che indaga gli elementi costitutivi della coerenza e della coesione testuale, ricollegando la prima a conoscenze pedagogiche generali e la seconda a conoscenze linguistiche specifiche.

Per quanto riguarda l'approfondimento della coerenza nel discorso orale si possono ricordare gli studi di Lihong (2013) e di Wang e Guo (2014) in cui il primo discute sul concetto di coerenza e rilevanza come fattori entrambi importanti nella produzione e comprensione di discorso orale, mentre il secondo riferisce l'importanza dei processi dinamici cooperativi tra chi produce e chi riceve discorso ai fini di una comprensione reciproca.

La maggioranza delle ricerche hanno trattato tuttavia il concetto di coerenza analizzandolo da un punto di vista di tipo istituzionale. La ricerca di Ferrini-Mundy, Burrill e Schmidt (2007) illustra un progetto sperimentato dalle istituzioni scolastiche dello stato del Michigan e dell'Ohio, in cui il concetto di coerenza viene inteso come coerenza curricolare. Essa ha previsto la messa in atto di corsi di formazione in servizio per implementare nei docenti la capacità di connessione e coordinazione, per sviluppare l'abilità di collegare significativamente singoli concetti disciplinari (mate-

matici in questo caso) ad un più ampio contesto (l'intero curriculum annuale). Questo progetto, destinato a potenziare le conoscenze matematiche degli insegnanti, è stato ideato sia allo scopo di uniformare una situazione educativa caratterizzata da una grande disomogeneità (riconducibile alla libertà di adozione dei libri scolastici ed alla conseguente ampia variabilità nei contenuti d'insegnamento) sia nella convinzione che il potenziamento delle competenze dichiarative e delle abilità pedagogiche degli insegnanti potesse tradursi in un insegnamento più efficace.

Lo studio di Leonard e Gleeson (1999) si è soffermato invece ad identificare le ragioni della crisi che ha investito il settore educativo istituzionale irlandese. Gli autori hanno individuato nella divergenza tra le spinte istituzionali, promotrici di un aggiornamento del sistema formativo, e i valori e le pratiche scolastiche veicolate dagli insegnanti, ancora tradizionalmente orientate, l'elemento responsabile di una incoerenza profonda presente nel sistema educativo, su cui intervenire correttivamente con proposte adeguate.

Nella ricerca di Grossman et al. (2008), il concetto di coerenza viene affrontato dal punto di vista del feedback procedurale; scopo della ricerca era la valutazione della coerenza dei programmi universitari, ovvero il loro livello di adeguatezza nel coprire tutti i bisogni legati alla pratica didattica. La misurazione prevedeva la registrazione del grado di apprezzamento, espresso dagli studenti, sui curricula in cui valore positivo veniva attribuito a quelli in grado di ricollegare adeguatamente istruzione teorica e praticantato. Questo studio si iscrive all'interno di una tradizione pedagogica di stampo deweyano che sostiene il raccordo tra formazione universitaria ed esperienza sul campo. In questa prospettiva, le opinioni espresse dagli studenti tirocinanti, sulla spendibilità della preparazione teorica durante i tirocini e le esperienze di insegnamento pre-servizio previste dalla normativa, risultano un elemento di centrale importanza. Esso non solo concorre ad attribuire coerenza formale ai programmi universitari ma riesce a garantire efficacia al percorso di formazione universitaria. Programma ambizioso che rinvia, altresì, al problema della scelta oculata dei collaboratori scolastici che si occupano della formazione in servizio.

Di promozione della coerenza si occupa invece lo studio di Youngs e Bell (2009) in cui il concetto di coerenza viene affrontato dall'angolo visuale degli strumenti messi in atto dai responsabili della politica educativa. Stabilito l'obiettivo della lotta alla dispersione scolastica («*NCLB No child left behind*»), il Dipartimento Educativo dello Stato del Connecticut si è impegnato nella sperimentazione di vari programmi di formazione in servizio, destinati a insegnanti neoassunti. A fronte di un considerevole aumento salariale, sono stati introdotti sistemi di valutazione dell'efficacia didattica dei neo assunti nella convinzione che un tale programma di supporto avrebbe avuto un impatto più che positivo, migliorando la qualità dell'insegnamento-apprendimento.

4 La coerenza interna nell'insegnamento della LS

Da quanto emerge dalla recensione bibliografica, il concetto di coerenza è stato esaminato sia dal punto di vista dello sviluppo delle abilità specifiche, ai fini di un miglioramento delle prestazioni degli studenti, sia dal punto di vista istituzionale, per garantire soprattutto un'impostazione operativa ai curricula universitari, in modo da promuovere l'auspicato collegamento tra preparazione teorica ed attività d'insegnamento. Non abbiamo potuto reperire invece studi che si siano soffermati ad esaminare questo concetto dal punto di vista della verifica della coerenza interna alla didassi. Ci sostiene la convinzione che questa disposizione mentale all'interrogazione e alla riflessione (o autoriflessione), che essa provenga da protocolli osservativi o che essa provenga da protocolli di ricerca-azione, sia indispensabile per operare in maniera didatticamente efficace, come a più riprese viene suggerito in letteratura; basti rivedere alcune indicazioni provenienti da parte di chi si occupa di politiche linguistiche (Consiglio d'Europa 2002, § 6.2.2.3; Kelly, Grenfell 2004, 65⁶) o da parte di chi si occupa di ricerca glottodidattica (Richards, Nunan 1990, 202-14; Nunan, Lamb 1996, 229-45; Coonan 2000⁷). Per verificare il grado di coerenza interna nell'insegnamento della LS, abbiamo formulato una serie di domande di ricerca che di seguito presentiamo.

Una prima precisazione riguarda la delimitazione del campo osservativo. L'esame sulla coerenza delle pratiche di insegnamento, sarà effettuato centrando l'attenzione sulla figura dell'insegnante e sulle azioni didattiche da esso svolte in classe di lingua, isolando per così dire, l'intervento del singolo insegnante ed esaminandolo in maniera autonoma rispetto al contesto. Essa è stata nominata la coerenza didattica interna. Non si intende con ciò disconoscere l'incidenza delle forze contestuali sulle posizioni individuali del singolo docente, sul quale intervengono pressioni esterne sia da parte degli altri interlocutori presenti nel sistema formativo sia da parte del sistema istituzionale più ampio. È evidente che i comportamenti didattici di ciascun insegnante si esplicitano in un contesto e devono fare i conti con

6 Il *Quadro* continuamente richiama alla necessità di esplicitare. Questa operazione di coscientizzazione, una sorta di controllo metacognitivo sistematico sulle operazioni di insegnamento, ha lo scopo di rendere i docenti consapevoli degli obiettivi perseguiti, di renderli forieri di una programmazione attenta, organizzata in base a principi di coerenza.

7 Bartlett (in Richards, Nunan 1990) descrive l'esercizio del pensiero riflessivo come un procedimento di controllo, corrispondente ad una buona condotta del pensiero. Nunan e Lamb (1996) concordano con la tesi che l'esercizio di un comportamento riflessivo (autoanalisi ed auto-valutazione) possa effettivamente migliorare l'insegnamento e propongono delle griglie d'analisi utili a focalizzare l'attenzione dei docenti su ciò che (atteggiamenti, attività proposte e modalità di gestione della classe) implementa la lezione rendendola più efficace. Anche dal versante della ricerca azione vengono suggerite tecniche e metodi di auto-etero riflessione sulla didassi al fine di implementare l'insegnamento.

un microsistema (l'istituzione formativa con i suoi attori principali) ed un macrosistema (il sistema istituzionale con le sue politiche formative) che influenzano, a diverso livello e grado, le posizioni e le scelte individuali. A titolo d'esempio si potrebbe pensare alle conseguenze derivanti dalla presenza di curricoli scolastici centralizzati,⁸ oppure al grado d'impatto esercitato sulla metodologia d'insegnamento della LS dall'obiettivo del conseguimento di una certificazione linguistica; fenomeno che ha ricevuto un notevole grado di attenzione a livello internazionale ed è stato definito con l'etichetta *washback effect*.⁹ Una tale prospettiva, che potremmo definire la coerenza didattica esterna, implicherebbe un angolo visuale differente, volto alla identificazione delle variabili contestuali e alla misurazione del grado di incidenza da esse esercitato sulla metodologia dell'insegnamento linguistico del singolo docente. Nel presente articolo, si è tuttavia privilegiato un approccio centrato sull'insegnante e sulle problematiche fondamentali che possono interessare maggiormente chi si trova in prima linea ed è chiamato, quotidianamente, a risolvere problemi di programmazione, di valutazione delle competenze e, al contempo, di fattibilità e di efficacia del proprio lavoro. Focalizzando l'attenzione sull'insegnante e sul suo agire quotidiano, la «coerenza didattica interna» risulta un sistema complesso le cui variabili sono state identificate: a) nelle posizioni teoriche ed nei convincimenti a livello di processi di insegnamento-apprendimento (le intenzioni didattiche) b) nella scelta degli strumenti operativi con il carico ideologico-metodologico da essi veicolato (il manuale con l'approccio veicolato) c) nelle attività d'insegnamento svolte in classe (la didassi). Le prime due variabili convergono dunque in un prodotto finale, l'attività d'insegnamento.

8 In contesti scolastici caratterizzati da curricoli rigidamente centralizzati, in cui vengano definiti dal Ministero della Pubblica Istruzione, obiettivi formativi, contenuti d'apprendimento e tempistica, modalità d'apprendimento e di valutazione e vengono distribuiti testi scolastici identici su tutto il territorio nazionale (come è il caso, a tutt'oggi, della formazione scolastica greca) sarebbe superfluo porre la questione della coerenza didattica interna. Laddove infatti la pressione istituzionale è così vincolante, l'insegnante può essere di fatto solo considerato l'agente «autorizzato» alla trasmissione di saperi e competenze, una sorta di mediatore di prescrizioni definite altrove, diminuendone sensibilmente il senso di autonomia e, al contempo, di responsabilità personale riguardo il processo di insegnamento-apprendimento.

9 Il fenomeno del *washback effect* non è concetto nuovo nella letteratura glottodidattica (Alderson, Wall 1993; Bailey, Nunan 1996) ed è stato studiato da varie prospettive. Dal punto di vista teorico, che include l'identificazione e descrizione del fenomeno (Buck 1988 in Bailey, Nunan 1996) la definizione delle influenze, negative, sintetizzate nella formula «teaching to the test» (Smith, 1991, in Alderson, Wall 1993) o positive, come rinforzo nei comportamenti e atteggiamenti positivi d'apprendimento (Morrow 1986; Hughes 1993, in Bailey, Nunan 1996). Dal punto di vista sperimentale per provare gli effetti indesiderati da esso esercitati sulle pratiche di insegnamento (Alderson, Hamp-Lyons 1996) o per discutere sul protocollo osservativo migliore da adottare per ricerche riguardanti questo ambito (Alderson, Wall 1993). Ed infine dal punto di vista del testing in cui si discute sulla necessità di concepire il washback come fattore centrale del *test validity*.

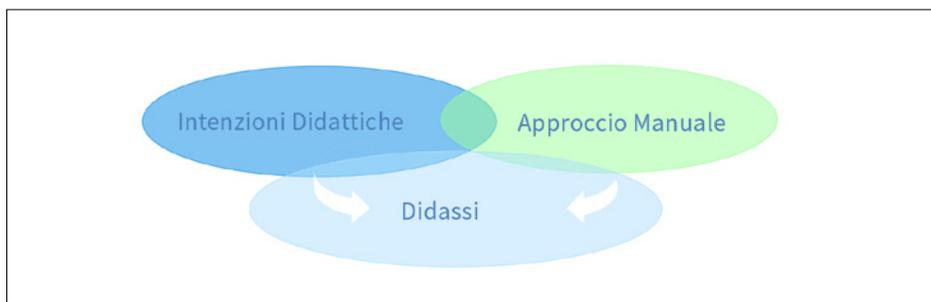


Figura 1. Un modello di coerenza didattica interna

Come appare schematizzato nella figura 1, i principi glottodidattici che formano il background teorico di ciascun insegnante vengono declinati in operazioni didattiche. Esse, attualizzandosi grazie all'uso di strumenti operativi (manuali e altri supporti), costituiscono la parte visibile della programmazione e dell'impostazione metodologica del docente.

L'indagine sul grado di «coerenza interna» verrà affrontato rispondendo a due domande centrali. A) Confrontando in che modo i convincimenti di principio dell'insegnante corrispondono all'approccio adottato dal manuale linguistico. Premessa importante alla verifica di questa prima domanda sarà di stabilire la frequenza d'uso del manuale nella pratica d'insegnamento; questo perché il ricorso al manuale - cioè quanta parte della lezione è coperta da attività tratte dal manuale - lega la pratica didattica ad uno strumento foriero di posizioni ideologiche e teoriche precise. Una risposta positiva a questa verifica ci consentirà di affermare un forte legame tra pratica di insegnamento e strumento.

L'accordo tra intenzioni didattiche e strumento disegna tuttavia un quadro formale di coerenza perché ci dice tutto sulle intenzioni professate ma poco ci dice sulla realtà dei fatti. Molte sono le ricerche che certificano lo scarto esistente tra le convinzioni che gli insegnanti esprimono a livello intenzionale ed il livello operativo, cioè quello che concretamente essi fanno in classe (Nunan 1987; Karavas-Doukas 1996; Fröhlich, Spada, Allen 1985; Mangubhai et al. 2005). Pertanto l'osservazione delle lezioni permetterà di trarre delle conclusioni concrete sulla logica adottata in sede di didassi. Analizzando la lezione nella sua totalità, tecniche utilizzate, modalità di lavoro sulla grammatica, sul lessico, sui testi, modalità di trattamento degli elementi culturali, strategie di comunicazione e apprendimento, riflettendo sui ruoli docenti-discenti, la lingua usata e le correzioni effettuate, si intende ricostruire, in un percorso a ritroso, l'approccio sottostante alla pratica di insegnamento. B) La seconda domanda, quindi, metterà a confronto le intenzioni, cioè le scelte di principio (l'approccio dichiarato) con le operazioni d'insegnamento, cioè la didassi (l'approccio seguito durante la lezione).

Coerente verrà definita solo quella pratica didattica in grado di armonizzare approcci teorici, strumenti e didassi;

Nella seguente tabella presentiamo le domande che hanno guidato il nostro studio.

Tabella 1. Ipotesi per la verifica della coerenza didattica interna

Premessa

È vero che le attività didattiche tratte dal manuale linguistico occupano la maggioranza del tempo scolastico?

Domanda 1

È vero che le dichiarazioni dell'insegnante sulla scelta dell'approccio adottato corrispondono all'approccio utilizzato dal manuale?

Domanda 2

È vero che le dichiarazioni dell'insegnante sulla scelta dell'approccio adottato corrispondono all'approccio concretamente impiegato in classe di lingua?

5 Riflessioni conclusive

La lacuna bibliografica relativa alla problematica indagata in questo studio ha sostenuto il nostro sforzo di chiarire questo ambito fin ad oggi ancora poco esplorato. Malgrado la mancanza di studi specifici sull'argomento, dall'indagine svolta possiamo ricavare alcune riflessioni utili.

In primo luogo è possibile affermare che il concetto di coerenza viene interpretato, in tutti gli studi, come un indice al quale riconoscere un valore implicito: garantire qualità. Operare con coerenza (produrre un testo coerente, sviluppare un curriculum coerente, implementare la coerenza con azioni di politica educativa, insegnare con coerenza) significa orientare i propri comportamenti professionali verso una meta, un obiettivo; significa ricollegare le azioni svolte con le finalità perseguite in uno sforzo costante e metacognitivo di riflessione, di revisione, di aggiustamento. È dall'esercizio di questa pratica che scaturisce un miglioramento qualitativo: maggior qualità nell'insegnamento e maggior possibilità di poter intervenire significativamente sull'apprendimento degli studenti (Youngs, Bell 2009, 437).

In secondo luogo, pur nella consapevolezza che questo studio rappresenta un tentativo agli esordi e pertanto perfezionabile, riteniamo che esso costituisca un contributo utile. Esso tracciando una «fotografia metodologica» (Balboni, Santipolo 2003, 3) di ciò che accade realmente in classe, permette l'individuazione di alcuni ambiti problematici nella formazione del corpo docente su cui poter intervenire con interventi correttivi sia a livello istituzionale (revisione dei curricula universitari) sia a livello di formazione in servizio.

Bibliografia

- Allwright, Dick; Baily, Kathleen (1991). *Focus in the Language Classroom. Un Introduction to Classroom Research for Language Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, Charles J.; Hamp-Lyons, Liz (1996). «TOEFEL Preparation Courses: a Study of Washback». *Language Testing*, 13, 280-96.
- Alderson Charles J.; Wall. Dianne (1993). «Does Washback Exist?». *Applied Linguistics*, 14, 115-29.
- Alkhatib, Mohammed (2012). «La cohérence et la cohésion textuelles: problème linguistique ou pédagogique?». *Didáctica: Lengua y Literatura*, 24, 45-64.
- Antony, Edward M. (1963). «Approach, Method and Technique». *English Language Teaching*, 17(2), 63-7.
- Bailey, Kathleen; Nunan, David (1996). *Voices from the Language Classroom. Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E.; Santipolo, Matteo (2003). *L'italiano nel mondo: analisi dell'insegnamento quotidiano nelle classi*. Progetto Itals, Ca' Foscari. Bonacci editore. URL <https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/18320/19058/L%27italiano%20nel%20mondo%2C%20BALBONI%202003.pdf> (2018-09-13).
- Ciliberti, Anna (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2002). *Un Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Oxford: La Nuova Italia.
- Coonan, Carmel M. (2000). «La ricerca azione». *La ricerca azione*, vol. 1. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 9-30.
- Danesi, Marcel (1994). *Manuale di Tecniche per la Didattica delle Lingue Moderne*. Roma: Armando Editore.
- Del Rio, Chiara (2011). *Studio della metodologia dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera in Grecia* [Tesi di dottorato], Salonicco: Università Aristotele di Salonicco.
- Dendrinos, Bessie (1991). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N.C. Griivas Publishing.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Felice Le Monnier.
- Dolci, Roberto; Celentin, Paola (2000). *La formazione di base del docente di Italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore.
- Ferrini-Mundy, Joan; Burrill, Gail; Schmidt, William H. (2007). «Building Teacher Capacity for Implementing Curricular Coherence: Mathematics Teacher Professional Development Tasks». *J.Math.Teacher Educ*, 10, 311-24.
- Fröhlich, Maria; Spada, Nina; Allen, Patrick (1985). «Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms». *TESOL Quarterly*, 19(1), 27-57.

- Grossman, Pam; Hammerness, Karen M.; McDonald, Morva; Ronfeldt, Matt (2008). «Constructing Coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs». *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-87.
- Hammerness, Karen M. (2006). «From Coherence in Theory to Coherence in Practice». *Teachers College Record*, 108(7), 1241-65.
- Holliday, Adrian (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karavas-Doukas, Evdokia (1996). «Using Attitude Scales to Investigate Teachers' attitudes to the Communicative Approach». *ELT Journal*, 50(3), 187-98.
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, Icy (2002). «Teaching Coherence to ESL Students: A Classroom Inquiry». *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-59.
- Leo, Krista (2012). «Investigating Cohesion and Coherence Discourse Strategies of Chinese Students with Varied Lengths of Resident in Canada». *TESL Canada*, 29, 157.
- Leonard, Diarmuid; Gleeson, Jim (1999). «Context and Coherence in Initial Teacher Education in Ireland: the Place of Reflective Inquiry». *Teacher Development*, 3(1), 49-65.
- Lihong, Shen (2013). «Relevance and Coherence». *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 852.
- Losito, Bruno; Pozzo, Graziella (2005). *La ricerca azione Strategie per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Mangubhai, Francis; Marland, Perc; Dashwood, Ann; Son, Jeong-Bae (2005). «Similarities and Differences in Teachers' and Researchers' Conceptions of Communicative Language Teaching: Does the Use of an Educational Model Cast a Better Light?». *Language Teaching Research*, 9(10), 31-66.
- Nunan, David (1987). «Communicative Language Teaching: Making It Work». *ELT Journal*, 41(2), 136-45.
- Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology*. Phoenix: ELT.
- Nunan, David; Lamb, Clarice (1996). *The Self-Directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren, Christian (1993). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Ecole Normale Supérieure de Fontanay/Saint-Cloud. Paris: Didier.
- Richards, Jack C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, Jack C. (1998). *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C.; Nunan, David (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C.; Renandya, Willy A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Spruck Wrigley, Heide (1993). «One Size Does not Fit All: Educational Perspectives and Program Practices in the U.S.». *TESOL Quarterly*, 27(3), 449-65.
- Wang, Yuan; Guo, Minghe (2014). «A Short Analysis of Discourse Coherence», *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 460-5.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Youngs, Peter; Bell, Courtney (2009). «When Policy Instruments Combine to Promote Coherence: an Analysis of Connecticut's Policies Related to Teacher Quality». *Journal of Education Policy*, 24(4), 435-60.

