

Discourse and interaction in the classroom:
research traditions and perspectives

Andrea Zini

Researcher in Educational Research | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia | andrea.zini@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zini, A. (2024). Discourse and interaction in the classroom: research traditions and perspectives. *Pedagogia oggi*, 22(2), 250-257.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-31>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-31>

ABSTRACT

This paper examines some of the major research traditions that have produced models and tools for observing communicative processes in educational contexts, from studies of teacher behaviour to studies of the classroom as a communicative system in which relationships and learning are socially constructed and discursively realised by participants in the interaction. The paper does not attempt to summarise a rich and complex history, but poses some methodological questions that may be of interest to those concerned with problems of educational research and professional improvement that can be addressed through the observation of teacher-student interaction and, in particular, through the use of category systems for the close analysis of the discourse they actually produce, with particular reference to recent developments in educational research on dialogic teaching and learning.

In questo contributo di studio si prenderanno in esame alcune delle principali tradizioni di ricerca che hanno prodotto modelli e strumenti per l'osservazione dei processi comunicativi nei contesti di istruzione, dagli studi sul comportamento insegnante a quelli sulla classe come sistema comunicativo all'interno del quale la relazione e l'apprendimento sono socialmente costruiti e discorsivamente realizzati in modo interattivo dai partecipanti. Non si tenterà di compendiare una storia ricca e complessa, ma di interrogarla su alcune questioni metodologiche che possono interessare chi oggi si pone problemi di ricerca educativa, e di miglioramento professionale, che sia possibile affrontare con l'osservazione dell'interazione tra insegnanti e allievi e, in particolare, con l'uso di sistemi di categorie per l'analisi accurata del discorso da essi effettivamente prodotto, con particolare riferimento ai recenti sviluppi della ricerca pedagogica sull'insegnamento-apprendimento dialogico.

Keywords: classroom discourse | discourse analysis | systematic observation | interaction analysis | dialogic teaching

Parole chiave: discorso scolastico | analisi del discorso | osservazione sistematica | analisi dell'interazione, insegnamento dialogico

Received: September 2, 2024
Accepted: October 19, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Andrea Zini, andrea.zini@unimore.it

Introduzione

La classe scolastica è divenuta, almeno dalla metà del secolo scorso, un affollato terreno d'indagine dove psicologi, pedagogisti, sociologi, antropologi, linguisti di varie scuole hanno individuato fatti considerevoli da studiare secondo prospettive disciplinari che si sono giustapposte (quando non opposte) oppure "attraversate", complice la complessa natura dei fenomeni osservati. In particolare, l'interazione sociale che ha luogo nel contesto della classe scolastica – e che si realizza in primo luogo attraverso il linguaggio verbale – è stata estesamente studiata da diverse tradizioni di ricerca facendo ricorso a strumenti concettuali e procedure eterogenee, al punto che oggi può sorprendere che un interesse specifico per questo oggetto e una coerente produzione di ricerca empirica siano fioriti in un'epoca relativamente recente e che il discorso in classe, come un "elefante nella stanza", sia passato a lungo inosservato a dispetto della sua vistosità. Qui non si tenterà di compendiare una storia ricca e complessa, ma di interrogarla su alcune questioni metodologiche che possono interessare chi oggi si pone problemi di ricerca educativa, e di miglioramento professionale, che sia possibile affrontare con l'osservazione dell'interazione tra insegnanti e allievi e, in particolare, con l'uso di sistemi di categorie per l'analisi accurata del discorso da essi effettivamente prodotto.

Per precisare meglio la natura di tali problemi, quindi il focus di questo contributo, si fa segnatamente riferimento al vivace ambito degli studi pedagogici dedicati al nesso tra discorso e apprendimento (definiti, in linea generale, entro un quadro di riferimento di matrice vygotskiana), da cui sono scaturiti sia orientamenti di carattere più esaustivo, tra i quali il quadro del *Dialogic Teaching* elaborato da Robin Alexander (2020) appare oggi, anche agli occhi di altri eminenti studiosi del campo, come il modello «più completo nella descrizione dei tipi di discorso e delle condizioni in cui il discorso è produttivo per l'apprendimento degli studenti» (Kim, Wilkinson, 2019, p. 71, t.d.a.), sia proposte di modalità didattiche più circoscritte e definite, tra le quali la discussione come ragionamento collettivo orchestrato dall'insegnante intorno a un problema o ad un oggetto di conoscenza, che è stata analiticamente approfondita, in diversi contesti disciplinari, nei fondamentali studi italiani di Clotilde Pontecorvo e colleghe (1991-2004) e Maria Giuseppina Bartolini Bussi *et alii* (1995).

Per lo studio delle attività discorsive attraverso le quali la conoscenza viene costruita socialmente, queste molteplici linee di ricerca pedagogica si sono spesso servite di categorie o approcci di tipo sociolinguistico, linguistico antropologico o etnometodologico, piuttosto che degli apparati allestiti nel corso della prima stagione di ricerche in campo psicopedagogico sull'interazione verbale nella scuola.

Per quanto siano ancora in atto tentativi di raggiungere una sistemazione teorica e metodologica condivisa dell'"insegnamento dialogico" (oltre ad Alexander, 2020, si vedano almeno Calcagni e Lago, 2018, Kim e Wilkinson, 2019, Wegerif *et alii*, 2023), è stato osservato che in questo campo di studi sembra emergere un consenso intorno ad alcuni tratti che possono caratterizzare, sul piano del discorso, i processi interattivi fra insegnanti e allievi e fra pari che contengono meccanismi di apprendimento significativo (Hennessy *et alii*, 2021). Inoltre, per alcuni degli approcci che assegnano un ruolo preminente al dialogo e alla discussione nei processi di insegnamento-apprendimento sono state raccolte, nell'arco dell'ultimo decennio, importanti evidenze sperimentali dell'efficacia di programmi di intervento ad essi ispirati sui risultati di apprendimento di tutti gli allievi (Resnik *et alii*, 2015; Alexander, 2018; Howe *et alii*, 2019). In questo contesto, dove non mancano studi condotti su ampi campioni e/o su estesi corpora di dati di discorso, si spiega il rinnovato interesse per la costruzione di strumenti di osservazione sistematica, quali le scale di valutazione di episodi dialogici (Reznitskaya, Wilkinson, 2021) e i sistemi di categorie per l'analisi del discorso (costruiti per la ricerca e/o come risorse di apprendimento professionale informate dalla ricerca), nonché verso forme di ricerca in cui è rilevante la quantificazione dei fenomeni oggetto di studio in vista di qualche tipo di elaborazione statistica (dal conteggio di frequenze di occorrenza ad analisi di tipo sequenziale). Benché tutte le più recenti proposte tengano conto delle prospettive pragmatiche e interattive sul linguaggio per cogliere la natura dinamica e situata del dialogo nella classe scolastica, in alcuni casi i classici dilemmi metodologici della costruzione di sistemi di categorie sono stati affrontati compiendo scelte che privilegiano l'affidabilità rispetto all'analiticità (LaRusso *et alii*, 2024; Bouton, Asterhan, 2023; Hennessy *et alii*, 2020), mentre nel seguito di questo contributo si vedrà in quale modo uno dei più noti sistemi di categorie messi a punto nell'ultimo decennio, lo *Scheme for Educational Dialogue Analysis* (SEDA), sia «integrato in una prospettiva etnografica» (Hennessy *et alii*, 2016, p. 18).

1. Che cosa conta come dato

L'osservazione, ovvero la rilevazione selettiva e controllata di fenomeni educativi, è lo strumento di indagine che ha consentito alla ricerca educativa di raggiungere i risultati che sono «alla base di tanto sapere di cui oggi dispongono le discipline pedagogiche» (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 183) e questo è senz'altro vero per ciò che riguarda la tematica della comunicazione educativa.

Come osservano Lesley Rex e Judith Green (2008, p. 572), la psicologia sociale e la sociologia hanno fornito, dal secondo decennio del Novecento fino agli anni Sessanta, i quadri di riferimento per l'avvio della ricerca sull'interazione in classe intesa come osservazione sistematica del *comportamento* interpersonale e in questa cornice la comunicazione (in primo luogo verbale) contava come manifestazione osservabile di processi psicologici (affettivi e cognitivi) e di “comportamenti pedagogici” «indicativi delle variabili sociali necessarie per migliorare l'apprendimento (ad esempio, pratiche di insegnamento autoritarie *versus* democratiche, efficaci)», mentre «il linguaggio era opaco» (*ibidem*, t.d.a.). Fra le prime esplorazioni in questo campo occorre almeno citare, per la loro influenza sugli studi successivi, i lavori di Harold Anderson (1939) sulla misurazione dei comportamenti di “dominanza” e di “integrazione sociale delle differenze” nei «contatti che gli insegnanti hanno con i bambini della scuola dell'infanzia» e lo studio di John Withall (1949) volto a «sviluppare una tecnica per misurare il clima socio-emotivo in classe attraverso una categorizzazione degli enunciati degli insegnanti» (ivi, p. 347, t.d.a.), i cui assunti principali sono che «(1) il clima socio-emotivo è un gruppo di fenomeni, (2) il comportamento dell'insegnante è il più importante fra i singoli fattori che determinano il clima in classe, (3) il comportamento verbale dell'insegnante è un campione rappresentativo del suo comportamento complessivo» e dove l'ipotesi da verificare è appunto che «è possibile ottenere un indice valido e affidabile del clima socio-emotivo mediante la categorizzazione degli enunciati degli insegnanti» (*ibidem*).

A partire dalle ricerche condotte nella seconda metà degli anni Cinquanta da Marie Hughes e collaboratori (1959) nelle scuole dell'infanzia e primarie di Provo (Utah) per identificare *pattern* di azione spontanea che caratterizzano i “buoni insegnanti”, cioè quelli più efficaci, ha preso avvio quello che uno dei protagonisti, Gilbert De Landsheere (1974/1979, p. 16), ha definito un «movimento di ricerca pedagogica contemporanea» accomunato dall'interesse di conoscere obiettivamente *il modo in cui si insegna*, o, secondo la formulazione di Ned Flanders e Anita Simon, «mettere in relazione alcuni comportamenti degli insegnanti con conseguenze specifiche sul clima della classe e sul rendimento scolastico degli allievi», passando «da valutazioni soggettive a un conteggio più oggettivo dell'interazione insegnante-alunno» (Flanders, Simon, 1969, p. 18, t.d.a.)¹. La più vistosa differenza tra questa prima tradizione di ricerca, che aveva allora raggiunto una piena maturità ed occupava, almeno negli Stati Uniti, una posizione dominante, e quelle accomunate, in senso lato, da un approccio di tipo sociolinguistico («anche se le metodologie in discussione sono più variegata di quanto il termine lasci intendere», Cazden, 1986, p. 433, t.d.a.) che si sono sviluppate nel corso degli anni Settanta, risiede appunto in ciò che conta come dato, ovvero nella posizione centrale che in queste ultime viene assegnata al linguaggio effettivamente parlato nella scuola (ancor prima che nella scelta delle tecniche e degli strumenti di indagine), in modo coerente con una diversa prospettiva di ricerca sulla classe come *sistema comunicativo* all'interno del quale la relazione e l'apprendimento sono socialmente costruiti e discorsivamente realizzati in modo interattivo dai partecipanti².

Correndo il rischio che è insito in qualsiasi periodizzazione, è possibile individuare un momento di svolta nel 1972, l'anno di pubblicazione negli Stati Uniti di un testo di carattere fondativo quale *Functions of language in the classroom* (nel seguito: *FoLC*), curato da Courtney Cazden, Vera John e Dell Hymes. Nel prossimo paragrafo ci si sofferma in questo punto nel tempo e in un luogo non molto noto in cui ci

1 I problemi teorici e metodologici di questa tradizione di ricerca sono stati acutamente esaminati da Lucia Lumbelli in più occasioni (e.g., 1982), nonché da Susanna Mantovani (1989), mentre in un capitolo di Piera Braga e Paola Tosi (1998, pp. 155-160) se ne trova un bilancio che tiene conto dei contributi appena citati. Per approfondire questa tradizione di ricerca, conviene risalire all'introduzione di Egle Becchi all'edizione italiana del sistema di Edmund Amidon ed Elizabeth Hunter (1971). Alessandra Fasulo e Clotilde Pontecorvo (1999) hanno fornito un quadro generale, tutt'ora utilissimo, degli studi su *Discorso e istruzione*, che inizia appunto dagli “studi classici”.

2 Per ciò che segue la “svolta dialogica” negli studi su linguaggio, cultura e interazione sociale, nonché per il relativo panorama teorico, si rinvia all'opera recente di Letizia Caronia (2021).

pare che Cazden abbia esposto alcuni dei principali temi di ricerca e delle istanze metodologiche verso cui convergevano le nuove tendenze.

2. Funzioni del discorso in classe

Nella sua replica a Flanders in occasione di una *roundtable-review* dedicata a *FoLC* (Flanders, King, Cazden, 1974), Cazden, sviluppando un'argomentazione simile a quella proposta pochi anni più tardi da Sara Delamont e David Hamilton (1976) in esordio al volume britannico *Explorations in classroom observation*, precisò che «la differenza tra le due (o più) tradizioni di ricerca non sta nella rilevanza, nel senso sociale del termine, dei risultati che ciascuna può portare» (Flanders, King, Cazden, 1974, p. 60, t.d.a.), citando a questo proposito alcuni studi coevi condotti con l'uso di versioni adattate del *Flanders Interaction Analysis System* che avevano permesso di mettere in luce fenomeni di primario interesse anche per i sociolinguisti, quali «le differenze nei modelli di interazione tra gli insegnanti e i loro studenti messicano-americani da un lato, e gli insegnanti e i loro studenti anglosassoni dall'altro: gli insegnanti rispondono molto più spesso agli studenti anglosassoni con l'accettazione e la lode delle loro idee, e gli studenti anglosassoni, a loro volta, parlano più spesso in classe rispetto agli studenti messicano-americani» (ivi, p. 61)³. Tuttavia, «è quando si cerca di passare da risultati di sintesi così importanti alla ricerca delle dinamiche scolastiche che li producono che sono necessarie metodologie diverse» (*ibidem*). La risposta a domande di questo tipo, che sono connaturate al programma della etnografia della comunicazione (Hymes, 1972) di cui *FoLC* costituisce un capitolo specifico, impone scelte coerenti dal punto di vista metodologico: Cazden (ivi, pp. 60-64) elenca tre condizioni che occorre soddisfare.

1. Conservare informazioni sull'identità dei singoli partecipanti (con riferimento a caratteristiche quali l'appartenenza a un gruppo culturale, il genere, il profitto scolastico) anziché considerare l'intero gruppo classe come un'entità indistinta. Fra gli studi, prevalentemente etnografici, ospitati in *FoLC*, vi è ad esempio quello di Susan Philips sull'incongruenza tra le aspettative degli insegnanti anglo americani sul modo in cui gli allievi dovrebbero partecipare all'interazione verbale nella scuola e il silenzio, o la riluttanza, degli allievi nativi americani della riserva di Warm Springs, che nei contesti di apprendimento domestici non avevano fatto esperienza delle stesse strutture di partecipazione previste dalla scuola.
2. Individuare come unità di analisi il singolo enunciato così come effettivamente prodotto nella situazione reale, il che è possibile soltanto con il supporto di registrazioni audio o, preferibilmente, audiovisive⁴, mentre è escluso quando si procede alla codifica dei comportamenti in tempo reale (come era previsto nella procedura descritta da Flanders e, possiamo aggiungere, nella maggior parte dei coevi sistemi di analisi dell'interazione inclusi nei volumi dell'antologia *Mirrors for behavior* curata da Anita Simon e Gil Boyer, 1970), oppure quando si producono resoconti narrativi. Secondo Cazden, soltanto la registrazione del parlato consente di esaminare accuratamente gli eventi interattivi nella loro dimensione sintagmatica – la sequenza degli enunciati – e paradigmatica – la scelta di una formulazione tra più alternative plausibili ed equivalenti dal punto di vista referenziale, “marcate” o “non marcate”, che coinvolgono differenti significati sociali e sono esposte ad interpretazioni differenti da parte degli altri partecipanti, dunque hanno conseguenze sullo sviluppo successivo degli eventi.
3. In particolare, nella situazione scolastica gli scopi istituzionali della scuola e l'asimmetria fra lo status dell'insegnante e quello degli allievi creano una speciale forma di discorso scolastico, un “registro” «in

3 La *systematic review* condotta da Christine Howe e Manzoorul Abedin (2013) su 225 studi condotti dal 1972 al 2012 che si sono occupati del dialogo in classe, mostra che nel campione quasi la metà delle ricerche selezionate si è occupata di studiare i predittori della variabilità dei *pattern* dialogici e della partecipazione, con metodi prevalentemente quantitativi, prendendo in considerazione diverse variabili che caratterizzano l'identità degli studenti.

4 Questo modo di raccogliere il materiale empirico, oggi ordinario, viene tuttora trattato come un tema metodologico e lo stesso può dirsi della trascrizione. Per quanto l'annotazione di documenti audiovisivi, ovvero la codifica condotta direttamente sui materiali videoregistrati usando programmi specifici come ELAN, sia entrata nell'uso di una parte dei ricercatori (e.g., Alexander et al., 2018), la trascrizione rimane il più comune supporto per la ricerca sul discorso in campo educativo e un elemento indispensabile per socializzarne i risultati.

cui gli allievi devono essere acculturati se vogliono avere successo». Quest'ultimo punto implica la necessità di analizzare non solo le istanze individuali di determinate funzioni comunicative ma le più complesse strutture in cui il discorso in classe si organizza nell'interazione e i meccanismi conversazionali che ne producono l'ordine.

Solo alcune delle ricerche raccolte in *FoLC* sono basate su dati di discorso raccolti nella scuola, ma a Cazden erano già note all'epoca alcune promettenti linee di ricerca centrate su questi temi:

- gli studi pedagogici condotti in Gran Bretagna da Douglas Barnes e collaboratori (1969) con osservazioni non sistematiche (ma basate su registrazioni di lezioni) sul modo in cui il discorso in classe può offrire o sottrarre agli allievi possibilità di apprendimento (ad esempio, con riferimento all'uso di un linguaggio specialistico da parte dell'insegnante e ai diversi tipi di domande che egli pone agli allievi);
- il sistema multidimensionale di categorie messo a punto da Arno Bellack e colleghi (1966) che include la descrizione sistematica delle unità di base della comunicazione in classe, ovvero delle “mosse” che i partecipanti al “gioco” linguistico della scuola realizzano secondo regole e ruoli stabiliti, che a loro volta si strutturano in “cicli”, ovvero in sequenze che compaiono con una regolarità misurabile, e tra questi, con peculiare frequenza, il ciclo “Sollecitazione seguita da Risposta seguita da Reazione”;
- i primi rapporti sul programma di ricerche linguistiche di John Sinclair e colleghi (1972) sulle funzioni e sulle strutture gerarchicamente ordinate del discorso scolastico, in parte debitore del sistema di Bellack, che darà luogo ad un modello di analisi del discorso (il cui apporto più noto è la tipizzazione dello scambio in tre parti *Initiation-Response-Follow-up*) la cui influenza sulle ricerche condotte in questo campo dura da cinquant'anni, al pari del successivo studio etnometodologico di Hugh Mehan (1979), che attraverso l'analisi della conversazione ha aggiunto alla descrizione della struttura delle lezioni nei termini della loro organizzazione sequenziale in scambi del tipo *Initiation-Response-Evaluation* (e, nel rango superiore, *Topically Related Set*), lo studio della loro “strutturazione”, cioè l'esame di «ciò che fanno insegnanti e studenti per produrre il carattere organizzato delle lezioni in aula» (ivi, p. 83, t.d.a.)⁵.

3. Etnografia e codifica

Uno dei più influenti sistemi di categorie sviluppati nell'ultimo decennio nel campo di studi sull'insegnamento-apprendimento dialogico, lo *Scheme for Educational Dialogue Analysis* (SEDA) (Hennessy *et alii*, 2016) fa riferimento ai livelli di descrizione “annidati” definiti da Dell Hymes (1972) nel programma originario della etnografia della comunicazione: situazione comunicativa, evento comunicativo, atto comunicativo⁶. Viene lasciata all'utilizzatore la scelta di quali livelli di descrizione utilizzare, secondo i suoi scopi, ma lo strumento opera a quello più elementare; quindi, individua l'atto comunicativo come unità di analisi a cui si devono applicare le 33 categorie del sistema, radunate in otto *cluster*. Tuttavia, gli autori sottolineano che gli atti comunicativi descritti nello strumento non si prestano ad essere colti come frammenti isolati perché «sono concepiti come processi interattivi dinamici, in cui la sequenza temporale degli interventi dell'insegnante e degli studenti nel corso di una lezione (o di una serie di lezioni) è fondamentale» (Hennessy *et alii*, 2016, p. 16). Per questo motivo, indicano una procedura di analisi che prende sistematicamente in esame anche gli altri livelli di descrizione, iniziando da una immersione nei documenti audiovisivi e nelle trascrizioni che consenta di cogliere le dinamiche generali della lezione nel suo complesso, «compresi

5 La ricerca, condotta dalla stessa Cazden e da Mehan, che ha avuto riscontro nella monografia di Mehan (1979) e, in seguito, nel classico testo di Cazden *Classroom Discourse: The language of Teaching and Learning* (1988¹, 2001²), è citata da Derry *et al.* (2010) come uno dei primi esempi di video ricerca nelle scienze dell'educazione.

6 È utile richiamare, almeno in breve, le definizioni fornite da Hymes (1972). Gli atti comunicativi (*speech acts*) sono prodotti all'interno di eventi (*speech events*: «activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech», Hymes, 1972, p. 56), a loro volta collocati in situazioni comunicative (*speech situations*: «ceremonies, fights, hunts, meals, lovemaking, and the like», *ibidem*) cui prendono parte i membri di una comunità linguistica (*speech community*: «a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety» (ivi, p. 54).

gli obiettivi perseguiti dai partecipanti; le strategie di insegnamento e di apprendimento impiegate; la sequenza delle interazioni comunicative che si verificano nel corso della lezione (o delle lezioni), nonché gli artefatti e gli strumenti culturali (comprese le tecnologie digitali) che mediano queste interazioni» (*ibidem*), per poi procedere in primo luogo a una descrizione del contesto comunicativo (livello macro) generale, in secondo luogo alla segmentazione del flusso delle interazioni in eventi comunicativi (livello meso). A questo punto è possibile formulare ipotesi iniziali riguardo gli atti comunicativi (livello micro) che potrebbero rappresentare il fulcro delle interazioni dialogiche e analizzarli in modo più accurato utilizzando lo strumento: «l'identificazione degli scambi dialogici chiave ci aiuta a capire come viene costruita la conoscenza tra i partecipanti» (*ibidem*). Il processo, da realizzare in modo ricorsivo piuttosto che lineare, dovrebbe garantire al ricercatore di poter allargare e restringere il campo e di «qualificare gli atti comunicativi a livello locale, stabilendo allo stesso tempo come sono situati all'interno di contesti più ampi a livelli più globali». Il resoconto assume la forma di una narrazione interpretativa della lezione che dovrebbe rispondere a domande riguardo l'equità della partecipazione dei diversi allievi, l'individuazione delle sequenze di interazione o fasi della lezione maggiormente dialogiche, la rilevazione delle sequenze di interazione dialogica più frequenti.

Considerando in se stesso, e sotto il profilo tipologico, lo strumento di micro-analisi, si nota che il SEDA non è un sistema di categorie esaustivo. Le etichette poste agli otto *cluster* bastano forse a fornire un indizio del fatto che le categorie di atti che esse radunano non coprono l'intero repertorio degli atti comunicativi che possono realizzarsi in un evento comunicativo, per quanto dialogico esso possa essere, ma solo quelli che hanno rilevanza nel quadro teorico condiviso dagli autori⁷, cioè contribuiscono alla qualità dell'interazione dialogica, che è ciò che lo strumento intende misurare: *Make reasoning explicit; Build on ideas; Invite elaboration or reasoning; Positioning and coordination; Connect; Reflect on dialogue or activity; Guide direction of dialogue or activity; Express or invite ideas*. Di conseguenza, la proporzione di atti codificati all'interno di un campione «varierà in base a quanto sono dialogiche le interazioni». A differenza della maggior parte degli strumenti di osservazione coevi o più risalenti, il SEDA prevede che sia gli atti prodotti dall'insegnante, sia quelli prodotti dagli allievi siano classificati all'interno delle stesse categorie. Mentre le categorie raccolte all'interno di uno stesso *cluster* sono mutualmente esclusive (nonché ordinate secondo il grado di dialogicità), gli autori assegnano in alcuni casi ad una stessa unità osservativa due (in alcuni casi tre) codici afferenti a *cluster* diversi. L'affidabilità dello strumento, misurata in termini di accordo tra codificatori indipendenti, è stata considerata accettabile al livello dei *cluster* di categorie (Hennessy *et alii*, 2020, p. 13)⁸.

Gli estratti proposti nello studio di validazione riguardano due episodi che coinvolgono, rispettivamente, un piccolo gruppo di studenti di scuola primaria in Messico (11-12 anni) che collaborano, con l'aiuto dell'insegnante, ad un progetto di scienze (52 turni contigui di discorso al cui interno si individuano tre eventi comunicativi distinti) e un'intera classe impegnata in una discussione all'interno di una lezione di storia in una scuola secondaria del Regno Unito (41 turni che costituiscono un unico evento comunicativo). In entrambi i casi, al resoconto delle informazioni contestuali pertinenti segue un'accurata disamina qualitativa della trascrizione; contribuiscono all'interpretazione dell'episodio le liste di frequenza delle categorie "dialogiche", il rapporto tra la frequenza cumulata delle osservazioni codificate come dialogiche e il totale degli atti osservati nella seduta e, nel caso del primo estratto, la percentuale dei turni di parola svolti dai singoli partecipanti, mentre nel secondo caso si osserva la ripartizione dello spazio interazionale tra l'insegnante e l'intero gruppo degli allievi (elementi in base ai quali sarebbe anche possibile istituire confronti tra condizioni diverse).

7 Per fare un solo esempio: un atto non certo infrequente né privo di valenza interazionale qual è quello di assegnare il turno di parola nominando semplicemente un allievo che ne ha espresso la richiesta, non viene codificato negli esempi forniti dagli autori.

8 Desiderando perseguire una maggiore affidabilità nell'individuazione dell'unità osservativa, lo stesso gruppo di ricerca dell'Università di Cambridge (Hennessy *et al.*, 2020) ha optato per il turno di discorso, anziché per l'atto, come unità di analisi in occasione dello sviluppo di un nuovo e più agile sistema di dodici categorie, il Cambridge Dialogue Analysis Scheme (CDAS), fondato sul precedente SEDA.

4. Conclusioni

In un classico saggio dedicato alla natura e agli strumenti dell'osservazione, Carolyn Evertson e Judith Green (1986) notano come la selezione degli aspetti della realtà da osservare sia un passaggio inevitabile, quale che sia la prospettiva o l'approccio osservativo adottato, e che qualsiasi metodo o strumento di registrazione e rappresentazione impone decisioni a questo riguardo. Uno dei fattori che influenzano ciò che viene osservato dei fenomeni oggetto di studio è il modo in cui l'osservatore ne considera il contesto locale ("incassato" in livelli di contesto più ampi) e storico (la dimensione temporale dei processi, cui in anni più recenti ha dedicato una particolare attenzione Neil Mercer, e.g. 2008). Diversi approcci osservativi tendono a saggiare quantità e livelli di contesto variabili tra il polo dell'inclusività e quello dell'esclusività, che fino a quel momento erano considerati incompatibili, ma secondo le autrici non lo sono di necessità: sulla base di ricerche collocate verso il polo inclusivo del continuum, capaci di cogliere «il darsi naturale di variabili, schemi di comportamento e fenomeni», il ricercatore può «costruire sistemi di categorie o inventari per focalizzare l'osservazione su aspetti specifici all'interno del contesto» (Evertson, Green, 1986, p. 168) e le informazioni ottenute tramite tali strumenti possono essere nuovamente esaminate includendo più livelli di contesto. In questo "cambiare lenti" e spostare avanti e indietro il focus «attraverso e all'interno di diversi livelli di contesto» (*ibidem*), pare di intravedere lo sviluppo che ha in effetti seguito la ricerca sul discorso in classe nei decenni successivi. L'esempio del SEDA vale ad illustrare uno dei possibili esiti provvisori di un tale sviluppo. In particolare, la procedura di analisi proposta dagli autori sembra aderire all'indicazione fornita da Hymes nell'introduzione a *FoLC* (1972, p. xix, t.d.a.): «La chiave per comprendere il linguaggio nel contesto è iniziare non con il linguaggio, ma con il contesto».

Riferimenti bibliografici

- Alexander R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5): 561-598.
- Alexander R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion (1st ed.)*. Routledge.
- Anderson H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child development*: 73-89.
- Bartolini Bussi M. G., Boni M., Ferri F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Modena: Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena.
- Becchi E. (1971). Introduzione. In E. Amidon, E. Hunter (eds.), *L'interazione verbale nella scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti* (pp. 13-38). Milano: FrancoAngeli.
- Braga P., Tosi P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 84-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Bouton E., Asterhan C. S. (2023). In pursuit of a more unified method to measuring classroom dialogue: The dialogue elements to compound constructs approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 40, 100717.
- Calcagni E., Lago L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18:, 1-12.
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare e monitorare* (pp. 179-206). Milano: Pearson.
- Caronia L. (2021). *Language and interaction at home and school*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cazden C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 432-463). New York: Macmillan.
- Cazden C. B. (2001²). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth NH: Heinemann. (1st Edition: 1988).
- Cazden C. B., John V. P., Hymes D. (1972). *Functions of language in the classroom*. London and New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Delamont S., Hamilton D. (1976). Classroom research: A critique and a new approach. In M. Stubbs, S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation* (pp. 3-20). London: Wiley.
- De Landsheere G. (1974). *Comment les maîtres enseignent: analyse des interactions verbales en classe* (trad. it. *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1979).
- Derry S. J. et alii (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The journal of the learning sciences*, 19(1), 3-53.

- Evertson C.M., Green J.L. (1986), *Observation as Inquiry and Method*, in M.C. Wittrock (ed.), *Handbook on Research on Teaching* (pp. 162-213). McMillian, New York.
- Flanders N., Simon A. (1969). Teacher Effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5(1), Review Of Research Issue: 18-37. <https://www.jstor.org/stable/23869471>
- Flanders N. A., King M. L., Cazden C. B. (1974). "Functions of Language in the Classroom": Two Reviews and a Reply. *Research in the Teaching of English*, 8(1): 46–65. <http://www.jstor.org/stable/40170590>
- Hennessy S., Calcagni E., Leung A., Mercer N. (2021). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186-211. DOI: 10.1080/095007-82.2021.1956943.
- Hennessy S. et alii (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennessy S., Howe C., Mercer N., Vrikki M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100404.
- Howe C., Abedin M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325-356.
- Howe C., Hennessy S., Mercer N., Vrikki M., Wheatley L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. DOI: 10.1080/10508406.2019.1573730.
- Hughes M. (1959). *Development in the Means for the Assessment of the Quality of Teachers in Elementary School*, Salt Lake City: University of Utah.
- Kim M., Wilkinson I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna: il Mulino.
- Mantovani S. (1989). La relazione con il bambino. In R. Massa (ed.), *Appunti su una ricerca sugli stili educativi*. Milano: Libreria Cuem.
- Mehan H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mercer N. (2008). The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- Philips S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John, D. Hymes (eds.), (pp. 370-394).
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (eds.). (1991¹, 2004²), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Resnick L. B., Asterhan C., Clarke S. (2015). (eds.). *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. Washington DC: American Educational Research Association Press.
- Rex L. A., Green, J. L. (2008). Classroom discourse and interaction: Reading across the traditions. In B. Spolsky, F. M. Hult (eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 571–584). Blackwell Publishing. DOI: 10.1002/9780470694138.ch40.
- Reznitskaya A., Wilkinson I. A. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464.
- Simon A., Boyer, E. G. (eds.). (1970). *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments Continued*, Research for Better Schools, Philadelphia, PA.
- Sinclair J McH., Forsyth I. J., Coulthard M., Ashby M. C. (1972). *The English used by teachers and pupils*. Final report to SSRC, mimeo, Univesity of Birmingham.
- Sinclair J. McH., Coulthard M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Wegerif R., Shi S., Rubio-Jimenez A., Long Y., Liu Q., Chang, Chih. (2023). Dialogic Education: Tensions and dilemmas. In R. J. Tierney, F. Rizvi, K. Erkican (eds.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 600-611). Elsevier.
- Wells G., Arauz R. M. (2006). Dialogue in the Classroom, *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428. DOI: 10.1207/s15327809jls1503_3
- Withall J. (1949). The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms. *The Journal of Experimental Education*, 17(3), 347-361. <http://www.jstor.org/stable/20153798>.