
CHE COS'È UN'ATTIVITÀ RETICOLARE?

di Paolo Torresan

ABSTRACT

In quest'articolo presentiamo un format di attività, da noi chiamate "reticolari", che può essere impiegato per favorire le interazioni. In questo tipo di attività, dopo un breve scambio con un compagno, un alunno è invitato a confrontarsi con un altro, e così via. Il beneficio è di aumentare significativamente il tempo di produzione, mediante conversazioni parallele che vengono iterate, fino al punto ideale in cui tutti hanno modo di interagire con tutti.

1. L'INTERAZIONE SIMULTANEA

In un lungo passaggio di un suo celebre libro sull'apprendimento cooperativo, Spencer Kagan (2000: 46-47) descrive il *format* dell'**interazione simultanea**:¹

Nella classe tradizionale, una persona parla, in genere l'insegnante, occasionalmente uno studente, se viene chiamato dall'insegnante. Questa è una struttura sequenziale in cui una persona partecipa a turno, una dopo l'altra in sequenza. I risultati delle strutture sequenziali sono disastrosi perché lasciano poco tempo agli studenti per la partecipazione attiva. Esaminiamo i tempi delle strutture sequenziali – spiegano perfettamente il fallimento dei metodi di insegnamento tradizionale. Nella più vasta ricerca sulla scuola mai condotta, John Goodlad [1984, *A Place Called School*, McGraw-Hill, New York] ha dimostrato che gli insegnanti in media detengono l'80% della conversazione in classe. Poiché dell'altro tempo è preso dalla gestione, meno del 20% del tempo è lasciato agli studenti per parlare. A prima vista, non sembra così disastroso che ogni 50 minuti gli studenti abbiano 10 minuti per parlare attivamente. Ma poiché i 10 minuti sono usati in una struttura sequenziale, quando uno studente dopo l'altro viene chiamato, la percentuale di partecipazione attiva è di 10 minuti diviso 30 e quindi ogni studente ha un terzo di minuto. Non meraviglia che la maggior parte degli

¹ La traduzione italiana del libro presenta, come il lettore potrà vedere, delle inaccurately e dei passaggi poco chiari.

studenti [sic] trovano noiosa l'educazione tradizionale. Sono autorizzati ad esprimersi in media per 20 secondi a lezione e ascoltare gli altri, soprattutto l'insegnante, per i restanti 49 minuti e 40 secondi. I risultati che si verificano quando si riorganizza la classe usando il principio della simultaneità sono in netto contrasto con quanto appena descritto. Premesso che nella classe cooperativa l'insegnante non prenderà mai 40 minuti su 50 per parlare, riteniamolo possibile ai fini di una comparazione, tenendo i primi 10 minuti per gli studenti per parlare. Se abbandoniamo l'organizzazione in sequenza e adottiamo una struttura simultanea, ad esempio, una discussione in coppia, allora la partecipazione attiva non si verifica uno studente per volta. Metà della classe sta parlando. Quindi durante i 10 minuti la media di tempo per parlare non è di 20 secondi ma almeno di 5 minuti. Inoltre, negli altri 5 c'è più attività che in una classe tradizionale, perché gli studenti sono più coinvolti quando chi sta parlando sta parlando direttamente a loro, a differenza di ascoltare uno studente da qualche parte nella classe che risponde a una domanda posta dall'insegnante. Quindi la conoscenza e l'abilità di applicare il principio della simultaneità [sic] è un'altra chiave per massimizzare risultati positivi nell'apprendimento cooperativo. Essenzialmente, il lavoro in coppia è migliore che [sic] quello in gruppo, il lavoro in gruppo è migliore di quello nell'intera classe, e gruppi piccoli sono migliori di gruppi grandi".

Una *interazione simultanea* è dunque una interazione in parallelo, che può avvenire a coppie o in gruppi. È l'opposto di un'interazione monodirezionale, gestita dal docente. In quest'ultimo caso chi insegna è il perno di una serie di scambi tra lui e gli studenti. In un'interazione simultanea, invece, egli si pone in disparte e lascia che gli studenti interagiscano tra di loro, *simultaneamente* appunto. A guadagnarne è il tempo di produzione degli allievi; viene invece sacrificato il controllo diretto esercitato dal docente sui messaggi trasmessi dagli apprendenti.

2. LA RETICOLARITÀ

La **reticolarità** è un'interazione simultanea ripetuta più volte: tutti hanno modo di confrontarsi con tutti (o con quasi tutti). Il beneficio è un aumento esponenziale del tempo di produzione.

Un'*attività reticolare* può essere impostata a coppie o in piccoli gruppi:

- nel primo caso, uno studente interagisce con un compagno via via diverso,
- nel secondo, una coppia interagisce con una coppia via via diversa.

Scegliere se impostare un'attività reticolare tra due (uno incontra un partner di volta in volta diverso) o tra quattro (una coppia incontra un'altra coppia via via diversa) è determinato dall'omogeneità o meno delle competenze presenti in classe: nell'interazione tra quattro, gli studenti in difficoltà possono essere aiutati ciascuno dal proprio compagno.

Il contenuto di cui parlare può essere lo stesso: lo studente riferisce uno stesso messaggio a compagni via via diversi (es.: il compagno A descrive al compagno B come ha passato le vacanze; successivamente A ripete la stessa descrizione al compagno C, e poi al compagno D). Grazie alla ripetizione, il discorso guadagna in fluency; la scelta dei vocaboli diventa più oculata e si raggiunge via via una maggiore accuratezza (Bygate 1996; 2001). In breve, ripetere perfeziona il messaggio.

Alternativamente, il contenuto può cambiare di volta in volta (per esempio, A parla di musica con B, poi parla dei suoi piatti preferiti con C, poi parla di sport con D, e così via).² Ad essere promossi, in questa circostanza, sono la fluency e il recupero del lessico.

La *reticolarità* si può applicare all'esercizio di regole morfologiche. Nello schema alla pagina che segue, per esempio, gli studenti devono parlare dei propri sogni, desideri, ecc., usando il condizionale presente. L'insegnante distribuisce un cartellino ciascuno; a coppie, gli studenti si leggono a vicenda le consegne presenti nei cartellini; il compagno risponde alla sollecitazione di colui/colei che ha letto il cartellino. Al termine dell'interazione, si scambiano i cartellini e proseguono lo scambio con un'altra persona. Il *drill* acquisisce così una veste comunicativa: le consegne, pur orientate grammaticalmente, invitano a parlare di sé; al tempo stesso, il fatto di interagire con i compagni favorisce la conoscenza reciproca e quindi il grado di coesione del gruppo; infine, lo scambio di cartellini permette che si reimpieghino verbi diversi e persone diverse del verbo.

² Può essere utile in questo caso programmare le interazioni; cfr. Mumford 2010.

<i>Un'azione che ti piacerebbe fare ma che non hai ancora fatto</i>	<i>Un luogo che ti piacerebbe visitare</i>	<i>Un regalo che ti piacerebbe ricevere</i>
<i>Una cosa di cui non potresti fare a meno</i>	<i>Un'azione che avresti dovuto fare, ma non hai ancora fatto</i>	<i>Immagina di poter studiare un'altra lingua, oltre l'italiano. Quale sarebbe?</i>
<i>Con quale personaggio famoso passeresti del tempo insieme?</i>	<i>Immagina di viaggiare nel tempo. In quale epoca vivresti?</i>	<i>Un problema che i politici dovrebbero affrontare rapidamente.</i>
<i>Se avessi più tempo, cosa ti piacerebbe fare nei momenti liberi?</i>	<i>Immagina di esserti smarrito/a a Roma. Cosa chiedi a un passante perché ti dia le indicazioni per arrivare a S. Pietro?</i>	<i>Immagina di avere un anno senza impegni (né di lavoro né di studio). Come lo passeresti?</i>

Anziché sollecitare una risposta, nei cartellini possono essere presenti micro-esercizi grammaticali da risolvere. L'attività che segue, per esempio, reticularizza un esercizio di completamento focalizzato su pronomi diretti e indiretti (la strategia del tossire per coprire le forme oggetto di esercitazione è ripresa da Mariani 2010):

L'insegnante consegna un foglietto a ogni studente. Su ciascun foglietto sono riportate delle frasi, il cui contenuto è rispecchiato da un'immagine. In ciascuna frase ci sono degli asterischi all'interno delle quali si trovano, tra parentesi quadre, pronomi diretti o indiretti.

Ciascuno viene avvisato che deve incontrare un altro studente e leggergli il messaggio riportato sul proprio foglietto, facendo però attenzione a tossire in corrispondenza dei pronomi nascosti (che non vanno rivelati).

L'altro studente deve indovinare quali sono i pronomi nascosti. Alla fine, i due si scambiano il foglietto e l'attività prosegue con altri compagni.

Nelle pagine a seguire riportiamo, contraddistinte da lettere (A-L), frasi da noi ideate per una classe di 10 studenti. Il lettore può ispirarsi per crearne di altre.

Sugeriamo di corredare le frasi con immagini, in modo che il significato sia maggiormente accessibile agli allievi; si potranno alla fine ricavare cartellini ritagliabili.

A.

Oggi prendo l'autobus. Vado a casa di mia sorella. Non *****[la]***** vedo da molto tempo. Mi ha chiamato ieri al telefono e mi ha detto che *****[le]***** piacerebbe organizzare qualcosa insieme nel fine settimana.

B.

Il mio amico Gianni è medico. *****[Gli]***** piace molto il suo lavoro. Rispetta le persone malate, *****[le]***** tratta con umanità. *****[Lo]***** considero una persona molto professionale.

C.

A Serena non piace fare i compiti per casa: *****[li]***** fa sempre all'ultimo minuto. A volte si dimentica di far**[li]***** e la maestra *****[la]***** guarda con uno sguardo scoraggiato.

D.

Molti miei amici vorrebbero emigrare: ***[gli]*** piacerebbe tentare la fortuna all'estero, anche se ***[gli]*** fa paura l'idea e *** [gli]*** dispiace lasciare la famiglia di origine.

E.

La sangria è facile da fare. L'avete mai fatta? La ricetta è facilissima: ecco+[la]***. Prendete mezzo litro di vino, versate+[lo]*** in una caraffa e aggiungete pesche e mele, un succo di limone e un po' di zucchero. Poi mettete il tutto in frigo per un paio d'ore.

F.

Come preparare una bruschetta? Semplicissimo. Tagliate una fetta di pane; riscaldete+[la]***. Strofinateci l'aglio. Tagliate i pomodori a dadini, e mettete+[li]*** sul pane. *Et voilà*: potete mangiare la bruschetta quando volete: a metà giornata, come spuntino, o servir+[la]*** come antipasto, prima di pranzo o prima di cena.

G.

Il tiramisù è facilissimo da preparare. Prendete biscotti savoiardi, immergete+[li]*** dentro al caffè per pochi secondi. Preparate una crema d'uovo e mascarpone e mettete+[la]*** sopra i biscotti. Infine, spolverate un po' di cacao sopra. Lasciate riposare il dolce nel frigo; meglio servir+[lo]*** il giorno seguente.

H.

- Sara, a Giovanni piacciono i pomodori?
 - No, non ***[gli]*** piacciono. ***[Gli]*** piacciono invece molto le carote: ***[ne]*** mangerebbe a quintali. Un'altra verdura che ***[gli]*** piace molto sono le melanzane.
-

I.

L'Italia è tra i paesi che producono più vino al mondo, ***[lo]*** sapevi? Tra le varietà più note di uve, ci sono il Prosecco, coltivato in Veneto, il Lambrusco, coltivato in Emilia, e il Chianti, coltivato in Toscana. Quanto vino bevono gli italiani? I dati ***[ci]*** informano che la popolazione adulta ***[ne]*** beve meno rispetto al passato: solo qualche bicchiere occasionalmente.

Un'attività reticolare particolarmente complessa è il "carousel", o "giostra" (Scrivener 2011: 205-206). Si tratta di uno schema di lavoro collettivo applicabile a diversi contenuti. Immaginiamo di formare gruppi di quattro e di consegnare, a ciascun gruppo, un'immagine distinta. All'interno di ogni gruppo due (A e B) si

preparano a descrivere l'immagine, coadiuvati dagli altri due (C e D). I due studenti che si sono preparati (A e B) ricevono due studenti provenienti da un altro gruppo (X e Y) e descrivono loro la storia, mentre i due che li hanno aiutati (C e D) si recano presso un altro gruppo per ascoltare la descrizione di un'altra immagine, da parte di un'altra coppia. Al termine della produzione di A e B, a X e Y è concesso del tempo per prepararsi a descrivere la storia che è stata appena descritta loro. Vi è di seguito un'ulteriore rotazione: X e Y accolgono una coppia-ospite e descrivono l'immagine sulla quale si sono preparati, mentre A e B incontrano un'altra coppia che narrerà la storia evocata dalle loro immagini. Le coppie continuano a ruotare, fino a quando il docente lo ritiene opportuno.

L'efficacia di quest'attività sta nel fatto che a tutte le coppie è concesso di prepararsi, a giovamento tanto della fluenza quanto dell'accuratezza, quanto infine della complessità del discorso (Foster 1996; Foster, Skehan 1996, 1999; Ellis, Yuan 2004). Inoltre, dopo il primo giro, ciascuna coppia ha modo di contare sulla descrizione dell'immagine realizzata da altri: ciò agevola gli studenti meno competenti, fornendo loro il lessico di cui hanno bisogno per potersi esprimere.

Non è escluso, infine, che la *reticolarità* si applichi pure all'interazione scritta: gli studenti si scrivono dei messaggi tra di loro, ripetutamente. Ciò può avvenire fisicamente, con carta e penna, oppure in forma digitale mediante un'applicazione, come Whatsapp. Nel caso dell'interazione su carta, l'insegnante può fungere da postino. In una classe di livello B1/B2, per esempio, si potrebbe impostare una simulazione nella quale gli studenti fingono di essere inquilini di uno stesso condominio e si lamentano per iscritto gli uni degli altri (ogni personaggio desume dai messaggi che gli sono rivolti la propria identità, le proprie abitudini e i disturbi che arreca agli altri).

3. CONCLUSIONI

Le *attività reticolari* costituiscono un *format* efficace, applicabile tanto alla produzione/interazione orale quanto all'interazione scritta, senza escludere peraltro forme di mediazione (uno scrive ciò che gli è stato trasmesso a voce, per esempio). Il *format* è applicabile tanto alla produzione controllata quanto alla produzione libera.

Nella produzione libera la *reticolarità* costringe ciascuno ad adattare il proprio discorso a seconda dell'interlocutore (al livello di competenza di questi, agli interessi che questi coltiva, ecc.). Il contenuto, come abbiamo visto, può essere sempre lo stesso oppure può variare ad ogni scambio.

Nella forma controllata, la *reticolarità* ha lo scopo di comunicativizzare il reimpiego, facendo praticare alla classe uno stesso set di strutture/funzioni, mediante interazioni sempre nuove.

BIBLIOGRAFIA

BYGATE, M., 1996, "Effects of Task Repetition: Appraising the Developing Language of Learners", in J. Willis; D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, MacMillan, Oxford, 136-146.

BYGATE, M., 2001, "Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Oral Language", in M. Bygate; P. Skehan; M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, Harlow 23-48.

ELLIS, R.; YUAN, F., 2004, "The Effects of Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in Second Language Narrative Writing", *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 59-84.

FOSTER, P., 1998, "A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning", *Applied Linguistics*, 19, 1-23.

FOSTER, P.; SKEHAN, P., 1996, "The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-324.

FOSTER, P.; SKEHAN, P., 1999, "The Influence of Source of Planning and Focus of Planning on Task-based Performance", *Language Teaching Research*, 3, 3, 215-247.

GOODLAD, J. I., 1984, *A Place Called School*, McGraw-Hill, New York.

KAGAN S., 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.

MARIANI, L., 2010, *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction*, Lulu.com.

MUMFORD, S. 2010, "Organising Free Speaking", *Humanising Language Teaching Journal*, 12, 4 <www.hltmag.co.uk>

SCRIVENER, J., 2012, *Classroom Management Techniques*, CUP, Cambridge.