



## Tandem come tirocinio: la *riflessione nel corso dell'azione* in un tandem in presenza italiano-portoghese

Maria Luisa Vassallo

**ABSTRACT:** Il presente studio è dedicato al Tandem, un metodo di studio delle lingue straniere autonomo e collaborativo. Esso illustra alcune potenzialità di questa forma didattica per la formazione degli insegnanti, utilizzando il concetto di *riflessione nel corso dell'azione* elaborato dal filosofo statunitense Donald Schön (1983). Il capitolo 1 introduce il metodo Tandem. Il capitolo 2 analizza il Tandem alla luce della teoria di Schön. Il capitolo 3 descrive l'aspetto riflessivo in un Tandem in presenza, svolto nel 2004 in Brasile. Il capitolo 4 propone alcuni motivi per considerare il metodo Tandem un contesto complementare utile per la formazione alla pratica docente attraverso il tirocinio.

**PAROLE CHIAVE:** riflessione; tirocinio didattico; formazione degli insegnanti; Tandem; apprendimento collaborativo; autonomia; apprendimento trasformativo; stili cognitivi.

*J. imparava una cosa una volta, e la volta dopo la dimenticava; la riprendeva dopo alcune volte, e solo a volte molto tempo dopo quell'elemento riappariva, definitivamente inserito tra le cose acquisite. Ma la quantità di cose che doveva gestire contemporaneamente era una montagna e quello che mi impressionava era il continuo movimento di tutti gli elementi. Il suo sapere era una massa in movimento continuo, una specie di turbine di particelle, con un articolo giusto qua e una preposizione fuori posto là. La preposizione fuori posto oggi sarebbe stata a posto domani e magari di nuovo fuori posto dopodomani. La quantità di cose che riusciva a dire in italiano a colpi di preposizioni ballerine e pronomi imprecisi era impressionante.*

*(Tandem L-J (2004). L.INTERIM2, p. 14)*

### Introduzione

Nel 1983 il filosofo Donald Schön, ex consulente di industria e docente del prestigioso Massachusetts Institute of Technology di Boston, pubblicava una delle

sue opere più note, intitolata *The Reflexive Practitioner* (Schön 1983). In essa, Schön proponeva un modo nuovo di pensare la pratica professionale: non più applicazione univoca di teorie elaborate in sede accademica ma piuttosto forma di arte (*expertise, art*<sup>1</sup>) caratterizzata da metodi e teorie dell'azione propri. Al modello corrente, da lui chiamato "della razionalità tecnica", il filosofo statunitense sostituiva così la proposta di una nuova epistemologia della pratica, richiamandosi anche al pragmatismo di Dewey (1938; 1910).

Centro della proposta di Schön è il concetto di *riflessione nel corso dell'azione*, essenziale per operare nelle situazioni tipiche della pratica professionale, caratterizzate da incertezza, instabilità e unicità (Schön 1993[1983]:67). La concezione del professionista come esperto tecnico, nell'opera di Schön, è giudicata inadeguata alla moderna società dell'apprendimento<sup>2</sup>:

Molti professionisti, chiusi nell'idea di essere degli esperti tecnici, non trovano alcunché nel contesto della pratica che sia occasione di riflessione. Sono diventati troppo esperti di tecniche di disattenzione selettiva, scarto di categorie e controllo delle situazioni, tecniche che essi usano per preservare la stabilità della loro conoscenza nel corso della pratica. L'incertezza costituisce per loro una minaccia; la sua ammissione è segno di debolezza. (Schön 1993: 94)

Al professionista come esperto tecnico, Schön sostituisce l'ideale del *professionista riflessivo*, visto come

un ricercatore operante nel contesto della pratica, che non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. La sua indagine [...] non separa il pensiero dall'azione, ragionando sul problema fino a raggiungere una decisione che successivamente dovrà trasformare in azione. Poiché la sua sperimentazione costituisce una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine. (Schön 1993)

1. La traduzione in italiano dell'opera di Schön ha creato difficoltà, a causa della specifica terminologia usata dall'autore (cfr Schön [1983] 1993: 5-6), che spesso non ha un corrispettivo unico in italiano.
2. Del concetto di *società dell'apprendimento* Schön (1971) è stato uno dei primi teorici. Cfr. Hutchins, 1970; Ranson, 1998.

L'opera di Schön è dedicata a dimostrare che la riflessione nel corso dell'azione, generalmente "non accettata come una forma legittima di sapere professionale", è invece "rigorosa per propri meriti" (*ibidem*: 95); egli mira ad incoraggiare "un uso più ampio, profondo, rigoroso" di tale riflessione (*ibidem*). Punta insomma al superamento della dicotomia tra la conoscenza della scienza e la conoscenza intuitiva dell'abilità artistica o della pratica.

Schön si dimostra consapevole anche delle implicazioni sociali: la riflessione nel corso dell'azione "tende a mettere in evidenza non solo le assunzioni e le tecniche ma anche i valori e gli scopi profondamente radicati nella conoscenza di un'organizzazione"; in quanto tale, "è una minaccia per la stabilità dell'organizzazione": così "le comuni burocrazie tendono a opporre resistenza al tentativo del professionista di passare dall'*expertise* tecnica alla pratica riflessiva" (*ibidem*: 339, 331). Egli ritiene perciò che le condizioni ideali per svolgere la riflessione nel corso dell'azione siano quelle di una ipotetica "organizzazione adatta alla pratica riflessiva", con "caratteristiche assai differenti da quelle delle istituzioni burocratiche consuete" (*ibidem*: 331):

Un'istituzione congeniale alla pratica riflessiva richiederebbe un sistema [...] all'interno del quale gli individui possano far emergere conflitti e dilemmi e sottoporli a un'indagine pubblica produttiva, un sistema [...] tendente alla critica permanente e alla ristrutturazione di principi e valori dell'organizzazione. (*Ibidem*:338)

Inizialmente ispirata a figure di professionisti quali il manager, l'urbanista e lo psicoterapeuta, le teorie di Schön sulla riflessione nel corso dell'azione sono state utilizzate anche nel campo della formazione degli insegnanti (Schön, 1991)<sup>3</sup> Nonostante le critiche rivolte all'opera di Schön (Pimenta & Ghedin, 2002), il

3. Sulla diffusione del concetto in Brasile, cfr. Pimenta, 2002:20 sgg. In Italia, dove corsi di formazione iniziale per insegnanti hanno iniziato ad essere svolti soltanto dal 1999, dopo la riforma del curriculum universitario, l'opera principale di Schön è stata tradotta nel 1993. Sulla formazione degli insegnanti in Italia e sul tirocinio, cfr. Negri *et alii*, 2004; Nigris, 2004; Fischer, 2002; Frabboni *et alii*, 1995.

concetto di *insegnante riflessivo* è ormai un punto di riferimento nei corsi di formazione all'insegnamento in molti paesi, tra cui Italia e Brasile<sup>4</sup>; è diffusa l'idea che un insegnante riflessivo sia anche un insegnante più efficace. La *riflessività*, così come è stata definita da Schön, è oggi ritenuta un elemento molto importante per il futuro docente.

Come però lo stesso Schön, ancora nel 1993, ha notato<sup>5</sup>,

una delle nostre tesi fondamentali è stata largamente (se non interamente) ignorata: il ruolo degli individui quali agenti di indagine riflessiva dell'organizzazione e i contributi delle loro teorie-in-uso ai sistemi di apprendimento organizzativo che favoriscono o impediscono l'efficacia dei singoli agenti di apprendimento. (Schön, 1993 [1983]:19)

In effetti, va ammesso che le organizzazioni scolastiche si prestano spesso con difficoltà a creare le condizioni favorevoli allo sviluppo della riflessività; lo stesso vale nel caso degli enti preposti alla formazione iniziale degli insegnanti. Uno dei mezzi attraverso cui si tenta di rispondere a questo problema è il tirocinio. È diffusa l'idea che l'osservazione e la pratica, con il supporto di un'adeguata struttura, possano venire orientati ad una riflessione formativa. Il punto cruciale di tali attività, però, sta nella loro possibilità di approfondimento. Per promuovere un *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991), cioè mirato all'ampliamento e alla trasformazione delle categorie concettuali di riferimento, il tirocinio dovrebbe spingere i partecipanti a interrogarsi sui propri modelli di insegnamento/apprendimento, a riflettere "su di sé e sulle proprie rappresentazioni, immagini di insegnante ideale, atteggiamenti e comportamenti" (Kanizsa, 2004:75). Inoltre dovrebbe dare la possibilità di approfondire anche gli aspetti individuali dell'apprendimento. Non sempre l'opzione prevista generalmente nei corsi di formazione, il tirocinio in classe, riesce a rispon-

4. Per il Brasile, cfr. Alarcão, Perrenoud, 2001; Cortelletti, 2002; Pimenta & Ghedin, 2002; Barbara & Ramos, 2003, Celani, 2003. Per l'Italia, cfr. Padoan 2000, 2003.

5. Nella prefazione all'edizione italiana di *The Reflexive Practitioner*.

dere a queste necessità, anche perché difficilmente si svolge in condizioni di forte coinvolgimento. In questo senso, potrebbe essere utile, come forma di tirocinio complementare a quello svolto in classe, il metodo Tandem, che verrà qui presentato analizzandone le potenzialità riflessive.

## 1 Il Metodo Tandem

Da trent'anni, a fianco delle forme istituzionali di insegnamento, si è affermato un metodo di studio delle lingue straniere fondato sullo studio autonomo e collaborativo: si tratta dell'incontro regolare di coppie di parlanti competenti di lingue diverse, spesso (ma non necessariamente) parlanti nativi, non professionisti dell'insegnamento, allo scopo di imparare l'uno la lingua dell'altro (oppure la lingua in cui l'altro sia competente). Nato durante scambi di organizzazioni della gioventù franco-tedesche alla fine degli anni Sessanta, dalla Germania questo metodo si è poi esteso alla Spagna; dopo gli anni Novanta, si è diffuso in tutta Europa e in alcuni paesi extraeuropei; il suo nome è *Tandem*<sup>6</sup>

La nota bicicletta a due posti su cui due persone pedalano insieme per arrivare ad un obiettivo comune rappresenta efficacemente l'elemento chiave di questa modalità di studio. Nata in ambito pubblico<sup>7</sup>, essa si è via via diffusa anche in quello privato; ha dato origine prima a un'associazione di scuole di lingue<sup>8</sup> e poi anche a una rete

6. Per una discussione sulla definizione del Tandem, cfr. Herfurth, 1992. Le definizioni di base si trovano in rete, in <http://www.tcd.ie/CLCS/tandem/learning/idxeng11.html> (sito dell'*International Tandem Network*) oppure <http://www.tandemcity.info/index.html> (sito della Tandem Fundazioa).
7. Ovvero la Deutsch-Französisches Jugendwerk. Cfr. [http://www.tandemcity.info/general/en\\_history.htm](http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm) e Wolff, 1991, per una storia più dettagliata del Tandem.
8. Ormai sdoppiatasi in una rete *Tandem International*, rete di scuole di lingue che promuovono anche corsi senza Tandem, il cui sito è [www.tandemcity.com](http://www.tandemcity.com), e nella fondazione '*TANDEM® Fundazioa*', dedicata a promuovere il Tandem soprattutto presso gli enti pubblici.

internazionale di università<sup>9</sup>, l'*International E-Tandem Network*<sup>10</sup>. Quest'ultima rete, coordinata da Helmut Brammerts (Ruhr Universität, Bochum), e finanziata dall'Unione Europea, offre da una decina d'anni un servizio telematico e gratuito di associazione di partner Tandem.

Il metodo Tandem è un metodo basato sull'interazione, sull'autonomia e sul lavoro collaborativo. I partner di Tandem sviluppano in genere un grande affiatamento e sperimentano un modo di lavorare in comune che unisce agli aspetti cognitivi quelli affettivi e culturali (Gick, 1991:141-142). Una coppia Tandem, dopo essersi formata, si incontra regolarmente, per svolgere una conversazione, ed eventuali altre attività, in sessioni bilingui; ciò porta, con il tempo, anche a formare legami personali, che personalizzano la lingua straniera, oltre a sviluppare la capacità di collaborazione e di autonomia.

I principi chiave del metodo Tandem sono tre: (1) la *reciprocità*, (2) la *non mescolanza delle lingue* e (3) l'*autonomia*. *Reciprocità* significa che ogni coppia Tandem, dopo essersi liberamente costituita, si impegna a dedicare uguali ore all'interazione nell'una e nell'altra lingua, alternandole, e soprattutto alternandosi nei ruoli di parlante esperto e di apprendente<sup>11</sup>; *non mescolanza* indica l'impegno a parlare, durante ogni parte di lezione, solo la lingua obiettivo; *autonomia* significa, in sintesi, la rinuncia a trasformare il partner in un professore di lingue da cui dipendere, assumendo invece la responsabilità del proprio apprendimento e decidendo personalmente l'organizzazione della propria sessione di studio<sup>12</sup>.

9. Sono oltre trenta, attualmente, le università aderenti al Tandem International Network. In Italia aderiscono le università di Torino, Pisa, Roma (Università La Sapienza). Altre università, come quella di Lecce, svolgono Tandem in presenza senza essere associate alla *Tandem International Network*.

10. <http://www.tcd.ie/CLCS/tandem/learning/idxeng11.html>

11. In senso più ampio, *reciprocità* significa anche accordi reciproci e condivisi su come svolgere il Tandem.

12. Per studi su autonomia e fattori sociali, economici e istituzionali che interferiscono nel suo sviluppo nel contesto dell'apprendimento, cfr. Paiva, 2006 e Littlewood, 1996.

Proprio come una bicicletta, dalla sua nascita in sordina fino alla sua diffusione attuale, il Tandem è stato utilizzato in vari modi, grazie alla sua estrema flessibilità: sia nella scuola privata che in quella pubblica, sia per il segmento della scuola media superiore che per quello universitario e sia come complemento al curriculum che come opzione facoltativa<sup>13</sup>; nelle università è stato utilizzato specialmente là dove la presenza di studenti stranieri è forte. I programmi di integrazione e scambio di studenti dell'Unione Europea gli hanno dato un grande impulso. Lo stato europeo dove probabilmente il Tandem è più conosciuto è oggi la Germania.

Con il tempo, dopo la diffusione di Internet, è venuta a crearsi una distinzione tra *Tandem in presenza*, in cui i partecipanti si incontrano nello stesso spazio fisico, ed *E-Tandem*, in cui la coppia di parlanti attua uno scambio, per lo più scritto, in genere asincrono (e-mail) o anche sincrono (chat, MOO), erede dell'antica pratica didattica del *pen pal*.

La forma telematica è quella che ha dato il maggiore impulso alla diffusione del metodo, grazie alla sua economicità e alla sua praticità. Sebbene finora sia rimasta confinata in genere alla dimensione scritta della lingua, oggi le cose stanno cambiando. L'*International E-Tandem Network*, per esempio, chiede ormai di segnalare all'aspirante partecipante anche i mezzi tecnici con cui intende realizzare il suo scambio tandem, tra i quali compaiono anche le opzioni audiovisuali.

In Brasile, dove finora il metodo Tandem non aveva ricevuto grande attenzione, esiste oggi il progetto TELETANDEM BRASIL, in via di attuazione presso alcuni campus dell'università UNESP dello stato di São Paulo<sup>14</sup>. Esso consiste in un progetto pilota di Tandem attuato via MSN Messenger con l'uso della videocamera (*Teletandem*), dai fini tanto pratici (ampliare i mezzi a disposizione degli studenti di lingua) quanto di ricerca (studiare l'apprendimento/insegnamento in-tandem).

13. Cfr. Delille & Chichorro, 2002.

14. L'indirizzo provvisorio del progetto è <http://www.teletandembrasil.org>. Il progetto è stato organizzato dal Prof. João A. Telles, del Departamento de Educação dell'UNESP di Assis, con la collaborazione dell'autrice di questo articolo.

In tutte le sue forme, il metodo Tandem è interessante per gli spunti che può offrire sull'apprendimento/insegnamento, grazie alla sua diversità rispetto ai contesti didattici tradizionali. Un aspetto che non è stato sviluppato fino ad ora è quello che lo collega alle teorie di Schön. Può essere dunque utile chiedersi quale ruolo giochi nel Tandem la riflessione in senso schöniano e sotto quale forma essa si presenti.

## 2 La riflessione nel corso del Tandem

Schön distingue due forme di riflessione dei professionisti: la *riflessione nel corso dell'azione*, totalmente implicita, non lineare e non razionale, sincrona rispetto all'azione; e la *riflessione sull'azione*, asincrona, maggiormente esplicita e più lineare e razionale. Non si tratta di attività sistematiche e generalizzabili, poiché sono riferite a casi unici. Per Schön il modo di riflettere specifico del professionista, ovvero ciò che rappresenta il suo "valore aggiunto" e la sua differenza rispetto al sapere teorico "scientifico" e accademico, sta proprio nel suo essere radicato nell'esperienza (quella stessa esperienza che già era al centro dell'interesse di Dewey<sup>15</sup>, padre di tanta ricerca sull'educazione): la riflessione del professionista nascerebbe dall'esperienza per applicarsi all'esperienza.

Lo studioso auspica un'unione di forze tra ricercatori e professionisti, resa possibile da un disegno delle ricerche tale che possa essere svolto anche dal ricercatore, cosicché "le carriere della ricerca e della pratica si intrecceranno naturalmente" In questo modo preconizza una figura di professionista che sia un soggetto attivo, non solo attore ma anche ricercatore, del proprio campo di competenza. Si tratta di una visione forse in parte utopica, la cui attualità è però testimoniata dal fiorire degli studi che si rifanno al concetto di professionista riflessivo, a maggior ragione nel campo dell'insegnamento e della formazione (Pimenta, 2002; Padoan, 2000, 2003; Barbara & De Castro Guerra Ramos, 2003; Camargo Magalhães, 2004). Non sembra dunque troppo azzardato pensare di utilizzare i concetti di Schön anche in riferimento a

15. Dewey, 1910, 1938.

un contesto didattico come quello del Tandem, le cui peculiarità rappresentano un elemento promettente nel mondo dell'educazione, caratterizzata oggi da una grande attenzione proprio all'apprendimento autonomo e al lavoro collaborativo.

#### COMPAGNO DI TANDEM COME *PROFESSIONISTA*?

Prima di discutere sulla applicazione di questi concetti al Tandem, la prima domanda da porre è quella preliminare: il partecipante a un Tandem si può chiamare un *professionista*?

Le idee di Schön sono state finora applicate, nel contesto didattico agli insegnanti, indubbiamente una categoria di professionisti definita e riconoscibile (Schön, 1991). Ma nel caso del Tandem, che è una forma di apprendimento/insegnamento collaborativo, le figure dell'insegnante e dello studente si confondono.

Il Tandem, inoltre, non viene retribuito ed è uno scambio di servizi su base volontaria; anche in questo caso la situazione è diversa da quella del professionismo. Soprattutto, però, il Tandem è definito come uno scambio di conoscenze tra due profani; chi partecipa a un Tandem non è affatto tenuto ad avere nozioni di didattica o esperienza di insegnamento. In senso stretto, dunque, ben diversamente dall'insegnante di lingua, il compagno di Tandem non è un professionista.

Tuttavia il meccanismo del Tandem pone di fronte due studenti che, per guadagnarsi il diritto all'assistenza dell'altro (principio di reciprocità), si pongono per metà del tempo come esperti linguistici, grazie al fatto di essere parlanti competenti. In quanto tali devono svolgere sempre in qualche modo, nei confronti dell'altro studente, una funzione regolare di supporto e di facilitazione dell'apprendimento, fondata sulle loro conoscenze linguistiche e culturali esplicite ed implicite. Questa funzione sembra molto simile a quella svolta dal professionista nella definizione di Schön: ristrutturare in modo personalizzato e "artistico" sfruttando la propria competenza tecnica implicita e derivata dall'esperienza, dei casi unici, confusi e mutevoli, rendendoli dei problemi risolvibili. Infatti l'azione del compagno di Tandem è certamente riferita a un caso unico (il singolo Tandem in oggetto e le singole situazioni critiche al suo interno), confuso (non c'è un modello a cui riferirsi, nel

Tandem, nè istruzioni strutturate propriamente dette) e mutevole (ogni seduta Tandem può essere molto diversa dalle precedenti). La competenza necessaria non è necessariamente esplicita (si richiede di saper parlare la lingua, non di saper parlare sulla lingua). L'attività di partecipazione al Tandem, infine, è regolare, estesa nel tempo; prevede scopi, tecniche e ruoli caratteristici; richiede una pratica e una competenza specifiche, che si acquisiscono con il tempo. Ha buone probabilità di sistematizzarsi, durante il Tandem, sia per la necessità di aiutare il compagno, sia per la definizione dei ruoli insita in qualsiasi interazione (Goffman, 1959, 1967).

Limitatamente al contesto del Tandem, insomma, ciascun partecipante si trova a "professionalizzarsi" nel suo ruolo di supporto, in qualsiasi modo lo svolga, e ad incontrare e a risolvere problemi in modo sempre più specializzato. Ai fini della presente riflessione sembra dunque ammissibile considerare, *lato sensu*, il compagno di Tandem come un professionista.

#### QUALE RUOLO DI PROFESSIONISTA?

Professionista *sui generis*, il ruolo di *compagno di Tandem* ha caratteristiche particolari. Ciò dipende dai principi stessi del Tandem. Infatti il partecipante svolge, in ogni sessione di Tandem, tanto la funzione docente quanto quella di apprendente: a causa del principio di reciprocità, egli assomma in sé i due ruoli antitetici. Ciò influisce sul suo modo di considerare e di attuare l'apprendimento/insegnamento. A causa della complementarità di ruoli, infatti, qui mancano la gerarchia e l'asimmetria tipica delle situazioni didattiche tradizionali: mentre il partecipante svolge il suo ruolo, come insegnante o come studente, sa che nel turno successivo i ruoli si capovolgeranno; il suo compagno di Tandem, che in quel momento svolge un ruolo complementare, è sempre anche un collega di insegnamento e di apprendimento. Si instaura così una complicità che manca nelle situazioni didattiche tradizionali; per di più, è una complicità doppia, riferita sia ai ruoli di insegnante e di docente. Complici nell'apprendimento, i compagni di Tandem lo sono anche nell'insegnamento. Ciò comporta molte conseguenze, tra cui le più evidenti sono una forte probabilità di identificazione nel compagno, abbassamento del filtro affettivo ed instaurarsi di uno

spirito di squadra con caratteristiche diverse da quello tra semplici coppie di pari. Il ruolo di partecipante al Tandem è, in conclusione, più della somma delle sue parti.

Le caratteristiche di questo ruolo si possono definire innanzitutto in negativo, attraverso il confronto con i contesti di apprendimento/insegnamento più diffusi: partecipare a un Tandem significa essere uno studente non tradizionale e un insegnante non tradizionale. Ciò significa che, nel suo turno di studente, il partecipante Tandem è completamente autonomo e può gestire il tempo come vuole; d'altronde, nel suo turno di insegnante, egli è completamente privo di potere impositivo. Come studente, porta dunque in essere al massimo grado il concetto di autonomia dell'apprendente – diversamente dall'allievo tradizionale, il quale tende a demandare ad altri, in parte o del tutto, la gestione del suo apprendimento. Come docente, invece, nei limiti delle competenze di cui dispone e della sua condizione non professionale, porta al massimo grado il concetto di apprendimento/insegnamento centrato sull'apprendente; in modo più libero rispetto al docente di un corso e meno direttivo di un insegnante privato, si pone a disposizione dell'apprendente, offrendogli un servizio di appoggio completamente individualizzato, che è focalizzato sui suoi bisogni espressivi, e non è condizionato da un ruolo istituzionale.

Sotto questo aspetto, il partecipante al Tandem rappresenta una figura dalle caratteristiche estreme: è uno studente che prende completamente in mano la gestione del suo apprendimento e un docente-esperto linguistico che sviluppa la capacità di assecondare l'autonomia del suo compagno. Innanzitutto per questo motivo il Tandem rappresenta un'esperienza interessante da fare, sia per i futuri insegnanti sia per gli insegnanti in aggiornamento.

Le altre caratteristiche del ruolo di compagno di Tandem sono invece variabili da Tandem a Tandem, in forma molto ampia: ciò accade a causa del principio di autonomia, che rende completamente liberi i partecipanti di inventare le forme specifiche del loro lavoro.

La creatività è in realtà la caratteristica più visibile del formato Tandem e dipende dalla sua mancanza di vincoli esterni. Ciò rende però difficile descrivere in modo preciso le caratteristiche del partecipante al Tandem, che si definiscono pro-

gressivamente nel corso del Tandem. Nascono infatti dall'incontro di due diverse competenze, diversi obiettivi, spesso diverse teorie implicite sull'apprendimento e sulla lingua: i caratteri del singolo Tandem sono frutto della negoziazione tra i partner e della loro creatività.

Riassumendo, il ruolo di compagno di Tandem si configura come legato ai concetti di autonomia dell'apprendente, insegnamento centrato sullo studente e lavoro collaborativo tra pari, ed è contraddistinto dalla libertà e dalla creatività.

#### PROFESSIONISTA NEL CORSO DI QUALE AZIONE?

Per *azione*, Schön intende l'organizzazione e la strutturazione di una situazione da parte di un professionista, di carattere e di durata variabili, a seconda dell'area di competenza. Si tratta tanto di processi molto brevi quanto di processi lunghi, che "possono protrarsi per settimane, mesi o anni" e in cui "gli episodi che evolvono rapidamente sono punteggiati da intervalli che offrono l'opportunità di riflettere"<sup>16</sup> (Schön [1983] 1993:285).

Ci si può chiedere quali siano, da questo punto di vista, le azioni che si svolgono dentro il Tandem.

Il punto di partenza sta nel fatto che il Tandem può essere visto come una sfida: la sfida di costruire una relazione con un parlante competente attraverso una lingua deficitaria. Interagire in condizioni di deficit linguistico e senza disporre di tutte le coordinate culturali necessarie è un compito complesso e difficile, a volte ansiogeno; il metodo gioca sul sollievo dei partecipanti nello scoprirsi in grado fin dall'inizio, in qualche modo, di mantenere un contatto in lingua straniera.

Da questo punto di vista, il compagno di Tandem è costretto a modulare l'interazione in modo adeguato alle necessità dell'altro partecipante: in questo sta la

16. Gli esempi proposti di processi lunghi sono "il trattamento da parte di un medico della malattia di un paziente, la preparazione di una comparsa da parte di un avvocato, il modo di trattare un allievo difficile da parte di un insegnante" (Schön [1983] 1993:285).

sua particolare *professionalità*. Si tratta, come previsto dal modello di Schön, di un'azione compiuta in modo intuitivo, sulla scorta di una competenza acquisita "sul campo", costruendo una teoria "del caso unico". L'azione specifica del Tandem consiste dunque in una forma particolare di interazione.

Essa si svolge su due livelli, complementari e di uguale importanza: quello didattico e quello personale (Herfurth, 1992). I due livelli si integrano a vicenda, perché l'azione didattica si esplica attraverso l'interazione e l'interazione, a sua volta, condiziona l'azione didattica. Ogni azione, nel Tandem ha sempre una valenza didattica e una valenza interazionale, strettamente intrecciate.

Nel corso del Tandem, nel suo turno di parlante competente, il compagno di Tandem svolge almeno cinque azioni di base<sup>17</sup>. La prima è l'automatico monitoraggio durante la produzione linguistica del compagno. Senza questo lavoro, istintivo o conscio a seconda delle competenze, nessuna interazione potrebbe avere luogo. La seconda azione consiste nel graduare la propria comunicazione nella lingua di cui si è esperti, in modo tale che sia comprensibile a un parlante non competente. La terza azione è quella denominata *scaffolding* in letteratura (Bruner, 1975; Hogan & Pressley, 1997), cioè l'atto di fornire un supporto al compagno con suggerimenti lessicali o strutturali utili a portare a buon fine la comunicazione. La quarta consiste nella valutazione istantanea, selezione e registrazione di errori del compagno ritenuti significativi. La loro presentazione e discussione rappresentano la quinta azione tipica del Tandem, quella della riflessione congiunta sulla forma che chiude la sessione Tandem, almeno nella forma qui considerata.

Queste azioni sono fondamentali per il futuro insegnante di lingua, e il Tandem sviluppa le relative capacità in forma personalizzata ed accurata, poiché c'è una relazione molto stretta tra apprendente e docente.

17. Sul compagno di Tandem come "buon aiutante" hanno scritto Kleppin & Raabe (1999), parlando però più di competenze ("essere capace di spiegare bene"; "essere capace di spiegare la grammatica"; "essere capace di correggere" e così via) che di azioni.

Durante il turno di apprendente, invece, fondamentale è l'azione di automonitoramento. Durante il Tandem, mentre porta avanti la comunicazione, lo studente deve prendere una serie di decisioni rapidissime: decidere le strategie più utili per la comunicazione, decidere se, e come, sfruttare il parlante competente (richiesta implicita o esplicita di *scaffolding*, richiesta di spiegazioni sulla forma).

Il fatto di svolgere i due ruoli all'interno della stessa sessione offre ai partecipanti la possibilità di stabilire una relazione tra questi ultimi, cioè di associare le due esperienze. Il partecipante si trova così in una situazione privilegiata, dal punto di vista di un futuro insegnante professionista: può studiare l'azione didattica considerandola da entrambi i ruoli e con la stessa forza esperienziale.

L'azione svolta dai compagni di Tandem è dunque basata sulla somma di due ordini di competenze, quella dell'apprendente e quella del parlante competente; essa consiste in un tipo particolare di negoziazione di significati.

#### SITUAZIONI PROBLEMATICHE E CONFUSE

Interpretare in termini schöniani la situazione del Tandem equivale ad individuare le sue potenzialità in termini di stimolo alla riflessione. Per Schön, infatti, la riflessione nel corso dell'azione e sull'azione nasce proprio dalle caratteristiche dei contesti dell'azione.

Schön descrive il contesto d'azione dei professionisti come una situazione problematica e confusa, che richiede una ristrutturazione per essere risolta. La riflessione nasce dagli ostacoli incontrati nel ristrutturare queste situazioni.

Le azioni del Tandem avvengono sullo sfondo di una negoziazione con uno sconosciuto, attraverso un codice incompleto e in un contesto non strutturato. Tale negoziazione è potenzialmente problematica e confusa. La problematicità nasce da tre motivi principali: mancanza di riferimenti culturali certi, mancanza di un modello per la situazione didattica, sovertimento delle regole conversazionali.

Per quanto riguarda i riferimenti culturali, l'interazione in una lingua straniera con parlanti competenti espone sempre, in sé, a problemi di imprevedibilità e di incomprendibilità. Le differenze nelle cornici di riferimento, in un incontro che

mette in gioco schemi culturali diversi, renderanno “turbativo e incerto” il significato di ogni mossa; i partecipanti sono così costretti, imprevedibilmente, ad esplicitare regole e significati che diversamente sarebbero rimasti impliciti.

Per quanto riguarda i modelli didattici, i partecipanti al Tandem generalmente non trovano riferimenti, per la gestione del Tandem, nelle loro precedenti esperienze di apprendimento. I modelli offerti dalla tradizione, infatti, prevedono situazioni asimmetriche; in esse, per quanto gli studenti negozino, l’insegnante ha potere ed è depositario dell’autorità, demandatagli dalle istituzioni o dallo stesso studente<sup>18</sup>, associata al suo ruolo organizzativo e ufficiale. Intorno a questa asimmetria si sviluppano specifici processi di insegnamento/apprendimento. Nel Tandem, viceversa, l’autorità del parlante competente non si traduce in potere e i partecipanti devono costruire il Tandem e le sue regole esclusivamente attraverso la negoziazione con il compagno. I processi di insegnamento/apprendimento, qui, sono di altro tipo, costruiti intorno all’autonomia e alla collaborazione degli apprendenti.

Per quanto riguarda le regole conversazionali, il terzo motivo di problematicità nel Tandem dipende proprio dalla sua forma caratteristica di interazione. Infatti le azioni didatticamente efficaci sono spesso scorrette sul piano relazionale ed entrano in conflitto con le regole della conversazione (Grice, 1989; Edmonson, 1981). Per esempio, la valutazione e il rilevamento degli errori minacciano la *faccia* del compagno, insistendo sui suoi aspetti deficitari; l’imitazione dell’accento e delle parole del compagno, fuori dal Tandem, verrebbero interpretati come atti perlocutori aggressivi; anche l’attenzione alla forma e l’attenzione alla cultura (che portano alla necessità di chiedere spiegazioni su elementi impliciti naturalizzati) fuori dal Tandem infrangerebbero le regole della cortesia e la coesione della conversazione<sup>19</sup>.

L’aspetto costruttivo del Tandem nasce però dal fatto che la sua cornice rende possibili, anzi necessarie, queste deroghe. Obbligando i partecipanti a costruirsi un

18. È il caso dei corsi di lingua liberi.

19. Rost-Roth (1995, 1991), viceversa, ha confrontato la conversazione nel Tandem con quella nelle lezioni in classe tradizionali.

modello didattico autonomo, a lottare con la mancanza di riferimenti culturali certi e permettendo loro deroghe dalle regole conversazionali, il Tandem offre un tipo di didattica fondata sulla risoluzione di problemi. In questo contesto, la problematicità della situazione è un elemento funzionale all'apprendimento/insegnamento e, potenzialmente, anche alla riflessione.

#### LA RIFLESSIONE

In base a queste premesse, come si sviluppa la riflessione nel corso dell'azione didattica, durante il Tandem?

Schön (1983[1993]) ha indicato i fattori che portano il professionista alla riflessione nel corso dell'azione. Il più importante di questi fattori è la sorpresa:

Gran parte della riflessione nel corso dell'azione dipende dall'esperienza della sorpresa. Quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che i risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra. Ma allorquando una prestazione intuitiva porta alla sorpresa, piacevole e promettente, o non voluta, è possibile rispondere con una riflessione nel corso dell'azione (*ibidem*: 82).

L'esperienza della sorpresa, nel Tandem, è strettamente collegata alle situazioni problematiche già descritte. Considerando queste ultime, tre si possono dire gli ambiti di sorpresa del Tandem:

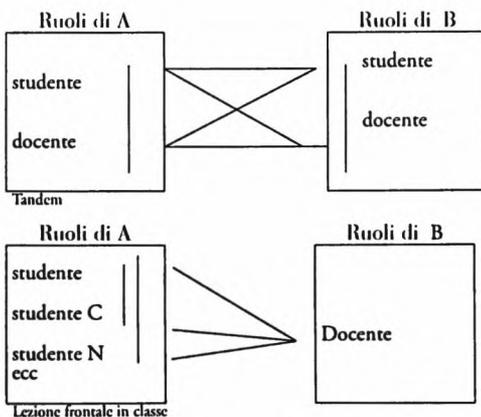
- SORPRESA DAL PUNTO DI VISTA UMANO – Può generare sorpresa nei partecipanti il fatto che il Tandem sia basato su una interazione autentica, cioè non fondata solo sull'obiettivo didattico. La vicinanza indotta dal ruolo è maggiore di quanto il contesto sociale permetterebbe e costringe a una maggiore apertura a schemi e presupposti culturali diversi dai propri.
- SORPRESA DAL PUNTO DI VISTA DIDATTICO – La struttura del Tandem è insolita dal punto di vista didattico, a causa della sua diversità dai contesti tradizionali, per la libertà che il formato Tandem offre. Anche il confronto con il compagno di Tandem e le sue strategie, il suo stile di apprendimento/insegnamento, può risultare sorprendente.

- **SORPRESA DAL PUNTO DI VISTA SOCIALE** – L'interazione fra un parlante competente e un parlante non competente è in sé sorprendente, a causa degli schemi culturali non condivisi. Sia il modo di esprimersi del compagno sia il suo comportamento costringono a problematizzare dati naturalizzati.

La sorpresa nasce da un confronto tra due situazioni, quella attesa e quella reale che ci si trova a gestire. Alla necessità di gestire un'azione inaspettata si risponde con un aggiustamento dell'azione; quest'ultimo porta a un implicito riaggiustamento anche della teoria. L'insieme di queste risposte alla sorpresa è ciò che Schön chiama "riflessione" e, come si può vedere, il Tandem offre parecchie possibilità in questo senso.

Un altro tipo di confronto, nel Tandem, deriva dal principio di reciprocità. Poiché infatti ogni partecipante svolge più ruoli, che sono uguali per entrambi, il Tandem induce a paragoni. Ogni partecipante è cosciente del modo in cui il suo compagno si comporta in quanto studente e in quanto docente, e lo considera a sua volta da due ottiche diverse, di studente e di docente. Ciò porta a molte possibilità di confronto tra i ruoli svolti e il modo di svolgerli, come mostra lo schema contenuto nella tabella 1.

Tab.1. Confronti tra ruoli svolti dai partecipanti nel Tandem e nei contesti didattici tradizionali. Ogni linea rappresenta un'azione di confronto.



Mentre nella lezione in classe ogni studente può confrontare le proprie azioni didattiche con quelle di molti altri studenti e di un solo docente, nel Tandem i confronti sono più vari e più simmetrici, tanto fra ruolo docente quanto fra ruolo studente, e c'è una maggiore immedesimazione. L'esposizione a uno stile di realizzazione di azioni didattiche diverso dal proprio, nei diversi ruoli, rende più flessibili i partecipanti.

Riassumendo, il Tandem offre una situazione ricca di stimoli alla riflessione, oltre che propizia all'autocritica e alla sperimentazione. Il compagno di Tandem sviluppa competenze, in un certo senso, professionistiche; il suo ruolo è caratterizzato dalla capacità cooperativa, dall'autonomia ma soprattutto dalla creatività; la sua azione specifica nasce dalla somma della funzione docente e discente ed è basata sull'interazione, che nel Tandem assume caratteristiche particolari. Il Tandem presenta infatti situazioni problematiche e confuse, legate alla imprevedibilità del contesto culturale e didattico, oltre che alla deroga dalle normali regole della conversazione. Queste condizioni, generando sorpresa e portando al confronto, possono stimolare apprendimento e riflessione, favorire la flessibilità e l'ampliamento di vedute. Il Tandem permette di vedere da vicino il modo in cui un'altra persona apprende e sostiene l'apprendimento altrui, confrontando la propria azione didattica con quella di un altro e mettendo alla prova le proprie teorie implicite.

Un corso di formazione per insegnanti che utilizzi l'esperienza di questo metodo, come complemento al tirocinio in classe, può sfruttare queste caratteristiche come punto di partenza per una riflessione su vari aspetti della didattica.

### 3 La riflessione in un tandem italiano-portoghese

Le considerazioni finora proposte sono esclusivamente teoriche e possono sembrare piuttosto astratte. Un esempio concreto può servire a illustrarle.

Chi scrive ha svolto in Brasile per otto mesi, durante il 2004, un Tandem in presenza italiano-portoghese. Nel corso di questo Tandem (oggetto di una ricerca in corso, ispirata alla metodologia della ricerca narrativa di Clandinin & Connelly) si è evidenziato un percorso riflessivo che si tenterà qui di descrivere.

## I PARTECIPANTI

I partecipanti al Tandem erano entrambi docenti di lingua straniera, appartenenti alla fascia di età 40-50, parlanti competenti di altre lingue straniere oltre a quella materna.

Chi scrive, L., parlante nativa di italiano, era in Brasile da 3 anni, dove lavorava con un contratto a tempo determinato come lettrice universitaria; stava terminando un master di specializzazione all'epoca dell'inizio del tandem. La sua conoscenza della lingua obiettivo, portoghese brasiliano L2, era a livello intermedio-avanzato (B2 del Framework Europeo).

L'altro partecipante al Tandem, J., parlante nativo di portoghese brasiliano, è discendente italiano di terza generazione da un ramo familiare; era stato docente di lingua straniera ed era docente di Didattica; all'epoca dell'inizio del Tandem aveva appena terminato di svolgere un post-dottorato. La sua conoscenza della lingua obiettivo, italiano LS, non derivava dall'ambiente familiare ed era a livello elementare-intermedio (A2 del Framework Europeo).

## PERIODIZZAZIONE

Abbiamo svolto il Tandem in due periodi:

- Nel primo periodo, *sistematico*, per 5 mesi (dal marzo all'agosto 2004) abbiamo svolto lezioni regolari, settimanali, nelle rispettive case; ci siamo incontrati anche in alcune occasioni sociali *extra-Tandem*.<sup>20</sup>
- Nel secondo periodo, *asistematico*, per 3 mesi (dal settembre al novembre 2004) a causa di problemi pratici abbiamo continuato con le lezioni in forma molto più irregolare, incrementando viceversa le occasioni di incontro *extra-Tandem*.

20. A proposito della tendenza dei partecipanti ai Tandem in presenza ad "espandere" il Tandem a varie occasioni sociali, cfr. Rost-Roth, 1995:62-65.

## LA STRUTTURA

La tabella 2 mostra la struttura del Tandem svolto.

- *L'incontro faccia a faccia* si svolgeva in due sessioni di lingua (principio di reciprocità). Ogni sessione durava da una a due ore e mezzo, si componeva di:
  - una conversazione, che durava circa i due terzi del tempo.
  - da cinque a quindici minuti di riflessione sulla forma linguistica, che comprendeva: correzione di errori selezionati – discussione su di essi – riepilogo delle questioni linguistiche emerse. (cfr tabella 2)
- *Il periodo intermedio* tra due incontri era di circa di una settimana. In esso si svolgeva un lavoro individuale a casa, variabile e di varia natura. Comprende-va:
  - Invio al partner, per email, di un testo scritto che reimpiegava il lessico o le strutture apprese nell'incontro precedente (direttamente nell'email o inviato in allegato).
  - Correzione (grammaticale, pragmatica, lessicale o culturale) del testo inviato dal compagno.
  - Invio di e-mail al partner, a cadenza progressivamente quasi quotidiana.
  - Lavoro personale sulla lingua obiettivo, utilizzando strategie diverse.
  - Eventuale revisione delle note del Tandem precedente o preparazione di materiali per l'incontro successivo.
  - Occasioni di incontro *extra-tandem*.

Tab. 2. Periodo di incontri *sistematici*. Tandem L-J (2004).

Fase 1: lavoro in coppia		Fase 2: lavoro individuale		
INCONTRO FACCIA A FACCIA (da 3 a 5,5 ore totali)		GIORNI INTERMEDI (1 settimana)		
<i>Parte A</i> Ciascuna da 1 a 2,5 ore	<i>Parte B</i> Ciascuna da 10 a 20 minuti	<i>Lavoro a casa</i> <i>post-incontro</i>		<i>Lavoro a casa</i> <i>pre-incontro</i>
<i>Italiano</i> (portoghese nella sett. successiva)		Da 0 a 1 ora		Da 0 a 1 ora
A. Conversazione tandem in LS (da 1.30 h a 2.30 h)	B. Correzione degli errori annotati  Riepilogo dei dati nuovi  Eventuali brevi esercizi	Rivedere gli appunti della sessione  Scrivere un testo in lingua obiettivo o mandare al partner i testi promessi in L obiettivo	Varie strategie di apprendi- mento  Decidere cosa si vuol fare per la lezione successiva (raccolgere materiale, an- notare dubbi ecc)  Eventuali incontri extra- tandem	Rivedere gli appunti della volta prece- dente  Preparare ma- teriali per sé o per il partner  Svolgere la fase 2 se non c'era stato tempo prima
Pausa caffè				
<i>Portoghese</i> (italiano nella settimana successiva)				

## I DATI

I dati, inizialmente, non sono stati raccolti seguendo un progetto e una metodologia prestabiliti; l'idea della ricerca è nata durante il tandem. Non sono state effettuate video o audioregistrazioni; la documentazione è tutta di tipo scritto.

Il tipo di documentazione è il seguente:

- *E-mail* scambiate durante il Tandem (241 e-mail = E-MAIL);
- *testi in lingua obiettivo o in L1* composti da entrambi i partecipanti (38 testi scritti allegati alle e-mail (= ALL), una parte dei quali non inviati al compagno (= ALLTNI);
- *appunti* presi da entrambi i partecipanti durante gli incontri (=APP);
- *annotazioni in forma diaristica* di una partecipante dopo alcuni incontri (=D);

- *testi sul Tandem svolto* composti subito dopo la sua fine = INTERIM<sup>21</sup>);
- *E-mail* scambiate subito dopo la fine del Tandem, relative alla ricerca sullo stesso (= E-MAIL MT)
- *Testi di riflessione ed analisi sul Tandem svolto* (INTERIM II), composti da una partecipante nei sei mesi successivi alla sua fine.

## LE ATTIVITÀ

La tabella 3 dà un quadro approssimativo del tipo di attività che abbiamo svolto durante l'incontro faccia a faccia del Tandem.

Tab. 3. Azioni Tandem nell'incontro faccia a faccia del Tandem L-J (2004).

IL PARLANTE COMPETENTE:	L'APPRENDENTE:
Ascolta	Parla spontaneamente in LS/L2 di argomenti che gli interessano
Parla in L1 di argomenti che gli interessano, se l'apprendente si mostra interessato	Ascolta
Fa domande in L1	Risponde in LS/L2
Fornisce lessico e strutture ( <i>scaffolding</i> )	Annota lessico e strutture
Annota alcune delle espressioni errate del partner	
Dà, spontaneamente o su richiesta, spiegazioni sul lessico	Chiede spiegazioni sul lessico
Dà un feed-back emotivo o intellettuale	
Fa domande di carattere personale o chiede opinioni	Risponde a domande di carattere personale ed esprime opinioni
Offre spiegazioni di ordine culturale	Ascolta spiegazioni di ordine culturale
Dà spiegazioni di ordine culturale	Chiede spiegazioni di ordine culturale
Esprime idee personali	Ascolta idee personali
Ascolta idee personali	Esprime idee personali

21. La metodologia originariamente scelta per lo studio di questo Tandem è stata la ricerca narrativa nella versione degli studiosi canadesi Clandinin & Connelly (2000). "Interim Texts" sono i testi che, secondo il loro metodo, il partecipante deve produrre, in più "strati" successivi, sull'esperienza descritta. I testi INTERIM sopra indicati sono stati prodotti in accordo con questa metodologia.

IL PARLANTE COMPETENTE:	L'APPRENDENTE:
Discute di argomenti astratti	Discute di argomenti astratti
Racconta esperienze personali	Ascolta il racconto di esperienze personali
Ascolta il racconto di esperienze personali	Racconta esperienze personali
Chiede precisazioni sul contenuto	Dà o no precisazioni sul contenuto
Scherza, fa battute	Scherza, fa battute
Esprime sentimenti, stati d'animo	Esprime sentimenti, stati d'animo
Offre spiegazioni sul lessico	Ascolta spiegazioni sul lessico
Traduce	Chiede traduzioni di parole o espressioni
Chiede di fare qualcosa di concreto	Fa o no la cosa richiesta
Fa o no la cosa richiesta	Chiede di fare qualcosa
Riformula la frase del partner	Ripete o no la frase riformulata
Risponde o no alle domande sul contenuto	Chiede esplicitamente spiegazioni sul contenuto del discorso del partner
Fa domande esplicite sul contenuto del discorso del partner	Risponde sul contenuto oppure no
Offre spiegazioni grammaticali	Ascolta spiegazioni grammaticali
Dà spiegazioni grammaticali	Chiede spiegazioni su grammatica
Traduce spontaneamente	Ascolta la traduzione
Dà spiegazioni grammaticali	Chiede, esplicitamente o implicitamente, spiegazioni grammaticali
Fa domande sulla forma, per controllare le conoscenze del partner e per poi proporre una spiegazione	Tenta di rispondere alle domande sulla forma

La maggioranza delle azioni, come si può vedere, è attiva, sia da parte dell'apprendente che da parte del docente.

#### IL METATANDEM

Uno degli aspetti più caratteristici del modo in cui abbiamo svolto il Tandem, che spiega la sua trattazione in questo contesto, è rappresentato dall'aspetto autoriflessivo. Il nostro Tandem è stato molto ricco<sup>22</sup>, ma un aspetto l'ha reso particolare: il fatto che si svolgesse tra due partecipanti entrambi docenti di lingua, uno dei quali non conosceva questo metodo. La *sorpresa* ha così portato a una riflessione

22. Per un quadro generale dei molteplici aspetti del Tandem L-J (2004), cfr Telles & Vassallo, 2005.

sul metodo Tandem<sup>23</sup> nel corso dello stesso Tandem, processo al quale abbiamo dato il nome di *Metatandem*.

Il *Metatandem* si è definito per tappe successive, a mano a mano che il nostro Tandem si costruiva; proverò a descriverlo qui, focalizzando soprattutto il mio punto di vista.

#### SORPRESA E RIFLESSIONE

Dalla documentazione scritta che è rimasta e dai ricordi che essa evoca, è evidente, per me, che gli aspetti sotto cui si manifestò la *sorpresa* sono tutti quelli già presentati nel capitolo precedente: l'aspetto personale, l'aspetto didattico e l'aspetto culturale.

#### SORPRESA PERSONALE

La prima fase di un Tandem è caratterizzata dalla conoscenza reciproca e dalla definizione dei rispettivi interessi (Rost-Roth, 1995)<sup>24</sup>. Nel mio caso, il primo tema che ho affrontato nelle esercitazioni scritte in lingua obiettivo è stata proprio la descrizione del mio compagno di Tandem (allegato L1, 18/03/2004), alcuni comportamenti del quale mi stupivano:

*... você, pelo menos para uma estrangeira como eu, tem uma maneira peculiar de falar, que não é parecida com a das outras pessoas que conheço aqui... L.ALL 20/3/2004*

*Primeiro, você fala com os olhos perdidos em um país longínquo, que parece ser um lugar muito agradável, porque a pessoa que o escuta falar tenta instintivamente seguir a trajetória de seus olhos para ver o que é que dá para eles aquela expressão. (Ibidem)*

Questa riflessione è culminata, qualche tempo dopo, nella produzione di una tabella che scherzosamente riepilogava le nostre differenze, riprodotta qui sotto:

23. Come non è peraltro inusuale che accada (Rost-Roth, 1995:41).

24. Che comportano l'acquisizione di un lessico, di forme grammaticali e di una pragmatica specifici.

## Assimetrias (L. ALL 1/05/2004)

L.	I.
Estrangeira no país no qual vive	Nativo do país no qual vive
dois anos e meio de vida no país da língua-alvo.	algumas semanas? no país da língua-alvo.
não tem ligações familiares com a língua-alvo.	tem ligações familiares com a língua-alvo tem ligações afetivas familiares com a língua-alvo (só positivas?).
motivação declarada: instrumental	motivação declarada: instrumental e afetiva
interesse operativo (aprender a ensinar melhor o italiano) e teórico (metodologia de aprendizagem)	interesse teórico
Perfeccionista e analítica...	Despreocupado e globalista...
pouca tolerância à ambigüidade. Sempre que não entender uma palavra, pede explicações. Constantemente tenta explicar às outras pessoas o que ela sabe ou não sabe, entende ou não entende.	Ampla tolerância à ambigüidade. A parceira não consegue ter a menor idéia do quê ele entende ou não entende quando ela falar ou escrever em italiano. Por um lado, isso é consequência do nível também.
ênfase ao (?) ler e escrever.	ênfase ao falar.
nenhuma experiência anterior de Tandem ou de aprendizagem com parceiros.	experiências anteriores de Tandem e de aprendizagem com parceiros.
novata em?no? ensino de línguas modernas.	experiência consolidada em?no? ensino de línguas modernas.
dois anos e meio de experiência em ensino da sua língua materna.	?
alguns conhecimentos de didática.	mmmuuittos! conhecimentos em didática....
no Tandem, ensina LE.	No Tandem, ensina L2.
no Tandem, aprende L2.	No Tandem, aprende LE.
percebe que está assistindo a um processo de auto-ensino. Muitas vezes está em dúvida acerca da maneira melhor de participar. Acredita saber o que o seu parceiro está aprendendo. Não tem o menor problema em corrigir.	acha que não está ensinando nada e parece as vezes se sentir até em culpa. No começo, até pareceu não entender muito bem o que a parceira estava fazendo ali. Sempre que tiver de corrigir, fica constrangido e pede desculpas.
Fica constrangida se tiver que elogiar o parceiro	Não fica constrangido se tiver que elogiar a parceira
normalmente deixa flutuar passivamente a sua hora de Tandem.	muitas vezes declara desde o começo como quer gerir a sua hora de Tandem
parece constrangida, a cada vez que está treinando em fonética, por motivações internas não muito claras.	parece constrangido, a cada vez que está treinando em gramática, pelo medo declarado de chatear a parceira.
Não precisa muito de fotografias... 😊	Precisa de fotografias... 😊

Come si può vedere, molti punti di questo confronto (nel quale, come nei successivi testi riportati, si possono notare anche le caratteristiche della mia interlingua) già riguardavano il modo di partecipare al Tandem.

#### SORPRESA TECNICA: LA DIDATTICA

In effetti, il Tandem mi aveva colpito fin dalla prima seduta, per l'assenza di tutti quegli elementi che io consideravo come imprescindibili nell'insegnamento-apprendimento. Avrei continuato a riflettere su queste caratteristiche così "strane" per tutto il corso del Tandem.

Gli spunti di riflessione su questo argomento si sono manifestati in relazione a tre campi: le caratteristiche del metodo Tandem, i nostri stili di apprendimento e l'aspetto interculturale. In tutti e tre posso rintracciare degli elementi di sorpresa all'origine della riflessione.

### 3 La riflessione sulle caratteristiche del Tandem

Fin dalla prima mia e-mail spedita nel corso del Tandem, che commentava il nostro primo incontro, si trova un accenno al Tandem:

*Depois, gostei da sua maneira tranquila de conduzir a conversação, e fiquei convencida de que \*\* esse método Tandem\*\*\* (ou pelo menos a versão que você está desenvolvendo) é um bom método e pode se útil para mim também, tanto do ponto de vista profissional como também do ponto de vista linguístico.*

*\*\* seria melhor dizer somente que? \*\*\* poderia dizer "esse tal de método Tandem" ou seria muita falta de respeito? (L.E-MAIL12/3/2004)*

Tutta la mia produzione scritta nel contesto del Tandem, sia in lingua materna<sup>25</sup> che in lingua obiettivo, contiene riflessioni sul Tandem, fin dai primi mesi<sup>26</sup>. Per me,

25. Non deve stupire il fatto che molti testi del nostro Tandem siano stati scritti anche in lingua materna. L'aspetto 'economico' del Tandem sta proprio nel fatto che, in qualsiasi lingua si parli o scriva, si compie comunque un'azione didatticamente utile per uno dei due partecipanti.

26. Per es. L.ALL3/04/2004, L.TNI7/4/2004.

partecipare a un Tandem era un'esperienza del tutto nuova, e provavo il bisogno di riflettere su quel contesto, di cui prima non avevo mai sentito parlare.

In uno dei testi più articolati tentavo di esplicitare le regole del nostro Tandem:

Mi sono messa a cercare quali siano *le regole* del nostro contratto.

Le regole esplicitate che ho ricevuto da te il primo giorno erano poche e semplici:

- Nessuna lezione da “tenere” all'altro e da preparare
- Equivalenza del tempo dedicato alle due lingue
- Alternanza delle lingue nel primo e secondo “turno”
- Prevalenza del parlato durante la lezione

Presi di appunti durante la conversazione e correzione successiva

Rielaborazione scritta della lezione, dopo la medesima (presentata non come regola, ma come strategia).

(...)

Le regole implicite si sono delineate man mano (almeno per me, visto che era tutto nuovo). Provo a esplicitarle.

[...]

Obiettivo didattico – Lo scopo ufficiale dell'incontro Tandem è di ordine pratico, acquisire lingua e cultura. Perciò la prima regola è: si possono aggiungere altri significati, purché non interferiscano. Per questo sono irrinunciabili gli appunti e i commenti sulla forma, che mantengono in carreggiata l'azione. Simbolizzano la differenza tra una normale conversazione e quello che facciamo noi.

Reciprocità – nei limiti di quanto stabilito, devo fare il possibile per collaborare con l'altro e per mantenere i patti (questa ovviamente tiene su tutto. Appena crolla, crolla anche il Tandem, nessuno fa più niente. Appena mi è mancato un riscontro dei “compiti”, per esempio, ho smesso di farli).

Trasparenza e linearità – devo essere il più possibile onesto e trasparente (se la relazione si complica, non raggiungo il mio scopo)...

[...]

Si sono anche delineate le *regole di argomento*:

Non si fanno domande su argomenti personali in quanto tali, a meno che non sia l'altro stesso ad introdurre l'argomento.

Non si rifiuta nessun argomento (si ascolta tutto quello che l'altro dice e si cerca di rilanciarlo).

La conversazione ha come scopo un incremento di conoscenze sul proprio paese e sul paese dell'altro; qualsiasi argomento proposto viene considerato e trattato soprattutto in quest'ottica. Ciò implica:

– l'accettazione di una posizione peculiare, quella di mediatore culturale, che è preminente sull'identità personale.

– l'accettazione senza reazioni negative di qualsiasi punto di vista espresso dall'altro sul proprio paese.

– il massimo sforzo per formulare ogni informazione in chiave "antropologica", cioè dal punto di vista dello straniero.

– lo sforzo di mantenere un equilibrio tra le relazioni personali e quelle "didattiche"

Si va con i piedi di piombo (avendo assunto un punto di vista "antropologico" sull'altro, si presuppone che praticamente qualsiasi cosa possa essere tabù o comunque avere differenti o sgradevoli implicazioni per l'altro).

Si va a caccia delle differenze, più che delle somiglianze.

Si riformula anche sul proprio versante (cioè sul versante della propria cultura di origine) qualsiasi spunto offerto dall'altro. (L.ALL 1/05/2004)

Nello stesso periodo, provavo a descrivere anche il mio stato d'animo nell'affrontare il Tandem:

*O outro lado [do Tandem] do qual eu gosto muito é a liberdade. No começo, é uma situação semelhante ao pára-quedismo: você está lá em cima no seu aviãozinho e espera o momento se lançar nas trevas. [...] A sensação eletrizante é de que você vai poder escapar a todos os trilhos que desde sempre já estão estabelecidos e a (sic) espera de você; de que vai poder perguntar qualquer coisa em qualquer momento, vai poder decidir em qualquer momento o que você vai aprender agora, seja em qual forma seja a que \*\* nível de exatidão. Essa liberdade também tem limites, mas são bem brandos, todos internos. \*\* qual?*

[...]

*O idioma que você aprende é uma espécie de subproduto da sua relação com a pessoa, tem as cores e os sabores dela, a sua cara, na qual você fica espelhando-se.*

*Tudo isso eu acho igualmente assustador e fascinante. (L.ALL30/04/2004)*

Successivamente passai a riflettere sugli elementi propriamente didattici dell'esperienza che stavo vivendo e tentai di farlo dapprima in termini oggettivi. Provai così a confrontare il Tandem con l'unica altra forma di lezione che avessi sperimentato, la lezione in classe:

*Deste ponto de vista o Tandem parece a exata negação de tudo o que é ensino tradicional: por isso, eu gostaria de saber como mudam neste contexto os mecanismos típicos de sala de aula. (L.ALL30/04/2005)*

Poi iniziai a considerare la lezione Tandem in termini di obiettivi, didattici e non, come ero stata abituata a fare dal mio corso di formazione:

Ci ho pensato un po' su. Visto che tu l'altro giorno dicevi che hai la sensazione di non insegnarmi niente, mi sono messa a chiedermi due cose che sembravano semplicissime:

qual è il mio obiettivo in questo scambio?

Cos'è che ci scambiamo, in effetti?

Beh, tanto semplici poi non sono.

Per esempio, mi sono resa conto che io ho cominciato senza un vero obiettivo. Tutto sommato, ho accettato solo perché ti vedevo così interessato. Credo di essere stata incuriosita dal tuo modo di fare e dal concetto di scambio di lezioni.

Man mano che siamo andati avanti mi sono chiarita gli obiettivi:

- imparare qualcosa di nuovo sui meccanismi e sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento
  - conoscere una persona nuova qui in Brasile, con cui fare una volta tanto qualcosa di concreto
  - esercitarmi in portoghese, perché sono di una pigrizia tremenda e non ho mai voglia di farlo da quando ho scoperto che sei docente di didattica, imparare tutto quello che posso imparare da te su questo argomento
- da quando mi hai fatto notare che esistono anche l'accento e l'intonazione, migliorare la mia pronuncia 

*...ma io le cose in genere le faccio semplicemente perché sono lì, come per l'Everest. Le mie motivazioni sono sempre parecchio nebulose. E tali sono rimaste, perché le ho lasciate per lo più sottintese. (L. Email 01/05/2004)*<sup>27</sup>

Infine provai implicitamente a pensare la lezione in termini di *Input Hypothesis* (Krashen, 1985). Elaborai allora una specie di scheda provvisoria, che elencava tutti i tipi di *input* che mi sembrava entrassero nella nostra lezione Tandem; provai addirittura a compilarne un po' affrettatamente una decina, riferite alla dozzina di lezioni che avevamo svolto fino ad allora.

Non è affatto semplice neanche definire cosa ci si scambia. Ho provato a farmi uno schema, e mi sono venute quelle schede ridicole, che ti mando – nell'allegato "troca de input" – perché rappresentano bene il mio punto di vista su questo argomento. (L.ALL1/05/2004)

27. Era chiaro da questo testo che il mio obiettivo nel Tandem non era in primo luogo linguistico.

In seguito la mia attenzione si spostò dai contenuti della lezione al comportamento dell'insegnante. Chiesi e ottenni allora dal mio compagno di Tandem un contributo scritto sugli atteggiamenti miei che gli sembravano più efficaci durante il suo turno di apprendente. Questo è un brano della sua risposta (che mostra anche l'interlingua di J. dopo due mesi e mezzo di Tandem):

*Veja se gosta da coisa que escrevi sobre o seu ateujiamento em italiano.*

*Acho que poderia escrever mais se fosse em português. Acho que a língua limitou minha reflexão, um pouco.*

*Abraço (J. E-MAIL 29/05/2004)*

... Non posso pensare sull'una sola cosa, ma in tante caratteristiche dell'atteggiamento di L. che mi fanno imparare italiano di più. Innanzi tutto, la prima cosa che mi viene alla testa è la pazienza de L. per aspettare che io forme frasi in italiano, perché non lo parlo velocemente. Inoltre, c'è suo atteggiamento d'interesse a tutto quello che parlo. Quest'interesse è reciproco, non soltanto perché abbiamo quasi la stessa età, ma per il semplice fatto de che noi siamo interessati in quello che il altro pensa. In questo Tandem, non impariamo soltanto italiano e portoghese, ma scambiamo idee e prospettive culturali.

[...]

La cosa interessante di quest'atteggiamento è che lui è composto di vari ruoli: L. è un'orecchia che senti, una testa che pensa, inoltre d'essere una fonte d'informazioni sulla lingua italiana. Quando bisogno d'aiuto la ho presto e obbiettivamente, senza spiegazioni grammaticali oppure lessicali lunghe. Il Tandem è un luogo d'interazione, dove facciamo un equilibrio fra contenuto e forma per capire quello che il altro pensa, quella visione di mondo che il altro apporta de la sua cultura e chi i due vogliono vederla capita sulla prospettiva dell'altro. Quest'atteggiamento non può essere cercato d'una sola parte, ma d'ambidue.

Magari, perché ho bisogno di più informazioni sulla lingua (L. è più competente in portoghese di me in italiano) e perché questa difficoltà prende più tempo concentrato sugli miei problemi di lingua, ho la sensazione che parliamo di cose che sono più di miei interessi, mentre gli interessi di L. sonno lasciati a un secondo piano. Force un altro aspetto, oppure espressione dell'atteggiamento di L. (J. ALL 29/5/2004)

A mia volta provai a definire i comportamenti di J. che mi sembravano didatticamente utili:

data la mia inguaribile tendenza alla reciprocità, eccoti qua la mia versione degli atteggiamenti utili per imparare. Per me è stato molto interessante pensarci su. (L.E.MAIL 8/06/2004)

#### ATTEGGIAMENTI DI J. CHE MI SPINGONO AD IMPARARE

- L'entusiasmo (anche se devo combattere, a volte, con la sua teatralità)
- La disponibilità a mettersi in gioco personalmente e (a volte) ad ascoltare
- La mancanza di paura (ousadia?)
- La disponibilità ad accettare le critiche (e a farle)
- Il fatto che abbia un modo di fare in cui mi riconosco
- Il rispetto per l'altra persona
- Il fatto che abbia una concezione della lingua simile alla mia
- Il fatto che accetta alcune delle cose che gli passo e le rielabora
- Il fatto che per molte cose sembri essermi complementare (cfr. asimmetrie)
- Il fatto che mi interessi quello che ha da dire // che dica delle cose che mi interessano. [...]  
(L.ALL9/6/2004)

Tentai infine di confrontare le nostre percezioni a proposito di ciò che facevamo per rendere il Tandem produttivo:

J., in riferimento a me, ha scelto degli elementi leggermente più tecnici – la pazienza, la rapidità della risposta ecc –, ma forse è anche vero che lui ha dei problemi più specifici e più tecnici dei miei. (L.ALL9/6/2004)

È chiaro che stavo cercando di leggere l'esperienza che stavo facendo alla luce dei miei *schemi di significato* (Mezirow, 1991) preesistenti, della formazione didattica che avevo ricevuto e delle teorie implicite che possedevo; in termini schöniani, stavo attingendo a “qualche elemento del repertorio che mi [era] familiare come esemplare o metafora generativa per il nuovo fenomeno (Schön [1983] 1993:277). Vedevo infatti l'insegnamento-apprendimento innanzitutto in termini di comportamenti dell'insegnante.

Riflettere sulle risposte che avevamo dato mi portò a rivedere le mie teorie implicite (McIntyre, 1993; Pajares, 1992):

È strano che nessuna di queste voci sia un elemento propriamente “tecnico”. Io non vedevo l’insegnamento in questo modo così radicalmente “relazionale”, devo pensarci su.

In realtà ricordo anche alcuni elementi “tecnici” efficaci tipici di J.: per esempio il suo modo di correggere la mia intonazione o la mia pronuncia (tipicamente, con una espressione incompleta e interrogativa), l’espressione che fa (o meglio che NON fa) quando sbaglia, l’aria piena di interesse con cui mi comunica i miei errori, la capacità che ha di raggrupparli (mentre io sono analitica, li elenco tutti e basta); ricordo il modo in cui all’inizio cercava di farmi parlare puntando sugli argomenti più coinvolgenti, per portarmi allo scoperto in una situazione più difficile da controllare. Però, con mio grande stupore, devo ammettere che nessuna di queste cose è importante di per sé, anche se passo la vita a cercare gli elementi “tecnici”, “oggettivi” di apprendimento! La cosa importante, la cosa che “funziona” su di me, in una relazione didattica del genere che abbiamo messo in piedi con questo Tandem, sono proprio, vistosamente, gli elementi personali che ho elencato.

Questo vorrebbe dire che non serve continuare a chiedersi quale singolo elemento sia meglio di un singolo altro.

[...]

A che livello e fino a che punto, poi, siano elementi “personali” non so dire. Nessuno di questi elementi basta a definire una persona – anzi, sono tutti una specie di idealizzazione, da un certo punto di vista. Una persona che fosse solo questi elementi, sarebbe una specie di santo con l’aureola, curiosamente poco definito. Ma ho già detto un’altra volta che questa non è una relazione “personale” propriamente detta, nella quale allora entrerebbero a pieno titolo anche gli scazzi, le asperità del carattere, le scorrettezze che tutti commettiamo quando siamo stanchi o seccati, insomma tutti i particolari più concreti che caratterizzano una persona. A questo livello, invece, è abbastanza poco decisivo, alla fin fine, che J. abbia una faccia o un’altra, che gli piacciono o meno la cucina giapponese e il colore azzurro in cucina, che ami le camicie colorate (molto colorate!!), che abbia mezza dozzina di cani, quel tono di voce suo specifico, eccetera. Questo un po’ coincide con quello che avviene con la figura dell’insegnante di classe e dei suoi allievi – una relazione personale ma in qualche modo astratta.

Questo vorrebbe dire che forse lo stesso vale anche nelle relazioni in classe. (L.ALL9/6/2004)

La mia riflessione continuava tentando, invano, di trarre delle conclusioni in termini di causa-effetto:

Non imparerei da una persona che non avesse queste caratteristiche?

Credo di avere imparato molto, in vita mia, anche da amici ed insegnanti non entusiasti, non disposti a mettersi in gioco personalmente, conformisti nel comportamento, nel cui modo di fare non mi riconoscevo, che non avevano una concezione della lingua simile alla mia, con cui non avevo uno

scambio attivo, e che non mi complementavano. L'unico elemento sine qua non, forse, è la disponibilità ad accettare le critiche, insieme all'aver da dire cose che mi interessavano e al rispetto per l'altro. E questi non riguardano la relazione didattica, riguardano qualsiasi relazione, per me. E così di nuovo mi ritrovo a dover mettere avanti prima la relazione e poi la didattica. (*Ibidem*)

Seguiva il dubbio finale:

Forse, quindi, davvero sbaglio io a cercare degli "elementi": forse davvero è una questione olistica, forse è più questione che si stabilisca UNA relazione che quello specifico tipo di relazione. (*Ibidem*)

In questa conclusione si vede chiaramente il passaggio da una concezione analitica e meccanicistica dell'insegnamento/apprendimento (concezione associata alla "razionalità tecnica") ad una visione più olistica e interazionale. La riflessione nel corso del Tandem e sul Tandem aveva portato alle premesse di un cambiamento dei miei schemi di significato..

#### LA RIFLESSIONE SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO

L'aspetto didattico forse più sorprendente, nel Tandem, per me è stato rappresentato proprio dallo stile di apprendimento (Kolb, 1976; Willing, 1987, Chapelle & Green, 1992, Sims & Sims, 1995) del mio compagno, totalmente opposto al mio. Era la prima volta che mi trovavo in contatto diretto con qualcuno che imparava in un modo così diverso dal mio. Ho descritto la situazione in questi termini:

La principale situazione turbativa, per usare il lessico di Schön, era il fatto che il mio compagno non si comportava come mi aspettavo, cioè come me: non si occupava di grammatica e non reagiva come mi aspettavo ai materiali che gli mandavo, sebbene si dichiarasse interessato; per esempio, apparentemente non leggeva quello che gli mandavo.

Tutti gli aspetti linguistici legati alla parte più propriamente grammaticale, si trattasse di morfologia o di sintassi, rimanevano costantemente in secondo piano, anche le poche volte in cui si dichiarava un obiettivo grammaticale.\*\* Ciò accadeva anche nel caso dell'apprendente a livello più basso, cioè quello che avrebbe avuto maggior bisogno, secondo i canoni ufficiali, di un lavoro di tipo grammaticale. Al posto di questo lavoro ordinato e mirato, generalmente ritenuto una delle prime fasi necessarie dell'insegnamento di una lingua, si verificava un lavoro di costante e spontaneo scaffolding, in appoggio ad una conversazione che vagava da un argomento all'altro seguendo una sua logica e un suo

percorso peculiari, che prima o poi passavano per qualche argomento interculturale. In proporzione sono state brevissime e rare le incursioni in campo grammaticale, mai molto estese in termini di tempo né approfondite, sebbene J. si sia occupato, nel lavoro da solo, anche di argomenti grammaticali, principalmente schemi e costruzione di frasi, in accordo con le sue convinzioni. Più in là, in effetti, di ritorno dal corso di italiano frequentato in Italia alla fine del tandem, avrebbe commentato che "non mi aveva lasciato fare grammatica" (L.INTERIMI, p.3).

\*\* Secondo l'intesa iniziale, ciascuno avrebbe dovuto, nella parte di lezione in cui era l'allievo, dichiarare cosa aveva intenzione di fare.

Non mi ero mai trovata a stretto contatto con un apprendente di stile diverso, che non potevo semplicemente liquidare con un'etichetta negativa. Vedevo dall'interno, per la prima volta, dei processi di apprendimento diversi dai miei:

*A coisa mas diferente da aula tradicional é a troca de estratégias e a identificação com o parceiro. Isso me parece muito mais revelador do que outros aspectos, pelo que concerne a peculiaridade do Tandem. Em uma aula tradicional você nunca assiste ao procedimento de aprendizagem dos seus colegas. Isso normalmente fica bem afastado, bem nella retroguardia (atrás das cortinas?). No Tandem é a coisa principal. Você enfrenta as estratégias do parceiro e expõe as suas. Isso é suficiente para ampliar o seu conjunto de recursos, graças ao fato de progressivamente se identificar com o seu parceiro (identificação muito bem revelada pela expansão da primeira pessoa plural nas falas, já reparou nisso? Eu reparei). (L.ALL30/04/2004)*

Iniziò così un percorso di revisione dei miei assunti di base a proposito dell'insegnamento. Il passaggio successivo si può vedere in un testo, scritto successivamente alla fine di questa esperienza, nel quale cercavo di fare un bilancio sugli aspetti didattici del nostro Tandem. In esso rievocavo alcune mie affermazioni fatte all'inizio del Tandem:

*O que eu quero entender melhor, neste pouco tempo que ainda tenho, é os mecanismos. O único lado do ensino do qual eu nunca me cansei é justamente esse característico conjunto de ação e reação, pelo qual você (o professor) faz uma coisa e aí uma reação de qualquer forma sempre vem, e no ano seguinte você tem a oportunidade, quase única na vida, de tentar de novo, mesmo que não sempre consiga aprimorar ou ter novas idéias. (L.ALL30/04/2004)*

Concludevo in questo modo:

Adesso, a otto mesi di distanza dall'aver iniziato il tandem, continuo a pensare che non debba essere scandaloso parlare di "azione e reazione" (una interazione è comunque fatta di azioni e reazioni, a catena); ma non penso più che "l'anno seguente" si abbia "l'opportunità di tentare di nuovo". Il nostro Tandem è stato irripetibile, la mia relazione e il mio insegnamento con gli allievi di quest'anno e con quelli dell'anno prossimo e degli anni ancora a venire sono irripetibili, ed è giusto così. (L.ALL2, p.16)

Questa conclusione mostra come la mia fiducia nel modello della razionalità tecnica stesse venendo progressivamente intaccata.

#### DALLA RIFLESSIONE ALL'AZIONE: TENTATIVI DI PIANIFICAZIONE

Per Schön, chi conduce l'indagine "non solo formula nuove ipotesi ma le verifica attraverso azioni sperimentali che fungono anche da mosse per modellare la situazione e da sonde per esplorarla" (Schön, [1983] 1993:277). Così avvenne anche a me, in effetti, durante i primi mesi del Tandem, in cui tentai spesso di condizionare lo svolgimento del Tandem ai comportamenti del mio compagno di Tandem. Applicavo così una visione del processo di apprendimento-insegnamento per cui l'iniziativa dell'azione didattica spetta all'insegnante. Un mio testo successivo alla fine del Tandem descrive quei miei tentativi:

E comunque, faccio le prove. Provo a vedere cosa succede. Innanzitutto lo [J.] avverto che sto "studiandolo"; infatti penso di poter utilizzare le mie riflessioni sul Tandem per la tesi di master. Fornisco qualche materiale, ogni tanto: lo penso come "accettato" se in qualche modo lo riprende, "rifiutato" se cade nel nulla e non viene commentato in nessun modo. Mi sembra che siano più le cose cadute nel vuoto che quelle accettate. Apparentemente, J. ha un filtro di interessi molto deciso. Non è come me, che tento di mantenermi il più aperta possibile a tutto, che soffro all'idea di lasciar cadere solo una briciola che mi viene data, o di non rispondere ad una qualsiasi sollecitazione (così almeno mi piace immaginarmi) e che ho un'ansia di totalità che non mi lascia dormire la notte. Scoprirò poi, per esempio, che alcune cose che mi sembravano cadute nel nulla in qualche modo erano state "accettate", perché le vedo riemergere moltissimo tempo dopo (per esempio la montagna); altre, invece no. Non riesco mai a trovare il bandolo, a capire cosa gli interessa e cosa no; cosa lo fa reagire [...] e cosa no; non riesco quasi mai a seguire il filo dei suoi interessi. Mi accorgo anche che persino uno dei suoi argomenti preferiti, il ramo italiano della sua famiglia, se lo propongo io viene raccolto, ma in un modo che diventa sterile. Quindi mi abbandono ai suoi discorsi, rispondo e sto a vedere cosa succede. Ho l'impressione di avere a che fare con una *macchina lanciata ad alta velocità*,

*senza comandi visibili; la velocità mi dà l'ebbrezza, perciò il suo modo di gestire l'apprendimento mi va benissimo.* (L.INTERIM2, p. 12)

[...]

Provo a chiedermi se riesco ad influenzare la conversazione, per farla arrivare obbligatoriamente al punto X. Provo a non fare assolutamente nulla. Provo a chiedere direttamente se non vuol fare la cosa X. Provo a dare delle piccole spinte. Provo ad assecondare. Non faccio mai queste cose sistematicamente, perché per la maggior parte del tempo mi godo la conversazione; ma in me c'è sempre quella punta di vigilanza che osserva quello che sta succedendo, dovuta anche alla necessità di tenere d'occhio la forma in cui si sta esprimendo per poi correggerlo. (*Ibidem*)

Questo approccio inconsapevolmente comportamentista si ritrova anche in alcuni dei miei sporadici appunti diari<sup>28</sup>. Uno di essi descrive un raro caso di tentativo di pianificare e organizzare le lezioni che mi sembrò riuscito e quindi degno di essere ricordato:

Questa lezione è andata molto diversamente dalle altre. Innanzitutto per la prima volta ho chiesto di infrangere la regola dell'alternanza della lingua, perché volevo cominciare con l'italiano. Avevo portato tante cose, dal mio punto di vista... e poi mi sembrava di avere fatto già molto esercizio di italiano il lunedì, alla riunione del gruppo di ricerca, e il sabato prima con la giornata di aggiornamento dei professori.

Poi è stata diversa perché è la lezione in cui per la prima volta mi sono sforzata di portare un sacco di cose a casa di J. – il libro con dedica, la canzone, gli ovetti, l'offerta di scriversi con E. (che erano tutti il simmetrico di quello che mi era stato offerto da lui nelle settimane precedenti). Ho portato anche la mia vita personale: prima gli ho mandato la gita scolastica (un'Italia piena di riferimenti personali: le mie canzoni, le mie città), poi gli ho raccontato aneddoti personali. [...]

Ma sono stata molto soddisfatta del fatto che per la prima volta ha funzionato davvero quello che avevo progettato di fare, cioè la dedica e portargli Dante e rifilarglielo anche se a lui non piace la letteratura, come è evidente. (L.D14/05/2004)

28. Rost-Roth (1995, *passim*) descrive episodi analoghi, di fallita pianificazione, durante Tandem in presenza.

In realtà, con mia grande delusione, J., a una certa distanza di tempo, risultò non ricordare del tutto questa lezione, nonostante mi fosse sembrata tanto ben riuscita.

Altri esempi di miei tentativi di influenzare il mio compagno di Tandem si vedono in mie e-mail dei primi mesi.

Ritenevo del tutto inappropriato che il mio allievo-compagno non scrivesse nella lingua obiettivo, e feci di tutto per spingerlo a farlo. In una e-mail, lo scopo performativo è realizzato attraverso atti linguistici indiretti:

Non ti mando qualcosa in portoghese perché mi sento senza controparte: tu hai smesso di scrivere in italiano...

[...]

Mi servono molto le tue domande sui partiti, sui dialetti e sulla didattica dell'italiano in Italia. [...] Però se non rispondi in qualche modo a quello che scrivo mi sento a disagio. (L.E-MAIL17/04/2004)<sup>29</sup>

Un altro esempio utilizza l'accentuazione scherzosa del tono impositivo:

Dunque, puoi anche avere molto da fare, ma È OBBLIGATORIO che tu faccia uno degli esercizi del sito qui sotto (magari gli articoli, eh!?!...).

Se no, non ti ammettiamo in chiesa!!! 😊 (L.E-MAIL6/05/2004)

Tutti questi tentativi, comunque, non rappresentavano la norma ma, in un certo senso, delle eccezioni. Le lezioni, in realtà, non si svolgevano affatto in modo pianificato, come notammo entrambi più volte, e del resto c'erano pochi tentativi di farlo. Tuttavia essi sono significativi perché mostrano il tentativo, da parte mia, di trasportare modalità tipiche di un contesto didattico – la lezione in classe – in un altro contesto, diversamente caratterizzato, senza capire che le premesse erano

29. Detto per inciso, questo fu uno dei pochi miei tentativi che sembrò apparentemente avere successo, poiché J., poco tempo dopo, tornò a scrivere testi in italiano. La maggioranza dei miei altri tentativi di influenzare il suo comportamento, invece, sembrarono fallire.

troppo diverse perché potesse “funzionare” allo stesso modo. Apparentemente, avevo assolutizzato le caratteristiche dell’unico modello di insegnamento/apprendimento che avevo sperimentato fino ad allora; non riuscivo a pensare in termini diversi.

Ritenevo inappropriato anche che il mio compagno di Tandem non leggesse nella lingua obiettivo. Perciò, tra una lezione e l’altra, cercavo di mandargli dei materiali, di cui però difficilmente vedevo un riscontro. La mia reazione oscillava tra il fastidio e la perplessità, in una situazione complessiva di incertezza che ha riscontri con gli ambiti d’azione del professionista descritti da Schön.

Tutti i miei sforzi si possono compendiare in un’e-mail, fra le tante:

Anche il nostro Tandem organizza gite scolastiche!

Se hai tempo, puoi fare quattro passi nelle mie città (al suono de La Bergera, una delle canzoni in dialetto che in famiglia cantavamo nelle gite – clicca sull’allegato e sentirai la melodia):

<http://www.saluzzo.chiesacattolica.it/tour/default.htm> Questa è Saluzzo, dove sono nata e dove vive mio padre (e le ceneri di mia madre si trovano nel meraviglioso cimitero tutto verde di una minuscola cittadina, a pochi chilometri di distanza). Abita in corso IV Novembre, nella casa che era dei miei nonni – il corso è indicato sulla piantina.

(se hai molto tempo da spendere per Saluzzo: <http://www.comune.saluzzo.cn.it/cultura/Centrostorico/Intinerario.htm>

se vuoi ascoltare una canzone dei soldati di montagna = alpini, in dialetto piemontese, clicca qui, ma ricordati di accendere l’altoparlante: <http://www.ghironda.com/saluzzo/index.htm> (cliccando sulla Corale Tre Valli, trovi ci sono un sacco di canzoni degli alpini. Se invece vuoi delle melodie di canzoni occitane, cioè canzoni popolari delle nostre montagne, clicca su <http://www.folhdanza.com/MusPopHome.html> – ho preso di lì anche il file *la bergera* che c’è in allegato)

[http://www.porter.it/portale/rubriche/viaggi/scheda\\_torino.htm](http://www.porter.it/portale/rubriche/viaggi/scheda_torino.htm) Torino... La mia ex scuola (e anche la mia ex università) è vicino alla Mole Antonelliana e alla “Fetta di Polenta”. Casa mia è subito dopo il secondo ponte, sulla riva destra del Po per chi guarda.

(se hai molto tempo, puoi scegliere un itinerario e cliccare sui nomi, per vedere i monumenti <http://www.discoveritalia.it/cgwe/itinerarioCitta.asp?lingua=it&tipoItinerario=1&IDcitta=2>

(se vuoi sapere quante dimensioni ha Torino, puoi cliccare qui. Ma non leggere tutto, non finisce mai!)

<http://www.a-torino.com/turismo/itinerari.htm>

Se poi vuoi vedere anche la piantina del mio quartiere (si chiama San Salvario), basta mettere TORINO nella casella della città, digitare il mio indirizzo e il numero di casa (via\*\*\*\*n.\*\*\* ) e cliccare su CREA MAPPA <http://mappe.virgilio.it/tc/mappa/> A destra di casa mia è indicato il parco del Valentino, dove si fanno le passeggiate, e il fiume (il Po). Clicca su ZOOM, in alto: seleziona quadratini sempre minori e avrai una vista sempre più ampia della pianta. Per vederla in un riquadro grande, basta selezionare il quadrato grande di DIMENSIONE.

Beh, non perderti!

Ciao

la professoressa (L.E-MAIL13/05/2004)

Qui si assiste al tentativo, tipicamente scolastico, di inviare “materiali” ma l’e-mail è significativa soprattutto perché rielaborava un analogo testo da me appena concepito per gli allievi dell’università. Il Tandem, cioè, era influenzato dalle mie lezioni in classe, di cui cercavo di riutilizzare il materiale (e notando, con ingenuo stupore, la differenza di accoglienza). D’altronde, anche le mie lezioni in classe stavano venendo influenzate dal Tandem: per esempio, avevano acquistato una maggiore ricchezza di riferimenti personali<sup>30</sup>.

Ricorderò un ultimo tentativo di interferenza, legato all’ortografia. Infastidita dalla tendenza del mio compagno di Tandem a sottovalutare i problemi ortografici dell’italiano, o a non curarsene del tutto, avevo dedicato innumerevoli sforzi al problema (che, del resto, era tale soltanto per me). L’unico che ricordi come veramente efficace è un’e-mail che non era stata concepita espressamente a quello scopo:

venerdì 29 ottobre 2004 7.11

bacci e baci

Ho cominciato ad amare i “bacci” che tutti i brasiliani mandano quando scrivono in italiano. A pesar de o correto ser com uma só C, os “bacci” de vocês são tão lindos... sabe que até comecei a enviá-los a todo mundo, quando escrevo em italiano a italianos? Escrevo assim: bacci, come scrivono i miei studenti. Você vai achar que estou completamente doida. O fato é que os BACI (a forma correta) parecem uma coisa muito mansa, muito civilizada, leve, tranquila, que passa despercebida; pelo contrario, os “bacci”, graças àquela C clandestina em excesso, têm uma aparência de coisa selvagem, parecem cheios de entusiasmo, de sabor de vida, de vontade de fazer coisas, de dedicação, de alegria...

30. Cfr. *infra* per altri dati su questo argomento.

Dá para continuar corrigindo meus emails, mesmo que agora esteja “certificada”?  
 Se me corrigir, promito lhe enviar um BACCIO incorreto e cheio de entusiasmo. L. :-)  
 (L.E-MAIL 29/10/2004)

Il mio compagno non mostrò più esitazioni sull’ortografia di questa parola, ma lo stesso non valeva per gli altri casi. Iniziai allora, a un certo punto, con una tattica nuova, vessativa, per cui provocavo il mio compagno di tandem con domande sull’ortografia; di fronte a risposte sbagliate, lo sfidavo semplicemente a trovare l’errore, senza dare la risposta corretta. Questa tattica smise di sembrarmi ingegnosa quando, un giorno, venne riutilizzata su di me, provocandomi uno stress difficile da dimenticare. Già un’altra occasione mi aveva mostrato aspetti inaspettati, quando il mio compagno di Tandem, al telefono, riferendosi ad essa, mi chiese in tono gentile se “avevo finito di tormentarlo” Non c’è bisogno di dire che questa fu la fine dei miei esperimenti “dirigisti” nel Tandem.

L’esperienza vissuta del Tandem ha arricchito e cambiato il mio punto di vista sulla pianificazione della lezione e sulla correzione degli errori.

#### LA SORPRESA CULTURALE

J. è arrivato a fare il Tandem con me con un bisogno apparentemente molto forte di parlare della sua famiglia (intesa in senso “brasiliano”: cioè tutta la genealogia nelle sue ramificazioni fin dove si riesce a risalire, con particolare interesse per i nonni venuti dall’Europa), in particolare del ramo materno, che era di origine italiana. Sembrava quasi che volesse recuperare la sua famiglia.

A me, italiana non discendente di emigrati, questo bisogno riusciva e riesce incomprensibile. Tuttavia avevo già un contesto di riferimento in cui inserirlo, per capirlo e non stupirmene: infatti vivendo in Brasile avevo potuto prendere atto di come l’italiano qui sia lingua etnica.

Direi quasi “rassegnarmici” Non saprei spiegare perché, ma è un atteggiamento, quello di difendersi a parlare della propria famiglia ricostruendola nei dettagli, che mi ha sempre creato un istintivo disagio qui in Brasile, e una reazione istintiva di rifiuto, anche solo perché va contro il mio individualismo e contro lo scarso senso di “famiglia” della mia storia personale.

Pensava ad alta voce davanti a me, sulla sua famiglia, come se fosse alle prese con un puzzle irrisolvibile ed emotivamente coinvolgente, laddove io sentivo solo qualcuno raccontare i movimenti dei vari rami di una famiglia e il matrimonio di una discendente di italiani con un brasiliano. Sentivo

un leggero disagio, come chi è di fronte a qualcosa che non può capire ma a cui deve in qualche modo partecipare. Non capivo la sua idea di apprendimento (che io avrei cominciato maneggiando robustamente delle grammatiche) né lo scopo dei discorsi sulla famiglia e il loro nesso con l'obiettivo linguistico. (L.INTERIM1, p.5)

Il mio compagno di Tandem aveva un'idea dell'Italia che non si accordava con la mia. Era associata a elementi che non avevo mai vissuto, come l'emigrazione.

Questo collegamento tra il recupero/aprendimento di una lingua e la famiglia (il tentativo di recuperare una famiglia? Di salvare qualcosa? Di riappropriarsi di qualcosa? Non sembrava niente di così facile), infatti, mi era e mi è completamente estraneo. Vi sono entrata solo come occhio esterno, come appoggio inconsapevole. In questo suo movimento verso il passato non potevo aiutarlo, anche perché questo esso si configurava come una specie di sfida alla mia identità di italiana contemporanea, di persona non amante delle nostalgie del passato e appartenente a una generazione che non conosce l'emigrazione.

Lo stesso J. ha descritto in questi termini la sua relazione con l'Italia:

*Em uma tarde de 13 de outubro de 2003, no cartório local de \*\*\*\* província do \*\*\*\*, na Itália, onde nasceu meu avô materno, \*\*\*\*, tornei-me um cidadão italiano. A funcionária do cartório me deu a Carteira de Identidade \*\*\*\*, em cujo verso estava escrito "Totale Diritti" Isso significa que posso gozar de todos os direitos como qualquer outro cidadão italiano nascido na Itália. [...] Naquela tarde de outubro eu e minha mãe viríamos a "nascer simbolicamente" no cartório de \*\*\*\*. Tornávamos, assim, cidadãos italianos. [...] Por quê tanto empenho em se conseguir uma cidadania italiana aos 49 anos de idade? Com certeza, nesta idade, é difícil mudar de país e de um posto de trabalho. Minha vida, minha profissão, minha língua materna estavam no Brasil. Era cidadão de um país que mais me parecia um país estrangeiro. Foi assim que decidi me tornar "culturalmente competente" em relação à Itália. Se um dos requisitos para se tornar italiano, além dos documentos a mim outorgados pela lei de descendência, era saber a língua, decidi aprender a língua italiana. Não seria a mesma língua dos meus avós, que falavam o veneto, mas seria a língua da Itália. Assim, após um ano do primeiro contato com L., entramos de acordo para compartilhar aulas de línguas in-Tandem face-a-face e deixar de ser um "italiano de arake", que só tem os documentos italianos, mas não fala e não entende nada da Itália. Uma cidadania de um país não significa somente passar mais rápido na fila de imigração no aeroporto. É muito mais que isso. (J.INTERIM, P.1-2)*

E ancora:

*Desde o primeiro mês de Tandem já era claro o meu interesse de construção de uma identidade italiana – identidade aqui vista, nos termos de Connelly & Clandinin (1987), como "histórias que alguém*

*escolhe para viver". Assim, optei por viver a história de um italiano, filho de mãe italo-brasileira e neto de avós italianos. Meu Tandem com L. proporcionou o contexto para organizar os "instrumentos para viver a história de um brasileiro que se torna italiano por herança". Esses "instrumentos" são por mim vistos no presente momento como: (a) a língua italiana, (b) o conhecimento da história e da geografia da Itália e (c) a competência cultural para compreender e agir segundo os costumes e hábitos italianos quando estiver em interação com os nativos desta cultura. (J.INTERIM, p. 12)*

La mia incomprendione a questo proposito mi portava a un leggero disagio, quasi un senso di colpa, per il fatto che non sapevo cosa "fare" – non c'era posto, nella mia visione, per una recettività dell'insegnante per i significati costruiti dagli allievi:

Perciò ho semplicemente fatto domande e ascoltato, cercando di collegare nella mia mente quell'Italia incomprendibile e la mia Italia. Sotto questo aspetto mi sono sentita un'insegnante e un aiuto insufficiente. (*Ibidem*).

Ebbi però anche un atteggiamento molto più energico ed attivo, che consisteva nel tentativo di portare la *mia* Italia al centro del nostro tandem, una Italia fatta di vita moderna, problemi attuali, dati e fatti di oggi: una Italia che non trovava, mi sembrava, il minimo riscontro nella visione del mio compagno di Tandem.

per quanto la mia origine regionale e il mio dialetto siano entrati qualche volta nella conversazione, su richiesta dello stesso J., non [sono] stati messi in comune, entrando nell'"arredamento mentale del nostro spazio tandem": non avevano alcuna funzione nella vita di J., specialmente in quel momento, tutta occupata a dare realtà all'eredità italiana della sua famiglia. (L.INTERIM2, p.7)

Per caso hai dato un'occhiata ai libri che ti ho portato? Di quello dedicato alla scuola, non sono i primi articoli che ti possono interessare, ma quelli successivi, dedicati alla scuola di oggi. Tutti noi insegnanti, in Italia, ci riconosciamo in quelle descrizioni tragicomiche. (L.E-MAIL23/05/2004)

Questa negoziazione sul significato della parola "Italia" fra me e il mio compagno di Tandem si è conclusa con un allargamento reciproco dei nostri orizzonti. L'Italia di J., per sua stessa ammissione, si è estesa:

*Assim, L. passa a significar, para mim, a Itália de hoje, a Itália de pessoas da minha idade, com as quais desejo travar relações por livre escolha e não relações herdadas, como as de uma família. (J.INTE-RIM, p. 13).*

### Questo ampliamento si vede anche da altri elementi:

Recentemente, invece, parlando di un futuro in cui ci saremmo visti in Italia, J. mi ha chiesto esplicitamente se l'avrei condotto a conoscere il mio paese di origine. Questo è un segno per me che la sua concezione dell'Italia ha cominciato ad essere più dinamica – non più solo l'Italia della sua famiglia, ma anche l'Italia di L., oltre che l'Italia del viaggio da lui recentemente fatto – e dimostra che la mia italianità ha acquistato un'esistenza autonoma, ai suoi occhi, separata dai suoi interessi familiari. J. sembra aver iniziato durante il Tandem un movimento di apertura verso l'Italia in generale, concepita non come luogo affettivo della memoria e di aspirazione identitaria, ma come realtà oggettiva, storica, geografica e culturale, esistente concretamente oltre i confini del paese in cui viviamo. Nel nostro scambio di mail e nei nostri discorsi, in effetti, si rintracciano riferimenti di vario tipo, provenienti da entrambi, che progressivamente delineano, portandola in essere, la dimensione storica<sup>31</sup>, geografica<sup>32</sup>, politica<sup>33</sup>, culturale<sup>34</sup> italiana. È questa Italia allargata che adesso sembra essere l'oggetto del suo interesse. Questo sembra essere stato uno dei risultati conseguiti dal nostro tandem: raggiungere una nuova piattaforma di partenza. (L INTERIM2, p.7).

### Anche la mia Italia, però, è diventata molto più ampia:

Gli incomprensibili obiettivi familiari di J. si sono tradotti, sul mio lato del Tandem – quello in cui avrei dovuto essere l'insegnante – in un apprendimento: un arricchimento della mia visione dell'italiano e dell'Italia.

Innanzitutto, infatti, nella mia visione sono entrati a pieno titolo i dialetti. J. aveva un libro di dialetti veneti, comprato in Italia, a cui attingeva con frequenza, e un repertorio di parole venete care, legate ad espressioni materne della sua infanzia, su cui abbiamo parlato molte volte – sono arrivata anche a metterlo in contatto per email con un'amica veneta – e che alla fine sono entrate a far parte anche della mia esperienza affettiva. Prima la mia visione dell'italiano era piuttosto legata all'italiano standard, e ritenevo che i dialetti dovessero avere un interesse soprattutto per gli allievi avanzati, senza sfumature affettive, come se non facessero veramente parte dell'Italia che cercavo di insegnare.

31. Il caso Mattei, il libro di storia che mi ha chiesto di prestargli.

32. I discorsi sulla diffusione geografica dei dialetti, sulle differenze tra le regioni.

33. Le domande sui partiti italiani, la sua camicia color "verde Lega".

34. Domande, riferimenti, discorsi praticamente in tutte le lezioni e in molte mail; le sue domande su Manzoni quando eravamo a \*\*\*

Inoltre, attraverso J., nel suo racconto delle sue visite alla città natale di sua madre, per conoscere i parenti ed ottenere la cittadinanza, ho visto un'Italia che diversamente non avrei mai potuto conoscere: un'Italia filtrata attraverso altri occhi e un'altra sensibilità, l'Italia come si presenta e si comporta con gli stranieri o con i discendenti di immigrati italiani. (L.INTERIM2, p.7).

## Come si cambia

Ho la sensazione di essere molto migliorata, come insegnante, in classe. Sto cominciando a guardare a tutte le cose che facciamo durante la lezione (il Tandem e le mie lezioni scolastiche) in modo tridimensionale, invece che lineare [...]. Ho imparato anche a non preoccuparmi tanto del "dove si andrà a finire"; anzi, ho imparato il gusto del non preoccuparmi. [...] Tenterò progressivamente anche di vedere le mie lezioni all'università in questo modo. (L.INTERIM 2, p. 14)

Seguire per sei mesi una sola persona mi ha aiutato a vedere molto più da vicino l'apprendimento di una lingua e ad imparare veramente il significato della parola "olistico". Il tono ludico del tandem, d'altronde, mi ha aiutato a sdrammatizzare gli errori; l'atteggiamento responsabile di J., infine, mi ha tolto il vizio di considerare l'apprendimento come se dependesse soltanto da me, l'insegnante. (L.INTERIM L2, p. 14).

Ritengo che il Tandem sia un contesto formativo che, in determinate condizioni, è in grado di stimolare una riflessione di tipo trasformativo (Mezirow, 1991). Schön, dopo aver esaminato il modo in cui i professionisti riflettono nel corso dell'azione, propone vari strumenti per approfondire la capacità riflessiva. Il primo è "l'*analisi di struttura*", cioè del "modo in cui i professionisti strutturano problemi e ruoli", che può aiutarli a "assumere consapevolezza delle proprie tacite strutture e a criticarle" (Schön [1983] 1993:313 sgg). Il secondo è la *costruzione di un repertorio* di casi, basato non solo sulla situazione di partenza e sui risultati, come in genere accade, ma anche sul percorso di risoluzione, compresi gli errori e i vicoli ciechi. Il terzo è una *ricerca sui metodi fondamentali di indagine e sulle teorie dominanti* che dovrebbe assumere la "forma di una scienza dell'azione" (*ibidem*), scienza che ogni professionista svilupperebbe in modo personale. Credo di aver utilizzato tutti questi strumenti, durante lo svolgimento del mio Tandem italiano-portoghese; e che essi, attraverso ciò che Schön ha chiamato *la conversazione riflessiva con la situazione*, abbiano influenzato il mio insegnamento:

Ben presto, però, questo suo obiettivo ha cominciato a mettere in questione il mio modo di concepire l'insegnamento-apprendimento e la mia concezione dell'italiano. (L.INTERIM2, p. 4)

Io posso solo dire che questo Tandem mi ha portato ad essere più attenta alla storia familiare degli allievi e a dare loro maggior valore. (L INTERIM 2, p. 5)

Questa cautela [nel parlare di fatti personali] ha avuto un ruolo nella relazione didattica, perché ha stabilito uno standard di riferimento e ha segnato come marcati o non marcati tutti gli argomenti scelti per la conversazione. Per esempio, il fatto che la sua famiglia – su cui ho quasi l'impressione di aver ricevuto tutti i particolari umanamente disponibili! – ne era esclusa, mi ha aiutato a capire come questa fosse al centro dei suoi obiettivi nel Tandem.

Questo mi ha fatto riflettere anche sul modo in cui a volte si chiedono o si danno informazioni personali nel corso delle lezioni in classe, e su come a volte si rifletta troppo poco sulla forma di queste comunicazioni. (L INTERIM 2, p. 6)

Gli incomprensibili obiettivi familiari di J. si sono tradotti, sul mio lato del Tandem – quello in cui avrei dovuto essere l'insegnante – in un apprendimento: un arricchimento della mia visione dell'italiano e dell'Italia.

Tutti questi ragionamenti sul modo in cui J. impara e in cui io collaboro al Tandem mi portano a diventare più sensibile al mio lavoro in classe, specialmente il venerdì sera, quando ho lezione immediatamente dopo il pomeriggio con J. Arrivo in classe scapigliata, arrossata per la fretta (quasi sempre un po' in ritardo) e per la conversazione coinvolgente da cui emergo; le mie lezioni sono più curate. Dove prima mi accontentavo di discorsi più superficiali, ora tendo a cercare un contenuto "vero" con pignoleria; ho un metro di riferimento diverso, che mi rende più esigente. Penso che se non trovo con i miei allievi un po' di quella intensità che raggiungiamo con J., forse li sto defraudando di qualcosa. E i miei discorsi con loro diventano effettivamente più coinvolgenti, forse a spese di un paio di esercizi in meno. Divento meno propensa a dare ordini; dopo l'apprendistato e gli esperimenti con J., anche il mio modo di porgere gli argomenti diventa meno diretto, un po' più sottile. Smetto di elogiare in tono... professorale. A un certo punto mi scrivo anche un breve promemoria, intitolato COME È CAMBIATO IL MIO MODO DI INSEGNARE\*\*:

\*\* Che non gli ho inviato.

Ora cerco con gli allievi lo stesso contatto sullo stesso piano che ho con J.

Mi sento meno responsabile perché ho più la visione di quanto dipende da loro.

Cerco di più di provarli sul piano personale.

Ho spostato la mia attenzione dalla loro produzione immediata alla loro motivazione.

Ho spostato l'attenzione da quale input dare loro a come darlo, e poi da come darlo a in quale scambio inserirlo. Da quale aspetto dell'Italia sia più rilevante per rappresentare l'Italia a quale aspetto dell'Italia sia più rilevante per loro. Da quale sia l'immagine più aderente alla realtà dell'Italia a quale immagine loro producano dell'Italia che abbia senso per loro brasiliani e per loro studenti.

Ho cominciato a fare attenzione a quali cose fanno quando gliele chiedo e a quali no. Ho cominciato a trovare normale che non facciano certe cose.

Ho cominciato a spostare l'attenzione dalla forma dell'insegnamento (programmi, orari, doveri) alla sostanza (cosa e perché e con quale conseguenza).

Ho cominciato a chiedermi cosa danno loro a me come parte di quello che io do a loro (cioè dare allo studente la possibilità di darti qualcosa è importante, è una parte dell'insegnamento).

Ho cominciato a fare attenzione alla qualità del rapporto, cioè se faccio e dico le cose sul serio o solo per motivi didattico-professorali. Ho concluso che è meglio non farle, e dirle, le cose, piuttosto che farle in modo professorale. (L.INTERIM 2, p. 13).

È possibile che il Tandem non abbia migliorato il mio modo di insegnare. Certamente, però, ha affinato la mia consapevolezza del modo in cui insegno, attraverso l'angolazione diversa e personalizzata, positivamente *distorta* (Mezirow, 1991), attraverso cui mi ha mostrato il mio stesso agire.

#### 4 Tandem come formazione

L'ultimo strumento proposto da Schön, nella sua opera, per approfondire la capacità riflessiva del professionista è una *ricerca sullo stesso processo di riflessione*; in relazione al Tandem, ho tentato di svolgerla attraverso questo articolo.

I motivi per cui fare tirocinio con il Tandem può essere utile nella formazione iniziale degli insegnanti, come complemento al tirocinio in classe, a mio giudizio, sono questi:

- il tirocinio in classe porta innanzitutto a riflettere su come assumere il potere e su come gestirlo; durante il Tandem invece si può imparare a gestire e assecondare l'autonomia di un'altra persona rinunciando al potere.

- Generalmente, le persone hanno esperienza diretta solo del proprio stile di apprendimento. Con il Tandem, si è esposti da vicino allo stile di apprendimento di un altro, e si impara a inquadrare meglio il proprio, a relativizzarlo e a rispettare lo stile degli altri.
- Il Tandem porta a confrontare il proprio stile di apprendimento con il proprio stile di insegnamento, mentre nella lezione in classe si riflette solo sul proprio insegnamento.
- Il Tandem porta a seguire molto da vicino, nei particolari, l'apprendimento di uno studente, e a considerare così le sue molteplici componenti.
- Basandosi sull'interazione, il Tandem insegna a considerarla come un vero e proprio strumento didattico e a considerare i suoi effetti didattici, in positivo e in negativo.
- Basandosi sul coinvolgimento in un'interazione a due, il Tandem offre maggiore possibilità di coinvolgimento.
- Basandosi sull'interazione con una persona di cultura diversa, rende possibile un'esperienza interculturale *in vivo*, invece di offrire dati esterni; stimola così anche la riflessione sul concetto di cultura, problematizzandolo.

Nessuno di questi aspetti può essere approfondito allo stesso modo attraverso un tirocinio in classe. Indubbiamente un tirocinio in-Tandem non può bastare a trasformare un allievo in docente formato, ma lo stesso vale anche per il tirocinio tradizionale. D'altronde il Tandem ha il vantaggio di realizzare ugualmente i due versanti dell'azione pedagogica: l'insegnamento e l'apprendimento. Esso potrebbe dunque essere sfruttato contemporaneamente per più fini, entro il curriculum universitario: complemento ai corsi di lingua e complemento al tirocinio didattico<sup>35</sup> L'utilizzo sistematico del Tandem, sostenuto da adeguati strumenti di promozione

35. Nella bibliografia sul Tandem, un cui elenco aggiornato annualmente è reperibile nel sito <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>, risulta solo un esempio di utilizzo del Tandem ai fini di formazione degli insegnanti.

della riflessione e da un contesto che ne rafforzi il significato formativo, può dare un utile apporto alla formazione degli insegnanti.

*RESUMO: O presente artigo é dedicado a uma forma de ensino de línguas autônoma e colaborativa: o método Tandem. Algumas potencialidades desta forma didática para o treinamento de professores são apresentadas, com base no conceito de reflexão-na-ação proposto pelo filósofo estadunidense Donald Schön (1983). O capítulo 1 apresenta o método Tandem. O capítulo 2 analisa o Tandem do ponto de vista da teoria de Schön. O capítulo 3 aborda o aspecto reflexivo em um Tandem presencial, desenvolvido no Brasil, em 2004. O capítulo 4 propõe algumas motivações para se considerar o método Tandem como um recurso útil para a Prática de Ensino de Língua Estrangeira.*

*PALAVRAS-CHAVE: reflexão; professor reflexivo; prática de ensino; treinamento de professores; Tandem; aprendizagem colaborativa; autonomia; aprendizagem transformativa; estilos de aprendizagem.*

## Bibliografia

- BARBARA, Leila & DE CASTRO GUERRA RAMOS, Rosinda (orgs) (2003). *Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas/SP, Brasil: Mercado de Letras.
- BRUNER, Jerome S. (1975). "The ontogenesis of speech acts" *Journal of Child Language*, 2:1-40.
- CLANDININ, D. J & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- CAMARGO MAGALHÃES, Maria C. (org.) (2004). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. CampinasSP: Mercado de Letras.
- CHAPPELLE, Carol & GREEN, Pat. (1992). "Field independence/dependence in second language acquisition research". *Language Learning*, 42 (1):47-83.
- CONNELLY, Michael. & CLANDININ, Jean (1987). "On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching" *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 130-139.
- DELILLE, Karl Heinz & CHICHORRO FERREIRA, Adelaide (2002). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem* (Textos pedagógicos e didáticos. 12). Lisboa, Portugal: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- DEWEY, John (1910[91]). *How We Think*. Buffalo, New York: Prometheus Books.
- DEWEY, John (1938 [1963]). *Experience and Education*. New York, New York: Collier Books.
- EDMONSON, W. (1981). *Spoken Discourse: a Model for Analysis*. London, United Kingdom: Longman.
- FISCHER, Lorenzo (2002). "Gli insegnanti: ruolo e formazione". In RIBOLZI, Luisa (ed). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma, Italia: Carocci., 2002:149-174.

- FRABBONI, Franco, GUERRA, Luigi & LODINI, Eugenio (eds) (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*. Roma, Italia: La Nuova Italia Scientifica.
- GICK, Cornelia (1991). "Projektskizze: Tandem und Autonomie". In *Tandem e. V.* (1991).
- GASSDORF, Annette (2002). "Integração da aprendizagem Tandem num currículo universitário para formação de professores de línguas estrangeiras: o caso das Fontys Hogescholen Sittard". In Delille & Chichorro (eds.), 135-143.
- GOFFMAN, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- \_\_\_\_\_ (1967). *Interaction Ritual*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- GRICE, H. Paul (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- HERFURTH, Hans E. (1992). "Spracherwerb in binationalen Begegnungssituationen". In Rosanelli (ed) 1992:195-220.
- HOGAN, Kathleen, and PRESSLEY, Michael (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- KANIZSA, Silvia (2004). "Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti" In Nigris, 2004: 63-87.
- HUTCHINS, Robert M. (1970). *The Learning Society*. Harmondsworth, United Kingdom: Penguin.
- KLEPPIN, Karin & RAABE, Horst (1999). "Zur Helferrolle im Tandemdiskurs" In RIEMER, Claudia (ed). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdesprachen*. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning und Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag (354-372). Tübingen, Germany: Narr.
- KOLB, David (1976). *Learning Styles Inventory*. Boston, Massachusetts: Mcber.
- KRASHEN, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, United Kingdom: Longman.
- LITTLEWOOD, W. (1996). "Autonomy: An Anatomy and a Framework". *System*, 24(4), 427-435.
- MCINTYRE, D. (1993). "Theory, theorizing and reflection in initial teacher education" In J. Calderhead & P. Gates (eds). *Conceptualizing reflection in teacher development* (39-52). London, United Kingdom: Falmer Press.
- MEZIROW, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- NEGRI, M. P., CASPANI, A., ARPINI, F. (eds) (2004). *Formazione iniziale degli insegnanti*. Milano, Italia: F. Angeli.
- NIGRIS, Elisabetta (ed) (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma, Italia: Carocci.
- PADOAN I. (2000). *L'agire comunicativo*. Roma, Italy: Armando.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La società formativa*. Lecce, Italia: Pensa.

- PAIVA, Vera. L.M.O. (2006). "Autonomia e complexidade". *Linguagem & Ensino*, 9(1), 77-127.
- PAJARES, Frank. (1992). "Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62,3: 307-332.
- PIMENTA, Selma (2002). "Professor reflexivo: construindo uma crítica" In Pimenta & E. Ghedin 2002: 17-52
- PIMENTA GARRIDO, Selma. & Ghedin Evandro (orgs) (2002). *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Brasil: Cortez, 17-52.
- RANSON, Stewart (ed) (1998). *Inside the Learning Society*. London, United Kingdom: Cassell.
- ROSANELLI, Maurizio (ed) (1992). "Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb". III International Tandem Congress. Bolzano, Italy: Edizioni Alpha&Beta.
- ROST-ROTH, Martina (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem im Südtirol. Eine Fallstudie*. Bolzano, Italy: Alpha&Beta.
- ROST-ROTH, Martina (1991). "Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozeß im Tandem". In *Tandem e. V.* (eds): 29-44.
- SCHÖN, Donald A. (1971). *Beyond the Stable State*. London, United Kingdom: Temple Smith.
- (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books. Trad. italiana: *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo, 1993.
- (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York, New York: Teachers Press, Columbia University.
- SIMS Ronald R & SIMS Serbrenia J. (eds) (1995). *The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education*, Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- TANDEM e.V. (eds) (1991). *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990*. Frankfurt/M, Germany: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- TELLES, João A. & VASSALLO, Maria L. (2005). "Un tandem in presenza italiano-portoghese: Storie di identità, interculturalità e autonomia di apprendimento" Trabalho apresentado no XI Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano, V Encontro Internacional de Estudos Italianos e I Jornada de Italianística do Mercosul – Italiano sem Fronteiras: Heranças culturais e novas perspectivas. Foz do Iguaçu: Universidade Federal do Paraná.
- WILLING, Ken (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide, South Australia: National Curriculum Research Council.
- WOLFF, Jürgen (1991). "Ein kurzer Einblick in die Tandem-Geschichte" In *Tandem e.V.*, 1991:7-8.
- Tutti i siti Internet citati sono stati visionati nel febbraio 2006.