

Јована Ж. Бојић¹
 Крагујевац

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ИНТЕРАКЦИЈЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Циљ овог рада јесте да укажемо на све значајнију улогу интеракције у институционалном контексту, односно на значај комуникације између наставника и ученика током учења страног језика. Учионицу карактерише посебна структура (а)симетричне интеракције коју ћемо анализирати кроз различите студије попут анализе конверзације, анализе дискурса, али и кроз резултате спроведених истраживања. У оквиру поменутих студија развили су се одређени инструменти који ће нам омогућити да на квалитативном и квантитативном нивоу детаљније сагледамо интеракцију ученик-наставник. Анализираћемо вештине и технике које би наставник требало да примени са циљем оптималног управљања учионицом страног језика, с посебним освртом на *teacher's talk*. Посебан осврт биће на то како поменуте технике утичу на развој дискурских компетенција у учењу страног језика.

Кључне речи: интеракција, институционални контекст, наставник, ученик, страни језик

1. Увод

Глотодидактику, као једну од области примењене лингвистике, карактеришу многобројни приступи и методе који омогућавају наставницима у подучавању страних језика. Деценијама су се смењивали разноврсни приступи и технике унутар институционалног контекста који су допринели развијању савремених метода. Комуникативни приступ, као један од ефикаснијих приступа у настави, истиче како централну улогу ученика, тако и нове наставне циљеве. Један од њих јесте постизање комуникативне компетенције кроз различите активности које подстичу писмену и усмену продукцију. Дакле, значај се више не придаје само граматици већ и другим компонентама које чине знање једног језика.

У овом раду ћемо се бавити институционалним контекстом, односно учионицом у којој се учи страни језик. Школе и универзитете карактерише специфична структура интеракције, која је значајна нарочито у оним разредима у којима се учи језик. Наиме, за успешно усвајање/учење страног језика потребна је учестала изложеност језику, али такође и стална примена истог. Кроз различите интеракционе формате сагледаћемо детаљније моделе наставе који ће нам указати на комуникативну густину, односно на интеракционе токове који омогућавају комуникацију између ученика и наставника, али и између ученика. На тај начин ћемо приказати како се одвија комуникација у вођеном контексту и које приступе и технике наставник примењује како би подстакао међусобну говорну размену.

Успешност интеракције може да зависи од стратегија које ће наставник употребити, али такође и од ученика. Различити фактори могу да утичу на комуникацију ученик-наставник, ученик-ученик, а који не зависе од примењеног приступа. Пре свега, различити типови личности могу отежати интеракцију. Сти-

¹ jovanabojic1@gmail.com

дљивији ученици су склонији анксиозности при јавном наступу, те ће им бити потребно више времена да се ослободе и да проговоре на страном језику, док они који су екстровертнији и који активно учествују у настави могу нарушити њихово самопоуздање и преузети им „време” излагања. Наставник ће у таквом случају морати да обрати пажњу на „слабије” и „јаче” ученике и да прилагоди метод рада како би сви учесници учествовали у настави.

2. Студије које су се бавиле институционалном интеракцијом

За подробнију анализу интеракције унутар учионице, нужно је да сагледамо студије и инструменте који су то омогућили. Наиме, прва студија која се бавила овом тематиком настала је у другој половини четрдесетих година двадесетог века у Сједињеним Америчким Државама. Психолози Левин, Липит и Вајт (1938) првенствено су проучавали понашање наставника и ученика током наставе, а опсервација атмосфере унутар учионице омогућила је наставницима да примене нове и ефикасније приступе и технике у настави.

Захваљујући првом изучавању интеракције, настало је мноштво других истраживања, а седамдесетих година су студије знатно напредовале. До тада се истицала улога наставника и начин на који ступа у интеракцију са ученицима, док је касније комуникација објективно и квантитативно анализирана (Дијадори и др. 2009: 234). Систем за интеракцију страних језика, који је омогућавао ову врсту испитивања, јесте *Foreign Language Interaction* (FLINT) чији је заступник Гертруд Москович (1973). Овај инструмент развијен је како би дао објективне повратне информације о интеракцији у учионици. Он процењује врсту и количину говора ученик-наставник на матерњем или на циљном језику (Копривица Лелићанин, Шуваковић 2011: 302). Затим, други инструмент звани *Flanders Interaction Analysis Categories* (FIAC) чији је изумитељ Фландерс (1970) омогућио је мерење вербалне интеракције у учионици. Дели се на десет категорија које узимају у обзир прихватање осећања, хваљење и подстицање, постављање питања, одговор ученика у разговору, покретање разговора ученика и ћутање. И напослетку, трећи инструмент звани *Communicative Orientation of Language* (COLT), који је настао у оквиру Анализе дискурса (енг. *Discourse Analysis*), мерио је наставников дискурзивни стил или сналажење у дидактичкој комуникацији. Овај систем садржи 73 категорије (Копривица Лелићанин, Шуваковић 2011: 302), које се деле на две групе: прва се тиче организације часа, материјала и учениковог ангажовања, а друга се односи на вербалну комуникацију наставник-ученик, фреквентност или питања.

Премда су лингвисти и психолози првенствено анализирали атмосферу унутар учионице и понашање наставника, осамдесетих година су истраживачи успели да кроз анализу транскрипција говора наставника, проуче различите контексте у којима се одвија учење језика. Тако је настао иновативни приступ ткз. Анализа конверзације (енг. *Conversation Analysis*) који је изучавао конверзацију у интеракцији са аспекта социјалне функције. Наиме, ова студија омогућавала је посматрање глотодидактичког контекста, односно анализу интеракције наставник-ученик или ученик-ученик. Да би се статистички анализирале компоненте поменуте комуникације, пожељно је направити видео запис.

Можемо да закључимо да су истраживања институционалног контекста знатно напредовала и омогућила да се анализира институционални говор, односно асиметрична интеракција која је у учионици присутна у великој мери.

3. Врсте интеракције

Интеракција је „однос два или више појединца током којег узajамно утичу један на другог” наводи Дуран (2000). Дакле, интеракција представља комуникацију између најмање двоје саговорника, а када говоримо о комуникацији унутар учионице, она се може одвијати између наставника и ученика, али и између самих ученика.

Институционални контекст карактеришу правила и специфична структура интеракције коју одликује асиметрија, систем преузимања речи, организација следова, грађење турнуса и избор лексике (Херитаж 2004: 164–179). Стога, учионицу, у нашем случају ону у којој се учи страни језик, одликују различити елементи који су типични за тај контекст, а који се знатно разликују од оних из свакодневног живота. Наиме, комуникација у институционалном контексту одвија се кроз асиметричну интеракцију у којој „институционални циљеви [...] одређују диверзификацију улога за које не постоји структура у којој свако може учинити све, већ постоји једна у којој неко има већу интеракциону моћ од других” (Орлети 2000: 26). Другим речима, асиметрија значи да је, уколико имамо два учесника, један од њих доминантнији током конвезације, односно да он води и усмерава разговор. Будући да се бавимо учионицом, можемо рећи да је током часа доминантнија фигура наставника јер он отвара и затвара интеракцију и бира саговорника, док је улога ученика ограничена.²

Као што смо већ навели, унутар учионице у којој се учи страни језик можемо издвојити две врсте интеракције: асиметричну (наставник-ученик) и симетричну (ученик-ученик). За први тип интеракције можемо рећи да је неприродан будући да постоји учестало коришћење и прилагођавање одређених комуникативних чинова попут исправљања, промене интонације или пауза (Дијадори и др. 2009: 239). Можемо закључити да у учионици између наставника и ученика не постоји исто комуникативно право, док је комуникација између једнаких равноправна.

Према Пијажу, идеалан партнер у интеракцији јесте вршњак, будући да између једнаких не постоји асиметрија у погледу моћи (као што је то ученик-наставник). Са друге стране, Брунер (1983) сматра да је интеракција са искуснијим саговорником делотворнија јер пружа веће социо-културолошко знање. Такође, треба напоменути да је за квалитетну комуникацију потребно разумевање и ефикасно преношење порука, будући да неразумевање језичког прилива може утицати на интеракцију.

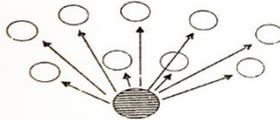
4. Интеракциони модели

Циљ наставе страног језика јесте да ученици овладају комуникативном компетенцијом, те је због тога значајно да наставник примени одговарајући приступ у настави како би подстакао интеракцију наставник-ученик и ученик-ученик. Учионицу одликују говорни токови, односно, како наводе Кастелани (2000), Ведовели (2002), скупови „потенцијалних односа” које одређује наставник у складу са наставним циљевима и карактеристикама ученика. Говорни токови могу да одреде различиту „густину комуникације”, односно интеракционе токове који се могу одвијати унутар учионице.

2 Када посматрамо комуникативну размену током часа, уочавамо да је наставник увек у средишту наставног процеса, будући да је он тај који истовремено предлаже, подстиче, одговара на питања ученика, исправља итд. (Коради 2012).

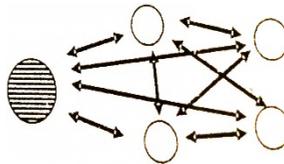
Према Кастеланију (2000), наставник може да организује час на основу три модела, а она могу на различите начине да утичу на густину комуникације:

- „Звездасти модел” или фронтални час, ученицима не дозвољава да слободно учествују у настави, будући да се наставник обраћа монолошки³ и не дозвољава интервенције (Ведовели 2002: 121). Карактеристика овог модела јесте једносмерна комуникација између наставника и ученика, а на основу слике можемо видети како изгледа традиционална поставка седења.⁴



Слика бр. 1: Интеракциони токови у „Звездастом моделу” (Ведовели 2002: 121)

- „Мрежаста модел” омогућава колективну интеракцију са слободним преузимањем речи ученика и наставника. Наставник постаје модератор говорних чинова, тема и преузимања речи (Ведовели 2002: 126) и може се налазити или у кругу заједно са ученицима, или у центру круга. Са једне стране, предност овог модела је то што ученици могу једни другима да виде лице и да слободно преузимају реч. Док се, са друге стране, ситуација може отети контроли уколико наставник није довољно искусан у примењивању овог приступа.

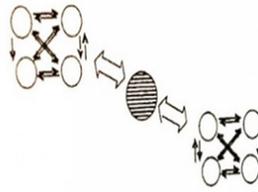


Слика бр. 2: Интеракциони токови у „Мрежастом моделу” (Ведовели 2002: 121)

- „Модел острваца” јесте модел који подстиче рад у групи међу ученицима, где наставник интервенише само на њихов захтев, а углавном то буде због ушутстава при привођењу активности (Ведовели 2002: 122). Позитивна одлика овог модела била би већа самосталност и опуштеност ученика, док би мана била бука. Копривица Лелићанин (2010) истиче да ученик највише напредује када слободно преузима реч, односно када без страха учествује у интеракцији.

3 Синклер и Култارد (1975) наводе да излагање наставника током предавања прекрива и до 75% односно 60/70% (Шаудрон 1988: 50) укупне говорне продукције.

4 Резултати истраживања др Александре Шуваковић показују да, на свим нивоима студија, већина студената ступа у интеракцију када му наставник да реч, што указује на „звездасти” формат наставе (Шуваковић 2019: 134).



Слика бр. 3: Интеракциони токови у моделу „Острваца” (Ведовели 2002: 121)

Ведовели (Ведовели 2002: 125–126), на основу математичког прорачуна интеракције у поменути три модела, закључује да се на основу формуле могу израчунати:

- n : број субјеката учесника интеракције
- Na : број комуникацијских „чворова” остварених комуникативних размена
- N : број комуникацијских „чворова” потенцијалних комуникативних размена
- D : густина комуникације

$$N = n \cdot \frac{n-1}{2} \quad D = 100 \cdot \frac{Na}{N} \%$$

- пр: $N = 5 \cdot \frac{5-1}{2} = 10$ потенцијалних комуникативних чворова

$$D = 100 \cdot \frac{4}{10} = 40\% \text{ могућег протока комуникације у групи}$$

Ведовелијева математичка формула указује да је за ефикаснију комуникацију наставник-ученик неопходан мањи број учесника у настави како би комуникативна размена, односно густина износила 100% (Шуваковић 2019: 128). Другим речима, група од четири ученика омогућава већи проток говорних токова, док је већи број саговорника знатно смањује.

Модел наставе који омогућава подједнаку расподелу интеракционих токова јесте „модел острваца” који подстиче рад у групи између вршњака. У овом случају, одговорност наставника јесте да подели разред у хомогене групе како би ученици били мотивисани, али и како би напредовали у говорној продукцији и постигли одређене циљеве.

Као што наводи Дезидери (1992: 197) „прерасподела слушања и говора представља наслеђе које припада подједнако сваком ученику”. Наиме, наставник треба свима да омогући активно учествовање у настави, тако што ће им уступити реч током већег дела часа.

5. Управљање учионицом

Classroom management или управљање учионицом представља начин на који наставник води и организује наставу, а Нунан (1991) сматра да су вођење учионице и интеракција наставник-ученик саставни део здраве методичке праксе.

Наставникова задужења, као кључној фигури у процесу подучавања, су разнолика: од вођења учионице, примене одговарајућег приступа, подстицања комуникације наставник-ученик и ученик-ученик, до стварања пријатног

окужења које ће подстаћи и мотивисати ученике (Мађини 2009: 103). Због свега наведеног, наставника не можемо посматрати као централну фигуру чији је примарни задатак да подучава, већ као неког ко усмерава и мотивише ученике, пружа им разумевање, поштовање и уважавање.

Као што одређене технике и приступи могу да утичу на ефикасност учења и на успешност интеракције, исто тако, могу да наруше и отежају обострану комуникацију. Наиме, уколико наставник не примени одређене стратегије и технике током подучавања, могу да настану одређени проблеми који би негативно утицали на ученике. На пример, код интровертних ученика чешће се јављају афективни филтери који утичу на њихову аутономију и на самопоуздање. У том случају, подршка наставника је важна, јер ће помоћи ученицима да се временом ослободе страха и треме.

Како би се избегле или умањиле потешкоће, потребно је да наставник примени одређене компетенције како би изградио позитивно окружење унутар учионице комбинујући свој ауторитет али и пријатељски приступ. „Идеални наставник, онај који би у највећој могућој мери поседовао наставничке компетенције, умео би да, у складу са хуманистичким приступом, у центар свог интересовања стави не само предмет који предаје већ ученика, са свим индивидуалним специфичностима и потребама” (Дурбаба 2011: 107–108). Другим речима, наставник не треба само да пренесе своје знање, већ и да прати развој сваког ученика, како са наставне тачке гледишта, тако и са психолошко-емотивног аспекта.

Када је реч о личности наставника, једно истраживање, које је спроведено у основним школама на Новом Зеланду, показало је да ученици код наставника највише цене смисао за хумор, поштен однос и доследност у настави (Шуваковић 2017: 44). Наиме, да би однос наставник-ученик био коректан, пожељно је да сваки наставник поседује одређене особине личности попут духовитости, приступачности и поверења, како би се приближио ученицима и како би им помогао да раде и да развијају своје компетенције у позитивном окружењу.

6. Говор наставника и значај језичког прилива

Циљ учења страног језика јесте да ученик постигне комуникативну компетенцију, односно да развије способност коришћења вербалних и невербалних кодова која се не односе само на лингвистичко знање, већ и на паралингвистичке, проксемичне и друге вештине (Качари 2001: 19–42, Балбони 1999: 20). Дакле, сврха учења страног језика јесте да ученик развије продуктивне и рецептивне вештине, али и оне друштвене у складу са одређеним контекстом.

Како би ученици усвојили/научили страни језик у вођеном, односно у институционалном контексту, потребно је да наставник примени одређене стратегије и технике у настави како би им олакшао процес стицања новог знања.

Једна од значајнијих техника јесте прилагођавање говора, односно *teacher's talk* (Елис 1989).⁵ Његове карактеристике јесу гласан и спорији говор, понављање и наглашавање облика, кратке реченице, сужен лексички фонд, а такође и

5 Постоји такође и термин *motherese talk/baby talk*, који представља начин на који се мајка обраћа детету (Балбони 2008: 86), а који се у овом случају може довести у везу са говором наставника. Поред тога, већи део карактеристика које се тичу говора наставника, можемо да поредимо и са обраћањем изворних говорника према странцима (*foreigner talk*). Заједничке одлике јесу ритам, паузе и јаснији изговор (Дијадори 2004: 88).

наглашена мимика и гестикулација (Орлети 2001: 12).⁶ Различита истраживање показала су да је тон наставника виши што је ниво језика нижи. На почетним нивоима речи се изговарају јасно и прави се дужа пауза у размени како би се омогућило ученику да лакше разуме и упамти инпут (Шуваковић 2017: 25–26). Поменута стратегија се, дакле, углавном примењује на самом почетку учења страног језика, будући да су ученици највише изложени овој врсти језичког прилива. На тај начин им се омогућава и олакшава разумевање инпута, а уколико ученици не схвате одређену поруку, информације неће бити обрађене и неће доћи до усвајања језичке структуре. Наиме, Крешен, заступник хипотезе инпута, тврди да је могуће усвојити/научити страни језик само уколико се схвате поруке и ако се пружи разумљив инпут, односно ако се ученик сконцентрише на значење инпута, а не на његов облик (Дијадори 2011: 16). Процес који омогућава боље разумевање језичког прилива и обраду информација јесте преговарање значења (енг. *negotiation of meaning*). Његов заступник, Мајк Лонг, сматра да поменута стратегија омогућава ученицима да траже појашњења или потврде о разумевању од стране наставника, која ће им омогућити да разумеју и усвоје правилан облик инпута.⁷

Поред језичког прилива, током учења страног језика, значајна је и усмена/писмена продукција, односно аутпут.⁸ Ученик, поред тога што треба да разуме инпут, такође мора развити вештину изражавања на страном језику. Будући да се продуктивне вештине развијају након рецептивних, ученицима ће бити потребно више времена да савладају усмену продукцију, а у томе ће им помоћи наставник. Наиме, наставник ће у складу са наставним циљевима да организује активности које ће подстаћи интеракцију, али је такође потребно да испоштује оне ученике који су несигурни и који нису спремни да говоре на страном језику.

7. Закључак

Спроведено истраживање имало је за циљ да анализира интеракцију у институционалном контексту и да укаже на њен значај. На основу аналитичке опсервације могућих говорних токова у учионици, закључујемо да од приступа и стратегија, које ће наставник применити у настави, зависи у ком ће се смеру одвијати комуникација. Наиме, Кастелани (2000) наводи да постоје три врсте модела који утичу на комуникативну густину, а показало се да је најефикаснији модел „остраваца” који се заснива на колаборативном раду ученика. Дакле, како би се интеракција успешно реализовала потребно је да наставник дозволи ученицима да активно учествују у настави, јер уколико немају могућност да говоре на страном језику, неће развити комуникативну компетенцију. Такође, у раду смо дошли до сазнања да начин на који се наставник обраћа ученицима и повратне информације које даје, знатно утичу на комуникацију. Стога, можемо закључити да наставник има највећу одговорност будући да он организује наставу и да је

6 Резултати истраживања др Александре Шуваковић показали су да студенти на нивоу А1, истичу следеће карактеристике говора: јаснији и спорији изговор, бројна понављања и гестикулацију. Међутим, на нивоу Ц1, доминантнији су невербална комуникација и јаснији изговор (Шуваковић 2019: 130).

7 Бердучи (1993) истиче да преговарање значења подстиче успешно усвајање новог вокабулара, али да се у учионици посвећује свега 3% времена активностима које би омогућиле преговарање (Копривица Лелићанин, Шуваковић 2011: 301).

8 Енг. *output* означава све оно што ученик репродукује на страном језику, у писменом или усменом облику (Палоти 1998: 14).

дужан да посматра и схвати које су потребе ученика како би применио одговарајући приступ и методе. Сходно томе, намеће се закључак да је интеракција један од најбитнијих елемената код учења страног језика и да представља предуслов за сваку успешну и ефикасну комуникацију.

Литература

- Балбони 1999: P. Balboni, *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra.
- Балбони 2008: P. Balboni, *Fare educazione linguistica*, Torino: Utet.
- Бердучи 1993: D. Berducci, Inside the SLA classroom: verbal interaction in three SL classes, *Language Learning Journal*, 8, 12-16.
- Брунер 1983: J. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.
- Ведовели 2002: M. Vedovelli, *L'italiano degli stranieri*, Collana: Studi Superiori.
- Дезидери 1992: P. Desideri, Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe, in L. Brasca, M. L. Zambelli (a c. di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola. Atti del V Convegno Nazionale GISCEL* (Stresa, 25-27 ottobre 1990), Firenze, La Nuova Italia, pp. 187-199.
- Дијадори 2001: P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier.
- Дијадори 2004: P. Diadori, Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In (a cura di): Lucia Maddii, *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, ATENE - GRC, Edilingua Edizioni, pag. 71-102.
- Дијадори и др. 2009: P. Diadori, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Дијадори 2011: P. Diadori, Le variabili nell'insegnamento della L2, In (a cura di): Pierangela Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Milano - Firenze - ITA, Mondadori Education Le Monnier/Italiano per stranieri, pag. 2-36.
- Дуран 2000: M. Duran, „Interakcija djeteta i odraslog kao konstruktivni činitelj razvoja”, *Dijete i društvo*, 187-200.
- Дурбаба 2011: O. Durbaba, *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ђорђевић, Трнавац 2010: Ј. Ђорђевић, N. Trnavac, *Pedagogija*, Beograd: Naučna KMD.
- Елис 1989: R. Ellis, Classroom language learning, Special issue of System, 17, 2. "Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners." *System* 17 (2): 249-262.
- Кастелани 2000: M. C. Catellani, *Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione*, in M. C. Castellani, D. Bertocchi (cur.), *Modulo di formazione*. Genova: Progetto Milia multimedia, SAGEP.
- Качари 2001: C. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Bologna: Mulino.
- Копривица Лелићанин, М. (2010), „Интеракцијска (не)равнотежа у учионици”, *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Stavovi promjena - promjena stava održanog na Filozofskom fakultetu u Nikšiću*, 16. i 17. septembra 2010. str. 493.
- Копривица Лелићанин, Шуваковић 2011: М. Копривица Лелићанин, А. Шувачковић, „Дискурс у учионици страног језика”, *Pedagogija*, 2/11, Beograd, 297-306.
- Коради 2012: C. Daniele, Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua, *Italiano Lingua Due*, n.1., Università degli Studi di Milano 2012, pp. 226-257.
- Крешен 1981: S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Кунан 2002: C. M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino: Libreria UTET.

- Левин, Липит и Вајт 1938, K. Lewin, R. Lippitt, and R. K. White, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates.'" *Journal of Social Psychology* 10 (2): 271–99.
- Московиц 1973: G. Moskowitz, *Caring and sharing in the foreign language class*, Rowley, Mass: Newbury House.
- Мађини 2009: M. Maggini, *I ruoli e le aree disciplinari di riferimento per il docente di L2*. In *Insegnare italiano a stranieri* (a cura di) P. Diadori. Milano: Monnier.
- Нунан 1991: D. Nunan, *Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers*, Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Орлети 2000: F. Orletti, *La conversazione diseguale*, Roma: Carocci.
- Орлети 2009: F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.
- Палоти 1998: G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano: Strumenti Bompiani.
- Рот 2004: Н. Рот, *Ойшћиа психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Синклер, Култард 1975, J. M. Sinclair, R. M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London: Oxford University Press.
- Феле, Паолети 2003: G. Fele, I. Paoletti, *L'interazione in classe*, Bologna: Mulino.
- Фландерс 1970: N. A. Flanders, *Analyzing teacher behavior*, Reading, MA: Addison Wesley.
- Фреди 1994: G. Freddi, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: Libreria UTET.
- Херитаж 2004: J. Heritage (2004), Conversation analysis and institutional talk, analysing data, in *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (David Silverman, ed.), London, Sage Publications, pp. 222–245.
- Шаудрон 1988: C. Chaudron, *Second language classrooms, Research on teaching and learning*, New York: Cambridge University.
- Шуваковић 2015: А. Шуваковић, Од интеракције и језичког прилива према разумевању и усменој продукцији у настави страног језика у раном узрасту, Крагујевац: *Наслеђе*, 31, 187–199.
- Шуваковић 2017: А. Шуваковић, *Учење два страна језика у раном узрасту*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Шуваковић, Јововић 2019: А. Шуваковић, М. Јововић, „Асиметричност институционалне интеракције у универзитетској настави италијанског језика”, *Лиџар*, XX, 69, Универзитет у Крагујевцу.
- Шуваковић 2020: А. Шуваковић, „Дискурс и улога дискурских активности у учионици страног језика”, *Лиџар*, XXI, 71, Универзитет у Крагујевцу.

IL RUOLO E L'IMPORTANZA DELL'INTERAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

Riassunto

Lo scopo principale del presente elaborato era quello di analizzare l'interazione in un contesto istituzionale, ovvero in una classe in cui viene insegnata una lingua straniera. L'analisi quantitativa e qualitativa della comunicazione docente-studente ci ha permesso di osservare dettagliatamente i ruoli nella classe. Analizzando i ruoli, siamo giunti alla conclusione che l'insegnante rappresenta una guida, essendo lui la figura dominante che organizza tutte le attività relative all'insegnamento. Possiamo dire che, oltre ad essere una guida, l'insegnante è l'animatore il cui compito è quello di motivare gli alunni, di creare un ambiente sereno, motivante e creativo. Per raggiungere determinati obiettivi, l'insegnante deve usare varie strategie e tecniche nell'insegnamento. Una delle tecniche più efficaci è la modifica del parlato del docente che permette alla classe di capire con più chiarezza l'input. Questo modo di esprimersi, chiamato *teacher's talk*, presenta

caratteristiche del *motherese talk*, ovvero del parlato che una mamma usa con il proprio bambino: intonazione alta, ritmo lento, ripetizioni, lessico semplificato.

Parole chiavi: interazione, contesto istituzionale, docente, discente, lingua straniera

Jovana Bojić