

GRAMMATICA DEL PARLARE E DELL'ASCOLTARE A SCUOLA

a cura di *Luciana Brasca e Maria Luisa Zambelli*

Quaderni del Giscel n. 13

La Nuova Italia, Firenze, 1992

INDICE

INTRODUZIONE

Luciana Brasca e Maria Luisa Zambelli

APERTURA DEL CONVEGNO

Walter Deon

PARTE I

Analisi e descrizione del parlato e dell'ascolto

DEISSI E ANAFORA NELLA CONVERSAZIONE

Monica Berretta

CONTRIBUTO AD UNA GRAMMATICA DEL PARLATO: TESTI NARRATIVI E MARCHE TEMPORALI

Maria Giuseppina Lo Duca e Rosaria Solarino

DEFINIZIONE DELL'ENUNCIATO E PRAGMATICA

Emanuela Cresti

LA NOZIONE DI SEMPLIFICAZIONE COME CATEGORIA INTERPRETATIVA DEL PARLATO?

Miriam Voghera

O ITALIANO O DIALETTO. IL LESSICO «A UNA DIMENSIONE» DEI GIOVANI FIORENTINI: ANALISI DI UN CAMPIONE

Neri Binazzi

«SCUSI, PUÒ RIPETERE?». ASCOLTO, APPRENDIMENTO, MOTIVAZIONE, INTERESSE

Dario Corno

PARTE II

Parlare e ascoltare in ambito didattico PARLARE E ASCOLTARE IN AMBITO DIDATTICI

GLOSSA, PARAFRASI E RISPOSTA-RIFLESSO

Lucia Lumbelli

ANALISI E SVILUPPO DELLA COMPRESIBILITÀ COME COMPONENTE
DELL'ALFABETIZZAZIONE

Ginetta Cavazzini

VARIABILI E TIPOLOGIE NELL'INTERAZIONE CONVERSAZIONALE SPONTANEA IN ETÀ
PRESCOLARE

Marta Scavolini

LO STATUTO LINGUISTICO DELLA LEZIONE: TECNICHE E OPERAZIONI PRAGMATICHE
DELL'INTERAZIONE VERBALE IN CLASSE

Paola Desideri

IL PARLATO ARGOMENTATIVO IN CLASSE

Giscel di Verona

TIPI DI «PERFORMANCES» ORALI. L'INTERFACCIA SCRITTO/PARLATO
NELL'INTERAZIONE VERBALE IN CLASSE

Anna Rosa Guerriero

MODALITÀ DI ELABORAZIONE E PROCESSI DI VERBALIZZAZIONE

Marina Cecchini

L'INTERAZIONE VERBALE IN CLASSE: UN MODELLO INTERATTIVO A PIÙ PERCORSI

Lia Procentese

TRA REGOLE IMPLICITE E REGOLE ESPLICITE. IL PARLARE IN RELAZIONE
ALL'ASCOLTARE IN CLASSE NELLA COSCIENZA DEGLI STUDENTI

Giscel Veneto

CARATTERISTICHE DEL PARLATO E PIANIFICAZIONE DISCORSIVA NELLA
FORMAZIONE IN SERVIZIO

Feliciano Cicardi

PARTE III

Esperienze e proposte per un curriculum delle abilità orali

I GIOCHI METALINGUISTICI DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NEI VARI
TIPI DI INTERAZIONE VERBALE: UNA PROPOSTA CURRICOLARE PER LO SVILUPPO
DELLA COMPETENZA LINGUISTICA

Ivonne Serallegri Radi

UN CURRICOLO PER PARLARE DELLE PROPRIE ESPERIENZE: ESEMPI DI UNITÀ
DIDATTICHE SUL PARLATO NELLA SCUOLA media

Maria Cristina Castellani e Mariella Tixi

IL PARLARE: SVILUPPO DI UNA CAPACITÀ ATTRAVERSO LA PROGRAMMAZIONE

Agostino Roncallo

IL LINGUAGGIO TECNICO-SCIENTIFICO PARLATO IN CLASSE

Maria Pasanini ed Ester Rita Ferri

L'INTERROGAZIONE ORALE NELLA SCUOLA: RILEVAZIONE DI ALCUNI DATI DALLA RISPOSTA

Marina Filipponi

FINALITÀ E MODALITÀ DI UN CURRICOLO D'ASCOLTO

Lucilla Sergiacomo

LA VALUTAZIONE DELL'ASCOLTO: UN'ESPERIENZA NELL'AMBITO DEL PROGETTO VASME-IRRSAE

Adriana Molin e Flavia Randi Luginbuhl

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

Giscel Lombardia

INTRODUZIONE

È oggi ormai diffusamente riconosciuto che l'educazione all'ascolto e al parlato costituisce una delle finalità fondamentali in tutti gli ordini di scuola e là dove il legislatore è intervenuto ad innovare i programmi della scuola italiana è stato assegnato all'esercizio e allo sviluppo di queste abilità un ruolo non secondario nel complesso dell'attività didattica.

Nella realtà la situazione si presenta in modo diverso e il lavoro sulle abilità orali continua ad essere una componente poco significativa della pratica scolastica quotidiana. Le ragioni di questa situazione stanno probabilmente soprattutto nella complessità che comporta la costruzione di un curriculum per l'orale, dovuta sia a problemi di natura teorica sia a questioni più strettamente pedagogiche e didattiche.

L'essere infatti il parlato il mezzo centrale della comunicazione interpersonale - una comunicazione ormai sempre più diversificata nei modi e aperta a gruppi sempre più ampi e differenziati - fa sì che la progettazione di curricula per l'orale debba appoggiarsi ad una base ampia di conoscenze che costituiscono attualmente oggetto di ricerca di diverse discipline: oltre a quelle più specificamente linguistiche, anche di quelle psicologiche, sociologiche, informatiche, filosofiche e antropologiche; discipline che hanno in questi ultimi anni portato agli studi sulla comunicazione verbale contributi validi, ma diversificati sia per il tipo di approccio sia per il tipo di argomenti trattati.

Anche in ambito più propriamente pedagogico e didattico si presentano alcune difficoltà; la realizzazione di attività di ascolto e di parlato richiede infatti la valorizzazione di tutti gli eventi comunicativi che si verificano nella classe - sia di quelli orizzontali tra pari, sia di quelli verticali tra insegnante e allievo, da sempre privilegiati a scuola - e ciò prevede per l'insegnante un non facile cambiamento di atteggiamento e di prospettiva nel rapporto con gli alunni e col proprio lavoro. La natura stessa del parlato, poi, mezzo privo della conservazione del segnale, richiede metodi particolari di lavoro, di organizzazione della classe, di verifica e di valutazione, complessivamente difficili da attuare in una istituzione scolastica sostanzialmente rigida come quella italiana.

Sono queste alcune delle considerazioni che hanno portato alla decisione di dedicare il quinto convegno nazionale Giscel all'orale, come occasione per una riflessione che si confronti con il parlato reale di oggi, modificato ormai dalla lunga convivenza non solo con la scrittura, ma anche con gli altri mezzi di comunicazione sociale, e che si ricolleggi alla ricerca che ormai da alcuni anni diversi studiosi di discipline linguistiche stanno conducendo anche in Italia.

Per questi motivi il convegno si è dato un titolo forse ambizioso, che esprime tuttavia il bisogno da parte della scuola di trovare indicazioni, linee di intervento sull'orale che si basino su un'analisi ed una descrizione il più possibile rigorosa di questo particolare mezzo di comunicazione, così preponderante nella nostra realtà e tuttavia ancora poco conosciuto.

Si tratta quindi di tracciare le linee per la costruzione di una «grammatica dell'orale a scuola». E in questa prospettiva notevole importanza assumono anche l'osservazione e la ricerca che si svolgono direttamente in ambito scolastico: si tratta degli studi sulla cosiddetta interazione verbale in classe, vale a dire quella rete complessa di relazioni verbali che si instaurano in situazioni d'apprendimento, anche perché, come rileva G. Berruto (1983, p. 177), «tutto ciò che è importante ed essenziale per l'insegnamento passa attraverso la mediazione del linguaggio verbale».

Un'ultima considerazione resta da fare sull'importanza che sia la ricerca sia la pratica didattica si occupino anche dei livelli più elementari di scolarità, così da creare una effettiva continuità nello sviluppo delle abilità linguistiche che affondi le proprie radici proprio negli anni in cui le capacità di comunicazione orale si formano nell'individuo.

Tenendo conto degli aspetti considerati, il presente volume si articola in tre parti principali: la prima, più spiccatamente teorica, in cui studiosi di linguistica svolgono analisi e descrizioni su alcuni aspetti fondamentali della lingua orale; la seconda centrata prevalentemente sull'osservazione e la ricerca condotta in ambito scolastico, in cui vengono considerati diversi aspetti e problemi dell'interazione verbale in classe; infine la terza che raccoglie proposte ed esperienze finalizzate alla costruzione di curricula per le abilità orali.

Il volume si chiude quindi con una ricca bibliografia, elaborata dal Giscel lombardo, che si propone di fornire un quadro il più possibile aggiornato sulla produzione disponibile sull'argomento, prevalentemente in lingua italiana così da dare un'ulteriore possibilità all'insegnante che voglia approfondire la problematica dell'orale.

Dopo una breve presentazione di Walter Deon, la prima parte del volume si apre con il contributo di Monica Berretta, che nella sua analisi sul parlato considera in particolare i modi con cui si introducono nel discorso nuovi argomenti, e come poi se ne continui a parlare, focalizzando l'attenzione sull'anafora e la deissi, temi centrali nella linguistica testuale. Una riflessione su come funziona il parlato per quanto riguarda questi aspetti può essere, come osserva l'autrice, «non solo teoricamente interessante, ma anche utile a chiarire quello che vi è di comune e quello che è invece diverso tra parlato e altri tipi di testo». I dati emersi dall'analisi del corpus preso in considerazione permettono di concludere che nel parlato è possibile effettuare la prima menzione di un nuovo argomento e le riprese successive in modi anche poco espliciti, con forme tanto più esili quanto più il rinvio al referente è facile; è poi possibile in un parlato informale, come una conversazione tra pari che si appoggia alla situazione di interazione faccia a faccia e alle conoscenze condivise dagli interlocutori, eliminare la prima menzione dell'argomento o presentarla in modo poco esplicito, mentre per altri tipi di testo queste sarebbero procedure inaccettabili.

Nella loro ricerca sull'uso dei segnalatori di tempo (tempi verbali e connettivi) in testi orali narrativi, Maria G. Lo Duca e Rosaria Solarino osservano come i parlanti organizzino sull'asse temporale gli eventi della narrazione e confrontino poi tali modalità con la grammatica standard dello scritto, nell'intento di vedere se: a) tali modalità siano effettivamente diverse e se di conseguenza ci sia

una grammatica del parlato sistematicamente diversa da quella dello scritto; b) se diversi tipi di testo portino a scelte di segnalatori differenti, soprattutto per quanto riguarda i tempi verbali; c) se la variabile geografica sia significativa o indifferente.

Emanuela Cresti riferisce delle sue ricerche sul parlato spontaneo infantile e fra adulti, condotte con l'obiettivo di definire e spiegare il concetto di enunciato nella lingua orale, a partire dalla teoria degli *speech acts*, per superare l'accezione - dimostratasi inadeguata - di enunciato come corrispettivo linguistico di un atto linguistico, e definirlo invece più propriamente come corrispettivo locutivo di un atto linguistico, che deve essere informativamente completo ed interpretabile oltre il contesto situazionale.

Nella sua relazione Miriam Voghera confronta le idee correnti sulla sintassi del parlato (scarsa pianificazione con riduzione e frammentazione sintattica) con i dati emersi dalla ricerca da lei condotta su un corpus di parlato spontaneo di gradi diversi di formalità, analizzato non solo negli aspetti sintattici e pragmatici, ma anche prosodici; cosa che le permette di osservare come nel parlato compaiano sia forme uniproposizionali che forme pluriproposizionali, con subordinazione anche di grado elevato, segnale di come sotto questo aspetto parlato e scritto non presentino scarti eccessivi. Ciò la porta a concludere che il concetto di pianificazione non è un dato assoluto, ma va rapportato al grado di pianificabilità di un testo, grado a sua volta dipendente dal tipo di testo e dal sistema di trasmissione utilizzato.

L'indagine effettuata da Neri Binazzi è relativa al tipo di consapevolezza che giovani parlanti fiorentini hanno del repertorio lessicale disponibile, dove il toscano e l'italiano medio sono percepiti in termini di antagonismo anziché di confronto.

Nella relazione che conclude questa prima parte, Dario Corno si occupa dell'ascolto e lo presenta come processo di «comprensione attiva», che attraverso le fasi della focalizzazione, dell'inferenziazione e dell'interpretazione, porta alla costruzione di significati. L'ascolto diviene poi apprendimento quando i processi di inferenza messi in atto divengono da automatici consapevoli, in quanto i significati che nel processo si vanno via via costruendo disconfermano le attese che le conoscenze pregresse sull'argomento avevano fatto nascere. L'ipotesi è didatticamente importante perché sottolinea come una didattica dell'ascolto non possa essere disgiunta dall'idea di interesse e motivazione.

La seconda parte del volume, che raccoglie i risultati di ricerche centrate in particolare sull'analisi del linguaggio verbale che viene impiegato negli scambi comunicativi che si realizzano in situazioni di tipo scolastico, si apre con la relazione di Lucia Lumbelli. L'autrice, da molti anni impegnata in questo settore di ricerca, pone in questo caso il problema di come l'insegnante debba intervenire affinché nell'interazione con l'allievo si verifichi condivisione di significato e quindi comprensione. Partendo dalla distinzione tra «commento valutativo» e «riformulazione in modo ipotetico o interrogativo» dell'enunciato dell'interlocutore, verifica come nella realtà scolastica un tipo di intervento dell'insegnante che privilegi la seconda modalità sia di fatto più funzionale alla comprensione e, inoltre, dopo aver evidenziato le relazioni che sussistono tra ricerca linguistica e psicoterapeutica, individua nella *parafrasi* il mezzo che permette di realizzare un'interazione soddisfacente soprattutto nei confronti di allievi linguisticamente difficili.

L'idea che l'intervento didattico dell'adulto debba consistere in «rispecchiamenti e riformulazioni» del contenuto espresso dai bambini è alla base anche del lavoro condotto da Ginetta Cavazzini con alunni della scuola elementare. L'azione educativa oggetto della ricerca, che era finalizzata al

miglioramento della comprensibilità della produzione orale di soggetti svantaggiati mediante attività di interazione in classe, si è concentrata sui processi cognitivi grazie ai quali è possibile l'esercizio e il miglioramento delle strategie di pianificazione e produzione linguistica.

E stata condotta invece nella scuola dell'infanzia l'indagine di Marta Scavolini, che si è occupata del parlato spontaneo di bambini di cinque anni, con lo scopo di individuare il tipo di relazione esistente tra «produzione verbale, partecipanti all'evento comunicativo e situazione spazio-temporale». La relazione si conclude con un invito a prestare maggiore attenzione ai problemi di organizzazione e programmazione nella scuola materna in vista anche di una effettiva continuità con la scuola elementare.

Nelle relazioni che seguono vengono considerati in particolare alcuni eventi che caratterizzano l'interazione verbale in classe, da quelli per così dire più istituzionali, diretti dall'insegnante, come la lezione e l'interrogazione analizzate rispettivamente da Paola Desideri e Marina Filipponi, a quelli in cui protagonista diventa l'allievo, come la discussione affrontata dal gruppo Giscel di Verona e ancora la discussione e l'esposizione pianificata negli interventi di Anna Rosa Guerriero e di Marina Cecchini.

La lezione viene presentata da Paola Desideri come la manifestazione più codificata del discorso didattico, classico esempio di parlato monologico espositivo in cui più forte si presenta la dissimmetria tra i partecipanti all'evento comunicativo mentre, come afferma l'autrice, è importante per l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo che le forme didattiche di interazione orale siano invece il più possibile simmetriche e che quindi i ruoli dei partecipanti siano orientati alla parità.

Ed è sempre partendo dalla considerazione di quanto nella scuola prevalga l'attività verbale dell'insegnante rispetto a quella degli allievi, che Anna Rosa Guerriero vuole attirare l'attenzione sul ruolo fondamentale che potrebbe esercitare nei vari contesti disciplinari una vera e propria pratica dell'orale volta a sviluppare tutte le abilità linguistico-cognitive implicate nella pianificazione dei diversi tipi di discorso orale. L'autrice presenta a questo proposito i risultati di una ricerca che vuole essere un primo approccio al problema della pianificazione del parlato in diverse situazioni comunicative costruite in classe.

Anche Marina Cecchini si occupa del parlato monologico espositivo a registro formale per indagare il problema della pianificazione di un discorso orale, con lo scopo principale di verificare in quale modo il ricorso a tecniche e strategie di studio differenziate possa incidere su tipi di verbalizzazioni altamente pianificate sia dal punto di vista strutturale sia a livello di coerenza e di coesione del testo orale.

Lia Procentese, individuando come fondamentale il problema dell'interazione verbale in classe nella prospettiva di una programmazione articolata e produttiva ai fini di una educazione all'ascoltare e al parlare, si pone come obiettivo «la creazione di un modello interattivo duttile, flessibile, polivalente, volto a costruire situazioni comunicative diversificate». Particolare rilievo acquista in questo percorso la riflessione degli studenti sul proprio parlato.

L'importanza di una consapevolezza metalinguistica degli studenti è anche alla base dell'analisi condotta dal gruppo Giscel del Veneto in cui vengono messe a fuoco le «intuizioni degli studenti sulle caratteristiche generali e sulle regole che guidano la condotta e il comportamento linguistico in classe», nel tentativo di costruire una grammatica implicita dell'ascoltare e del parlare a scuola, da confrontare

con il più generale insieme di regole codificate per un parlare efficace, così da ricavare un insieme di regole da far utilizzare agli allievi nelle diverse forme di discorso.

Conclude questa seconda parte l'intervento di Feliciano Ciccardi che descrive il parlato dei docenti formatori e ne analizza le caratteristiche, sia per quanto riguarda la pianificazione sia per gli aspetti discorsivi, per giungere a riconoscere alcune tipologie di formatore, a cui far corrispondere tipi diversi di relazioni interpersonali instaurate e le funzioni linguistiche privilegiate.

La terza parte del volume raccoglie infine alcune proposte di lavoro didattico che affrontano il problema dello sviluppo delle abilità orali in una prospettiva curricolare. Le relazioni si riferiscono a diversi livelli di scuola, da quella dell'infanzia, per la quale Ivonne Serallegri propone alcuni «giochi metalinguistici» all'interno di un progetto curricolare per lo sviluppo della competenza linguistica, per arrivare ai livelli medio-superiori con esempi di unità didattica, proposte di itinerari di lavoro, osservazioni sul linguaggio tecnico-scientifico usato dagli studenti e proposte di una scheda per la rilevazione del parlato nell'interrogazione. Questa terza parte si conclude quindi con le proposte per un curriculum d'ascolto e prove di verifica.

Luciana Brasca e Maria Luisa Zambelli