

Educare al monologo

Si sente ripetere che a scuola i ragazzi “non sanno *più* parlare” (su quel *più* ci sarebbe da discutere, come su altre affermazioni simili), e il giudizio è spesso associato alla riduzione della pratica dell’interrogazione, sostituita da prove scritte. In realtà, l’interrogazione ha ancora uno spazio ampio: il 90% degli insegnanti di Italiano di scuola media e l’87% di quelli della secondaria, interpellati nella ricerca del GISCEL Emilia-Romagna, la considerano un valido esercizio di produzione orale. E qui sta la questione: l’interrogazione, per quante funzioni utili possa svolgere, non è un momento di addestramento a un buon parlato pianificato. Di fronte a una domanda, lo studente preparato deve afferrare l’intenzione dell’interrogante, cercare nella memoria le informazioni pertinenti, e rispondere senza prender tempo: come si può pretendere che curi anche la qualità della propria esposizione? Non parliamo dello studente poco preparato, il cui solo problema è nascondere le sue lacune dietro un velo di frasi generiche e riempitivi banali.

Sulla base di queste considerazioni, azzarderei un’ipotesi: si tratta di *cominciare* a insegnare il parlato (che ce ne sia bisogno è indiscutibile), utilizzando una parte del tempo che si può economizzare sulle interrogazioni, se le si sostituisce parzialmente con altre prove.

Non si tratta qui di riprendere la vecchia polemica contro la “scuola del silenzio” in cui si parla solo se interrogati. Questa situazione sembra largamente superata: ancora secondo la nostra ricerca, la conversazione collettiva è oggi pratica corrente nell’84% delle classi di scuola elementare, nel 62% alle medie, nel 38% nelle scuole secondarie (se si aggiunge la pratica occasionale, si sfiora il 100% in tutti i gradi scolastici). Ma quello che si esercita in queste situazioni è per lo più un parlato “naturale”, su argomenti di senso comune, non distante da quello che i ragazzi praticano quotidianamente fuori dalla scuola. Ci sono buone ragioni per farlo; ma alla scuola interessa anche coltivare un parlato “funzionale”, pianificato, su temi di un certo impegno intellettuale¹.

Le situazioni in cui il parlato funzionale può essere esercitato sono diverse: la discussione in classe, quando sia ben progettata e condotta, a partire dalla chiara definizione di una questione controversa; la discussione in piccolo gruppo volta all’esecuzione di un compito o alla soluzione di un problema, il cui valore linguistico e cognitivo è stato dimostrato da esperienze estremamente interessanti². Credo però opportuno porre l’accento soprattutto sul parlato pianificato monologico, in cui un allievo deve tenere la parola da solo per un certo tempo davanti a un pubblico (di solito la classe). Da un punto di vista scolastico, si tratta di un parlato più insegnabile e verificabile, perché non intervengono le mille variabili imprevedibili dell’interazione; dal punto di vista degli scopi che la scuola si propone oltre sé stessa, si tratta di situazioni che la vita sociale propone spesso a molte persone, e non facili da affrontare: anche l’intervento in una discussione pubblica e regolata richiede di progettare un proprio discorso autonomo di una certa durata.

Su questo tipo di parlato sarebbe il caso di progettare un curriculum sistematico, con esercitazioni specifiche. Questa idea suscita resistenze in molti colleghi, soprattutto perché l’esercitazione può implicare la creazione di situazioni artificiali, non realmente comunicative; eppure si tratta di ciò che abbiamo sempre fatto per l’educazione alla scrittura: sfruttare tutte le situazioni possibili di comunicazione reale, ma non escludere il ricorso alla pura e semplice esercitazione, non motivata da altro che dallo sviluppo di specifiche abilità.

In proposito non manca una certa letteratura di esperienze didattiche³. L’attività presentata è di solito una relazione di una certa ampiezza, tenuta in classe, su argomenti di studio o di ricerca.

Un limite di molte di queste esperienze mi sembra quello di puntare direttamente alla prestazione più elevata che si può richiedere, senza curare momenti di addestramento preliminare; in altri termini, è insufficiente l'attenzione dedicata ai "fondamentali" della produzione orale: la gestione del tempo disponibile, il controllo di pause, intercalari ed altri fenomeni di esitazione, il miglioramento consapevole degli aspetti paralinguistici della comunicazione orale come velocità e volume di dizione, gestualità e postura, e così via.

Per curare i "fondamentali", occorre creare momenti appositi di esercitazione: gli allievi, a turno, prendono la parola su un tema dato, in un tempo definito, breve, dopo aver avuto un certo tempo (più lungo) di preparazione. La brevità del tempo di esecuzione assegnato garantisce che tutti gli allievi possano prendere la parola entro tempi ragionevoli (e questo è un vantaggio rispetto alle conversazioni o discussioni collettive, in cui alcuni non prendono mai o quasi mai la parola). La gestione del tempo è inoltre una delle cose fondamentali da imparare: per noi adulti di solito il problema è non dilungarsi troppo, mentre per gli allievi (come hanno dimostrato le esperienze del nostro gruppetto di ricerca) pochi minuti possono risultare terribilmente lunghi da riempire con un discorso ordinato e coerente: due minuti di esposizione sono un massimo ragionevole per i bambini delle elementari, cinque minuti sono una richiesta già alta per il biennio della secondaria, accessibile per i più solo immaginando che ci sia stato un addestramento precedente.

Le consegne-stimolo possono essere varie: la narrazione di eventi personali o collettivi (adatta agli allievi più piccoli, perché la narrazione è più facile da pianificare); la descrizione di immagini; le istruzioni per un disegno da eseguire; l'esposizione di argomenti di studio. Queste situazioni possono risultare più stimolanti quando c'è un passaggio effettivo di informazioni da chi sa a chi non sa: quando l'uditorio non conosce l'evento narrato, l'immagine descritta (e verifica in seguito se la descrizione aveva consentito di farsene un'idea più o meno adeguata); quando le istruzioni devono essere effettivamente eseguite dai compagni che ascoltano⁴, quando il materiale di studio presentato non è noto alla classe. Molto opportuna da questo punto di vista è la pratica di far presentare a un allievo un libro che ha letto, con l'intento di consigliarlo o sconsigliarlo ai compagni, già diffusa nelle scuole (la coltiva sistematicamente il 30% dei nostri intervistati, occasionalmente un altro 52%).

Per rendere effettivamente produttivi questi momenti di esercitazione, occorre una valutazione formativa e analitica: ogni allievo, al termine della propria prestazione, deve essere informato sui suoi aspetti positivi e negativi. Per questo occorre una scheda di valutazione, le cui voci rappresentino gli aspetti più rilevanti di una buona esecuzione orale, sulla quale l'insegnante, e gli stessi allievi uditori, possano registrare con segni convenzionali ciò che più li colpisce durante l'ascolto. La scheda che abbiamo utilizzato nelle nostre esperienze è presentata qui a fianco; ma i colleghi Gabriele Fulgoni e Bernardo Draghi, a cui abbiamo rubato l'idea, hanno costruito la scheda gradualmente insieme agli allievi, ricominciando da capo con ogni nuova classe: le osservazioni fatte di volta in volta vengono a poco a poco categorizzate nelle voci della scheda, che in questo modo è realmente compresa e fatta propria dagli allievi.

Far valutare a ciascun allievo la prestazione di un compagno ha effetti positivi rilevanti: in primo luogo si ottiene un ascolto attento (che è un altro obiettivo importantissimo di un'educazione alla lingua orale), in secondo luogo la valutazione reciproca stimola un'attenzione analitica alle qualità della prestazione orale che diventa autovalutazione e autocontrollo nei momenti di propria produzione. D'altra parte questa procedura esalta l'artificialità dell'esercizio, perché l'attenzione è tutta puntata sui requisiti formali della prestazione, e non su quanto è comunicato; questo ha suscitato le perplessità di alcuni membri del nostro gruppo, i quali temono inoltre che la preoccupazione di essere valutati sul piano formale intralci la fluenza dell'esposizione: si veda

l'intervento che segue di Anna Maria Baroni, che presenta le ragioni contrarie, nel quadro di un'esperienza di solida qualità professionale condotta nella scuola media. Può darsi che il metodo dell'(auto)valutazione formativa, nato in classi di biennio, richieda un grado di attenzione analitica, agli altri e a sé stessi, che può essere richiesto solo al livello della scuola secondaria.

Un cenno infine ad alcuni problemi che si sono presentati costantemente nelle prestazioni di allievi di tutti i livelli scolari, ascoltate in registrazione nel corso della nostra ricerca. Quando non era prevista una preparazione precedente, a casa, il tempo previsto per la pianificazione è risultato spesso troppo scarso rispetto al tempo di esecuzione assegnato: gli allievi faticavano a pianificare un intervento anche solo di tre minuti, e dopo i primi due cominciavano a ripetersi e a perdere il filo del discorso. In secondo luogo, hanno mostrato difficoltà nell'inquadrare l'intervento incominciando dalle informazioni di cornice (di che cosa parlo, quali sono le coordinate generali), necessarie agli ascoltatori per orientarsi: si tratta di una difficoltà di decentramento sul destinatario, tante volte rilevata anche nella produzione scritta. Infine, quando gli allievi dispongono di una traccia scritta, non riescono facilmente a staccarsene, tendono a leggerla, o comunque a conservarne lo schematismo nell'esposizione orale; risulta difficile conciliare la pianificazione scritta con un'esecuzione che mantenga i caratteri dell'orale, per quanto di una certa formalità.

Queste difficoltà (condivise del resto da noi adulti) sono state manifestate da allievi che non avevano già avuto un addestramento specifico: segnalano dunque punti di particolare attenzione didattica, per chi intenda intraprenderlo.

Appendice

GISCEL Emilia-Romagna

Griglia di valutazione di prove di produzione orale

ALLIEVO	A pertinenza	B pianificazione	C chiarezza	D uso del tempo	E lessico	F dizione	G morfo-sintassi	osservazioni

Descrizione delle voci

A) *pertinenza*: adeguatezza del testo prodotto alla consegna quanto a genere testuale, carattere oggettivo o soggettivo ecc.; il contenuto della voce è relativo al compito specifico proposto di volta in volta.

B) *pianificazione*: include la compiutezza del testo (il fatto che siano riconoscibili un inizio e una fine), l'ordine di esposizione, l'organizzazione complessiva.

C) *chiarezza*: si intende una sufficiente esplicitezza dei riferimenti e dei nessi tra le informazioni; è compromessa da un uso eccessivo della deissi e dell'implicito, tale da compromettere la comunicazione.

D) *uso del tempo*: capacità di utilizzare approssimativamente tutto il tempo a disposizione, e di non eccederlo.

E) *lessico*: sufficiente appropriatezza.

F) *dizione*: include:

- il controllo dell'intonazione, del volume di voce, della velocità di dizione, la chiarezza dell'articolazione, l'uso della gestualità e della mimica;
- il controllo di pause, false partenze, intercalari, riempitivi, ripetizioni.

G) *morfosintassi*: una ragionevole correttezza morfosintattica, riferita a una lingua orale dell'uso medio.

¹ Riprendo la distinzione proposta da A. Sobrero, *Avvertenze per l'uso del parlato*, "Italiano & oltre", 3 (1988), 218-222.

² Si vedano tra gli altri D. Bertocchi, *Parlare in gruppo* in D.Corno (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, 71-78; M. Orsolini, *La discussione*, *ibid.*, 79-86.

³ Tra gli esempi più recenti si possono ricordare G. De Fazio, *A parlare si impara*, "Lingua e nuova didattica", 24 (1995), n. 1, 26-31; M. Baiocchetti, *Il parlato pianificato*, "Sense Esperienze", n. 41, 1998, 3-7; e buona parte dei contributi raccolti in L. Corrà, V. Deon (a cura di), *"Maxima debetur puero reverentia"*. *Esperienze di interazione verbale in classe*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

⁴ Esempi interessanti si trovano nel libro di A. Anderson - G. Brown - R. Shillcock - G. Yule, *Teaching talk. Strategies for production and assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.