

# L'ascolto e il parlato nel curricolo di insegnamento della lingua nella scuola media

Dagli «Atti», curati dagli esperti d'italiano e recentemente pubblicati dall'Ufficio dell'Insegnamento Medio, riprendiamo la parte iniziale del resoconto del corso di aggiornamento di italiano tenuto a Savosa il 29 agosto 1989 con la professoressa Daniela Bertocchi. Queste pagine rivestono un interesse che va al di là della didattica della lingua materna in quanto concernono più in generale il tema dell'impostazione del rapporto comunicativo nella classe. Esse potranno dunque risultare utili per i docenti di ogni ordine di scuola e di ogni disciplina.

L'insegnamento del parlato nella scuola ha storicamente subito continue oscillazioni in rapporto all'importanza accordata all'oralità in Italia e in Europa (le mode valicano i confini nazionali).

Nel passato non esisteva nessuno spazio specificamente programmato per l'insegnamento della lingua orale.

Negli anni '70 l'oralità è stata invece rivalutata. All'atto pratico, però, questa accentuazione dell'importanza del parlato ha finito per creare, almeno in alcune situazioni, uno sbilanciamento didattico a svantaggio di una pratica sistematica della scrittura.

Gli esiti di quel tipo di impostazione didattica hanno perciò generato negli anni '80 delle preoccupazioni che hanno spinto molti docenti a rimettere al centro dell'insegnamento della lingua materna la pratica della scrittura. Si trattava di una comprensibile reazione di fronte ad una visione della pedagogia della lingua troppo spontaneistica e poco strutturata, che sembrava rivestire qualche responsabilità anche in ordine al problema (divenuto eclatante in quegli anni) degli illetterati scolari.

Quelle polemiche erano peraltro anche alimentate dalla tematica dell'italiano «lingua selvaggia», cioè dallo sviluppo ipertrofico delle varianti più popolari della lingua a spese degli usi più formali: un fenomeno segnalato con toni dapprima più sfumati e via

via sempre più decisi fino alle recenti prese di posizione di Gaetano Berruto e Gian Luigi Beccaria.<sup>1)</sup>

Certo, se un allievo esce dalla scuola senza sapere leggere e scrivere, la scuola ha evidentemente fallito. Ma le attuali concezioni dell'insegnamento della lingua materna tendono ad una visione più integrata e meno parziale nel rapporto tra le diverse competenze poste in gioco.

Si parla oggi di una necessaria complementarità tra le quattro abilità di base del parlare, ascoltare, leggere e scrivere, tra le quali non può esserci contrapposizione né differenza gerarchica: l'uso della lingua orale va pertanto considerato come un requisito per la conquista della lingua scritta.

Proprio perché le componenti legate all'oralità attiva e passiva sono state trascurate in questi ultimi anni, una volta spenti i fuochi dei primi entusiasmi negli anni di decollo della scuola media, gli esperti di italiano hanno ritenuto opportuno organizzare quest'anno un corso di aggiornamento sul tema dell'educazione all'ascolto e al parlato, anche a complemento dell'enfasi particolare posta sullo sviluppo dell'espressione scritta con la pubblicazione del documento «Proposte per l'insegnamento della scrittura nella scuola media».

Il problema è infatti quello di perseguire un giusto equilibrio e un'interrelazione tra i quattro obiettivi fondamentali del curricolo della lingua materna.

A sviluppare il discorso sulle due dimensioni della competenza orale è stata chiamata la professoressa Daniela Bertocchi.

Diamo, quindi, seguito ad una sintesi della relazione del corso.

## Peculiarità della lingua orale

Nella scuola tradizionale il modello pedagogico esclusivo era quello di un allievo che parlasse «come un libro stampato», la lingua scritta costituiva quindi l'unico punto di riferimento al quale il buon parlante doveva cercare di conformarsi il più possibile. Ma questo modello è senza dubbio artificiale. La lingua orale infatti non è una lingua scritta imperfetta, ma è un tipo di lingua con ca-

ratteristiche particolari a livello sia di organizzazione del testo, sia di tecniche retoriche. L'organizzazione testuale risponde a regole peculiari che ammettono un maggior tasso di ridondanza e dispone di tecniche di messa in rilievo, ad esempio l'enfasi e il tono di voce. In essa inoltre l'emittente, che comunica faccia a faccia con l'interlocutore, può ricevere immediatamente dei feedback, quindi può riformulare di continuo il proprio messaggio; ciò comporta che mentre nello scritto le correzioni sono celate, nel parlato il ricevente assiste a tutti gli interventi di modifica. L'espressione orale può inoltre essere meno esplicita di quella scritta, dato che il locutore può di volta in volta accertarsi di quanto è già noto al ricevente. Nello scritto si deve generalmente prevedere che il destinatario non sappia nulla: il testo deve quindi avere una struttura più articolata e completa.

La lingua orale tendenzialmente è più frammentaria. Quando si scrive si ha tutto il tempo necessario per pensare, mentre nell'orale la quantità di pianificazione è molto più limitata (anche se esistono delle tecniche per organizzare il discorso, come ad esempio gli appunti). Un altro modo per prendere tempo è il ricorso alle intercalazioni, che pertanto sono connaturate all'oralità; naturalmente quando queste eccedono la misura diventano meno ammissibili.

Un'altra differenza è data da un diverso tasso di addensamento lessicale. La mancanza di tempo porta chi parla a utilizzare i lessemi che gli sono più immediatamente disponibili: il parlante fa capo perciò ad un numero più ristretto di parole rispetto al proprio bagaglio lessicale. Ma questo repertorio ridotto funziona bene al bar, molto meno bene quando si deve organizzare un discorso su argomenti di più ampio respiro.

Halliday ha recentemente osservato che tra parlato e scritto le differenze non sono solo linguistiche ma anche cognitive: il parlato procede in maniera processuale, cioè descrive i fatti come processi. Ciò richiede l'utilizzazione di un maggior numero di frasi. Lo scritto invece è più sintetico perché non descrive i fatti come processi ma come eventi chiusi. Entrambi queste dimensioni sono importanti: l'aspetto euristico (spontaneo, processuale) tipico del parlato e l'astrazione concettuale, tipica dello scritto.

È ovvio che un'impostazione dell'insegnamento che assegni un giusto ruolo alle attività «naturali» dell'ascoltare e del parlare senza ricadere nel pressapochismo di un chiacchierare «a ruota libera», comporta una ristrutturazione globale della pedagogia dell'italiano e della pratica didattica. Il problema è infatti quello di mettere in opera tutta una serie di strategie educative che consentano in primo luogo di raggiungere l'obiettivo di un ascolto critico: un ascolto che comporti, cioè, una rielaborazione e una presa di posizione personale. L'allievo dovrebbe così divenire gradualmente capace di recepire i diversi possibili tipi di messaggi: personali, scolastici, culturali o veicolati dai mass media.

Daniela Bertocchi insegna materie letterarie nella scuola media italiana. Svolge un'intensa attività di ricerca e aggiornamento principalmente presso il Centro di Innovazione Educativa del Comune di Milano. Fa parte del comitato di direzione della rivista bimestrale *Italiano e oltre*, su cui ha pubblicato numerosi articoli di educazione linguistica. Ha curato insieme a Edoardo Lugarini *Educazione linguistica e curricolo* (Milano, Bruno Mondadori, 1981), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo* (ivi, 1982). *L'italiano a scuola* (Firenze, La Nuova Italia, 1986), *Guida alla poesia* (Le guide di Paideia, Editori Riuniti, 1986). Ricordiamo pure il volume *La lettura* (Lecce, Milella, 1983).



In secondo luogo, sul versante dell'espressione orale, si tratterà di favorire il passaggio da un parlato familiare e spontaneo ad un discorso pianificato.

Da questo punto di vista la situazione di partenza non è certo facile.

La relatrice si è riferita a questo proposito ai dati di cui si dispone per gli allievi delle quarte medie del Canton Ticino in base alla ricerca di uno degli esperti di italiano.<sup>2)</sup>

Da questi dati risultano non soltanto dei seri problemi legati alla qualità dell'espressione, ma anche una diffusa difficoltà degli allievi circa la **quantità** della produzione verbale. La maggioranza presenta infatti dei tempi di esposizione media inferiore ai 40" e pochi sono quelli che riescono a spingersi oltre un tempo di verbalizzazione superiore al minuto.

Questo vuol dire che i nostri allievi non sono stati sufficientemente addestrati ad esercitare una pianificazione del parlato. Ma non s'impara a parlare se non parlando, si tratta quindi di creare nella scuola un tempo-parola destinato agli allievi. In generale ciò non avviene perché l'insegnante, spesso pressato da problemi di svolgimento dei programmi di studio, ha l'impressione di perder tempo quando lascia spazio ad attività che, come quelle orali, gli appaiono didatticamente fuggevoli e difficilmente valutabili. Bisogna d'altra parte aggiungere che pochi sono coloro che hanno delle idee chiare circa l'impostazione didattica da adottare.

Nei programmi di italiano si parla di uno sviluppo simultaneo delle quattro abilità che

può essere conseguito ricorrendo a varie forme di rapporti all'interno della classe (conversazione collettiva, fra allievo e maestro, tra allievo e allievo...). Il problema che si pone è perciò quello delle strategie dell'organizzazione del gruppo-classe.

È chiaro che, quando l'organizzazione della classe è solo quella «frontale», centrata sul rapporto insegnante-allievo, allievo-insegnante, in un'ora di 50' rimarrebbe a disposizione di ogni allievo un tempo-parola non superiore ai 2', anche se il docente rinunciava ad intervenire. Ciò porta in primo piano l'importanza del lavoro di gruppo, che dà modo a più allievi di parlare contemporaneamente.

Nella pianificazione complessiva dell'Educazione linguistica ci si dovrebbe chiedere, classe per classe, quanto spazio lasciare a ciascuna delle quattro abilità. La variabile tempo deve, cioè, occupare un ruolo molto rilevante nella pianificazione. In questo quadro un'attività mirata all'ascolto e al parlato necessita di programmazione, di materiali e di strumenti. Per evitare di cadere in una verbigerazione inconcludente, è necessario strutturare l'insegnamento, programmando dei momenti specifici di attività espressamente mirate sull'ascolto e sul parlato. Per tali momenti occorrerà anche attrezzarsi con un registratore e con materiali didattici adeguati. Ma il problema non è soltanto quello di dare alla produzione verbale una consistenza fisica che in qualche modo la equipari ad un elaborato scritto. L'insegnante deve anche imparare ad entrare nella specificità di una modalità espressiva con dei

punti di riferimento molto più fluidi che nello scritto e in cui le false partenze, le pause, le parafrasi rivestono un ruolo fisiologico e risultano pertanto accettabili e persino auspicabili. Scritto e parlato sono varietà sociolinguistiche differenti; ma le difficoltà provengono dal fatto che il discrimine è molto sottile e richiede l'allenamento ad una particolare sensibilità da parte del docente. Bisognerà dunque imparare a valutare le produzioni orali sulla base degli obiettivi che sono loro propri e che si rifanno a quelle differenze che sono state sopra evidenziate.

### Sentire non significa ascoltare

I nostri allievi ascoltano molto? No, essi sentono molti messaggi, ma non sempre li ascoltano. Ma che cosa vuol dire saper ascoltare?

Bickel<sup>3)</sup> ha fornito una classificazione delle diverse modalità di ascolto, disponendole secondo la seguente scala:

- a ascolto distratto / intermittente
- b ascolto attento
- c ascolto finalizzato
- d ascolto creativo
- e ascolto critico

#### a ascolto distratto

Questo tipo di ascolto non permette all'allievo di usufruire del messaggio. In una situazione scolastica tipica possiamo rilevare che gli allievi, spesso, all'inizio della lezione si mostrano distratti e questo per la difficoltà che incontrano nella fase di passaggio da un'attività all'altra. Il docente, perciò, deve prevedere e organizzare un momento di adeguato «riscaldamento». Oppure si può verificare la situazione in cui da un ascolto inizialmente attento si passi ad un ascolto distratto. Questo implica la necessità di riformulazione dei contenuti per focalizzare l'attenzione degli allievi.

#### b ascolto attento

I docenti spesso chiedono agli allievi di «ascoltare con attenzione» quanto viene loro comunicato. Ma anche un ascolto attento non porta necessariamente ad una discriminazione dei punti sui quali l'insegnante intende porre l'accento. La relatrice, per dimostrare la veridicità dell'affermazione, invita i partecipanti ad ascoltare attentamente la registrazione di un radiogiornale. Alla fine chiede semplicemente quante notizie sono state trasmesse nel notiziario appena ascoltato. I partecipanti, perplessi, devono ammettere di non riuscire a dare una risposta precisa: il loro ascolto non era evidentemente finalizzato!

#### c ascolto finalizzato

Gli allievi devono essere guidati a finalizzare il loro ascolto attraverso adeguate attività di preascolto (scaletta degli argomenti riportata sulla lavagna oppure consegnata individualmente, schema per appunti, ecc.) e dopo essere stati resi consapevoli degli obiettivi che vanno conseguiti attraverso l'attività svolta.



**d ascolto creativo**

Questa è una forma di ascolto finalizzato e attivo che non solo porta alla comprensione del messaggio, ma permette anche di riportare organicamente le conoscenze veicolate dal messaggio stesso alle conoscenze e alle esperienze personali e culturali già accumulate dagli allievi.

**e ascolto critico**

Solo quando è stata già raggiunta la fase dell'ascolto creativo si può passare all'ascolto critico che rappresenta l'ultimo gradino.

L'ascolto critico è la capacità di identificarsi e confrontarsi con l'interlocutore per poi prenderne le distanze, in base alle proprie conoscenze, alle proprie idee, alle proprie esperienze.

Come si può regolare il docente per organizzare i testi e le informazioni in modo da facilitare l'ascolto dell'allievo?

Una strategia fondamentale è quella di svolgere un discorso strutturalmente compaginato, riportandone lo schema alla lavagna o comunque per scritto e facendo continuo riferimento ai punti via via trattati. Quanto è più strutturato l'argomento tanto più l'allievo viene facilitato nella comprensione.

Gli schemi con una struttura temporale sono i più facili, mentre più difficili risultano quelli di carattere concettuale, astratto, e tra questi ultimi i più ardui sono quelli di tipo argomentativo. Basti pensare ad esempio alla difficoltà incontrata da molti allievi a distinguere tra le tesi e i dati adottati a sostegno.

Importante è anche assicurarsi che gli allievi abbiano la necessaria familiarità con gli argomenti trattati. Non possono infatti imparare a conoscere qualcosa se non hanno già delle categorie cui agganciare le nuove conoscenze. Spetterà quindi al docente fornire gli elementi che servano poi da punti di contatto con i nuovi contenuti.

Dal punto di vista linguistico la facilità di un testo è data anche dal suo grado di esplicitezza. Questo può dipendere, ad esempio, dalla presenza di parafrasi e dalla riduzione del livello delle inferenze necessarie a ricostruire il senso del messaggio.

La relatrice fornisce in proposito l'esempio di un testo registrato sul sistema di raffreddamento dell'epidermide degli elefanti africani e degli elefanti indiani. Si tratta di un ottimo esempio per dimostrare le caratteristiche di un testo che può essere facilmente ritenuto da ragazzi del primo ciclo della scuola media. L'argomento è tale da interessare dei preadolescenti, è svolto con un linguaggio familiare, con un taglio tipicamente divulgativo, i termini tecnici in esso contenuti sono facilmente spiegabili, non è troppo esteso. Esso richiede tuttavia un'attività di chiarimento: bisognerà ad esempio definire esattamente il tema principale che unifica la massa del materiale informativo, altrimenti potrà accadere che gli allievi ritengano che vi si parli genericamente della vita degli elefanti. Un testo del genere possiede dunque

le caratteristiche ottimali perché l'insegnante possa prendere da esso l'avvio per impostare un'attività guidata per la presa di appunti. Esso potrà peraltro costituire un valido punto di partenza per attività di sviluppo a livello tematico («come fanno i cani a rinfrescarsi?»).

L'educazione all'ascolto è dunque un'attività complessa che significa in primo luogo la messa a fuoco di obiettivi chiari, di cui gli allievi devono essere resi partecipi e consapevoli, e che implica una scelta particolarmente accorta dei testi. Il problema non è però soltanto quello di selezionare il lessico, ma anche di focalizzare bene i temi e i sottotemi, di semplificare la sintassi. L'accorgimento più importante è comunque quello di proporre un ascolto finalizzato.

In conclusione viene così a delinearsi la figura di un docente che si qualifica in primo luogo come un tecnico della comunicazione.

È chiaro a questo punto che tali indicazioni non valgono soltanto limitatamente all'insegnamento dell'italiano, ma che costituiscono un *background* comune di riferimento per tutti i campi e settori dell'insegnamento. Una delle grandi scoperte alla fine degli anni '70 è il *language accross the curriculum*: letteralmente la lingua materna, «attraverso», in tutte le materie. L'educazione linguistica si estende cioè in modo trasversale attraverso tutte le aree curriculari e tutti i docenti devono essere consapevoli degli aspetti linguistici della loro disciplina, ma questo presuppone una gestione corretta della comunicazione a livello tanto linguistico quanto psicolinguistico. Non si può, ad esempio, pretendere di entrare in classe e parlare per un'ora senza avvalersi di un supporto, di una scaletta o di una traccia: è una scommessa perduta in partenza. Ciò comporta, all'altro polo, che il docente di italiano si renda a sua volta consapevole degli aspetti linguistici delle diverse discipline per allenare sistematicamente gli allievi ai vari tipi di atti comunicativi, compresi quelli abbastanza rari nei testi in lingua «standard», frequenti invece nei linguaggi settoriali: asserzioni, esposizioni, ipotesi, tesi, argomentazioni, esemplificazioni. Non tutti gli allievi

sono in grado, per dirne una, di trovare una definizione corretta già contenuta in un testo e che va solo identificata in quanto tale. L'attività di aggiornamento andrebbe perciò fatta anche a livello interdisciplinare. L'oratrice ha citato anzi in proposito delle esperienze che si muovono in direzione di un aggiornamento inteso come sostegno alla programmazione curricolare.

**Si può insegnare a parlare?**

Al termine della scuola media l'obiettivo da raggiungere nel settore dell'espressione orale dovrebbe essere costituito dal possesso (oltre che dell'italiano colloquiale e del dialetto) di usi e registri linguistici più formali, tenendo conto delle variabili riportate nella tabella in calce.

Una competenza linguistica definita secondo questi parametri comporta l'obiettivo di insegnare agli allievi a padroneggiare l'ampia varietà di registri, di sottocodici, poiché molto vari sono i contesti di comunicazione. I testi che chiediamo agli allievi di produrre debbono dunque disporsi ordinatamente su una matrice che tenga conto di tutte le variabili pertinenti.

Questa meta didattica può essere segmentata a partire dai diversi gradi di competenza richiesti nelle varie fasi del curricolo dell'italiano nella scuola media.

1) BERRUTO GAETANO, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, NIS (Nuova Italia Scientifica)  
 BECCARIA GIAN LUIGI, *Italiano*, Milano, Garzanti, 1988  
 «Sigma», *«Italiano lingua selvaggia»*, Milano, Serra e Riva, 1985  
 2) BELTRANI MARTINO, *Conversazioni alla moviola*, Bellinzona, USR, 1988  
 3) BIKEL J., *L'educazione formative*, Livorno, Belforte Libraio, 1983  
 BIKEL J., *Impariamo a parlare*, Livorno, Belforte Libraio, 1983  
 4) BERTECCHI DANIELA e DEL BUONO MARIA ROSA, *Il parlato euristico*, in GISCEL Lombardia (a cura di), *Imparare parlando*, Lacco, Milella, 1986  
 5) BERTECCHI, BRASCA, CITTERIO, LUGARINI, RAVIZZA, *Nuovo progetto lettura 1-2-3*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

*Varianti per la produzione di testi orali*

* modalità	→	unidirezionale / bidirezionale
* canale	→	faccia a faccia / telefono / . . .
* rapporto:		
	emittente / destinatario	status e ruolo
	registro	formale / . . . / informale
		fra i due poli continuum in seno a cui possiamo fare delle scelte
* argomento	→	generico / specifico
	sottocodice	
* quantità di pianificazione	→	minima / . . . / massima