

Verso una pedagogia dell'oralità¹

Maria Piscitelli

Irre Toscana - Cidi Firenze

Resta oggi, più che attuale, la richiesta che R. Simone, nonostante i suoi ripensamenti sulle battaglie condotte nel passato, ha avanzato, venti anni fa, circa la necessità di abbracciare un' inversione di tendenza nell'insegnamento linguistico, che dovrebbe basarsi su un' impostazione del sistema di EL, che si richiami esplicitamente alle *Dieci Tesi*, delle quali, come ha osservato W. Romani (1), "oggi non c'è da cambiare una virgola, purtroppo"; a parte un'integrazione pedagogico-didattica dei linguaggi multimediali.

Dal nostro punto di vista, uno dei problemi più urgenti da affrontare concerne la necessità di ricostituire un ambiente didattico in cui, prima di tutto, siano recuperati gli aspetti costitutivi della dimensione comunicativa, in particolare quello dell'oralità e, accanto ad esso, quello dell'universo espressivo e simbolico del mondo non verbale. Questo significa che, per il linguaggio verbale, che è soltanto "una delle forme assunte dalla più generale *capacità semiologica* degli esseri umani" (2), si cominci a coltivare "tutte le abilità linguistiche: non solo le produttive, ma anche le ricettive, non solo quelle riguardanti la scrittura, ma anche quelle orali" (3). Invece ancora oggi si persevera nel privilegiare, tra le svariate lingue, la lingua verbale in modo esclusivo, e, rispetto ad ogni altro tipo di uso della lingua, l'uso scritto, causando, in tal modo, "la perdita di coscienza, presente nel bambino per molto tempo, del continuum esistente tra le varie lingue e quindi della possibilità di spostarsi, per esprimersi,, da una lingua all'altra senza particolari costrizioni e limitazioni" (4).

In effetti, dato che le parole sono, nella scrittura, più "durevoli" (*scripta manent*), è vero che possiamo controllare più facilmente, meccanicamente e obiettivamente il "grado di adeguatezza di una produzione nuova a modelli dati e tradizionali". Mentre all'orale, in cui *verba volant*, questo non si verifica. Si pensa, difatti, che il parlare sottostia al quotidiano, alla chiacchiera, ch'esso sia "istantaneo, immediato, non controllato, quindi approssimato, esposto al rischio della menzogna e pronto a deformarsi" (5).

Ma la scelta di privilegiare lo scritto ha inevitabilmente condotto a scartare buona parte della realtà espressiva italiana e con essa "tutto ciò che pareva, in qualche modo, deviante da quella che veniva assunta a norma unica per l'intera società nazionale" (6). Già venti anni fa T. De Mauro sosteneva che la scelta dell'italiano burocratico, quello "del signor Provveditore" e non quello di autentica tradizione letteraria, ha portato a "calpestare, non solo il linguaggio non verbale e l'espressività colloquiale quotidiana, immediata, spontanea, ma anche le forme più raffinate, a cominciare da quelle altamente letterarie a continuare con le forme di uso propriamente scientifico della lingua" (7). In verità, nel corso degli anni, l'insegnamento linguistico si è indirizzato su una varietà di tipologie testuali e in modo particolare su quelle letterarie; ma, relativamente a queste ultime, si è adottato una didattica di tipo convenzionale, i cui modelli non hanno

¹ Maria Piscitelli, *Per una pedagogia dell'oralità*, "L'educatore", n. 16. marzo 1999, pp. 13-18.

affatto garantito alla maggioranza di studenti strumenti di accesso e di fruizione delle forme letterarie più "raffinate". Tuttavia, a parte le innovazioni effettuate, resta il fatto che la scuola italiana continua, ancor oggi, ad essere "afflitta da una vera e propria standard- mania che ha prodotto paura e riluttanza per il parlato" (8). Una paura che ha trovato illustri e autorevoli radici nella tradizione filosofica occidentale e orientale e in quella giuridica e teologica (9). Secondo queste tradizioni, il parlare non trasmette conoscenze, ma inganni, dovuti alla natura del parlare stesso, che tende a non agire in profondità, dentro di noi, ma a rivolgersi verso l'esterno e in superficie. A causa della sua immediatezza il parlato scompare subito per cui difficilmente lo si può trattenere o afferrare. Né lo si può controllare, poiché sovente è sfumato, ambivalente e doppio. Il suo discorso si presenta instabile e insicuro, ridondante e frammentario; è il contrario del sapere scritto che è razionale e sorvegliato, rivedibile e archiviabile, come un documento scritto. Queste sue caratteristiche trasmettono sicurezza; fanno star bene, poiché danno l'idea di farci crescere entro "i recinti mentali e spirituali del sapere" (10). E questo "star bene" spesso si traduce in una "una presa di distanza dalla realtà, in una sorta di sublimazione e di decantazione, in uno scorporare la parola e l'idea dei loro tratti materiali" (11), che ci rende sempre padroni di noi stessi e del mondo che ci circonda.

1.1 Il diritto di cittadinanza della parola parlata

Bisogna risalire alla psicoanalisi, per es. a Freud e ai molti studiosi di questo secolo, sociolinguisti, linguisti ecc. per trovare una rivalorizzazione del parlato e potergli riconoscere piena cittadinanza nella scuola. Freud ha sottolineato infatti il potere magico della parola e l'effetto profondo della sua forma esterna. La parola parlata viene percepita anche nella sua fisicità: essa non vale solo come portatrice di significato, ma anche e soprattutto quanto rivelatrice di sintomo, poiché proviene dal profondo. Anche Vygotsky ha attribuito una rilevanza fondamentale, dal punto di vista cognitivo, al discorso sociale, che diventa poi privato ed interiore (12). Ma sarà soprattutto la sociolinguistica americana degli anni '80 (D.Tannen, W.L.Chafe), a sfatare quei pregiudizi che identificavano il parlato con varietà linguistiche non di prestigio (usi informali, dialetto), attribuendogli dignità. Essa ha dimostrato che esiste una tipologia estesa di usi del parlato così come avviene per lo scritto: esistono cioè parlati formali (conferenze, lezioni accademiche ecc.) e informali che hanno finalità sociali e conoscitive. F. Orletti osserva che molti di questi studi hanno messo in discussione molte delle analisi comparate scritto/parlato della letteratura precedente, perché "fondate su una confusione fra caratteristiche di varietà diastratiche (sociali), diafasiche (situazionali) e diamesiche (dipendenti dal medium orale o scritto)". E spiega che "tale confusione era determinata dalla composizione del corpus di dati analizzati, dove, per la lingua orale, erano raccolti in genere, campioni di parlato interattivo, informale, mentre per la lingua scritta campioni di prosa espositiva formale (13).

Ma questi orientamenti e contributi culturali, significativi sul piano di una modifica dell'insegnamento linguistico, hanno inciso, in minima parte, nelle abitudini degli insegnanti che, ancorati ad una cultura storico-classica, continuano a pensare di perder tempo nel praticare una didattica dell'oralità, poiché ancora convinti che il parlato non sia depositario di prestigio sociale e di codificazione normativa. Al contrario in esso intravedono elementi altri della tradizione "standard", elementi che deviano, poiché non consentono di trasmettere conoscenze; si ribadisce, cioè, il concetto che il parlato serve a stabilire contatti e a veicolare relazioni. T. De Mauro ha notato che, nel passato, la paura per il parlato si è spinta fino a rifiutare, dall'uso scolastico, parole quali faccia (*viso*), arrabbiarsi (*indignarsi*), passare il Natale (*trascorrere*). Con questo

atteggiamento si è contribuito a incrementare il pesante fenomeno dell'esclusione scolastica prematura. Don Milani ci ha fatto apprendere che, alla base dell'egemonia politica e sociale, c'era un'egemonia linguistica, realizzatasi attraverso la pedagogia linguistica tradizionale e la conseguente esclusione precoce dalla scuola dell'obbligo. Oggi che siamo consapevoli di tutto questo e ci poniamo il problema di accrescere la volontà e la capacità di partecipazione paritetica di tutti al sapere linguistico, non possiamo fare ignorare ai giovani sia la varietà degli usi orali che i mondi in essi rappresentati, come non possiamo sottovalutare il patrimonio della gestualità e della comunicazione mediante il nostro corpo per non ricreare un "bambino- senza- mani o con le braccia conserte" (14) o addirittura dimenticare l'universo simbolico ed espressivo, che sottostà ai linguaggi non verbali. Nel passato la scelta di escludere questo patrimonio poteva essere consona ad un certo tipo di cultura e di società, ma ai tempi odierni, con i mutamenti sociali che si sono prodotti, con l'esplosione della scolarità di massa e con la pluralità dei sistemi di comunicazione, che sono sempre più accompagnati dal proliferare di "galassie" (15) comunicative (telefoniche, radiofoniche, cinematografiche, televisive, della carta stampata e del computer ecc.), gli orientamenti didattici tradizionali non sono giustificati.

E su questo punto sarebbe utile che riflettessero gli insegnanti "dando, nel lavoro di educazione delle capacità linguistiche, il debito posto all'addestramento del parlato nei suoi diversi generi. Non per cancellare, al contrario, per rafforzare e affinare il rapporto con la scrittura e lettura" (16). D'altra parte, le interazioni e le intersezioni tra parlato e scritto sono, come ha rilevato C. Lavinio, talmente numerose, che c'è da chiedersi, fino a che punto, sia corretto ragionare in termini di opposizione tra scritto e parlato (17).

1.2 Verso una pedagogia dell'orale

Uno dei primi passi da fare, per realizzare questi aspetti consisterà nell'affiancare ad una pedagogia motivata sulla varietà dello scritto, un'educazione all'orale, che recuperi tutti i linguaggi non verbali, offrendo a tutti la possibilità di conquistarsi l'intera gamma di usi degli strumenti linguistici e valorizzando tutto ciò che vi è di comunicativo nella nostra tradizione storica e culturale (18). Attualmente, nell'istituzione scolastica, come ha sottolineato C. Bazzanella (19), "l'atteggiamento prevalente è quello di dare per scontato la competenza orale e di continuare a insistere, anche a livello di valutazione, sull'acquisizione dello scritto. Inoltre, in sintonia con le culture occidentali, la scrittura viene spesso identificata o confusa con l'educazione formale e conseguentemente la priorità, dal punto di vista sociale, viene riconosciuta allo scritto" (20). Soffermandoci in particolare sul parlato bisogna ricordare che esso non è più considerato "inferiore ad altre prestazioni tradizionali *alte*, come la lingua letteraria, anzi esso è divenuto oggetto di studio da parte non solo dei linguisti, ma anche dei sociologi, che hanno messo in rilievo le relazioni tra la struttura sociale e la struttura linguistica" (21). Addirittura molti linguisti riconoscono la priorità della lingua parlata sulla lingua scritta, in base ai seguenti tratti: 1) storicamente la lingua parlata precede quella scritta; 2) l'acquisizione dell'orale da parte del bambino si realizza prima dello scritto; 3) la comunicazione si effettua principalmente per mezzo dell'articolazione fonica; 4) l'orale, più dello scritto, evidenzia l'organizzazione e l'interazione sociale e culturale; 5) la lingua parlata dispone di mezzi paralinguistici solo parzialmente trasferibili nella lingua scritta" (22).

Con quanto indicato non intendiamo tuttavia dimostrare la superiorità dell'orale sullo scritto, ma piuttosto ribadire l'opportunità di sviluppare una pedagogia dell'oralità, che coinvolga aspetti linguistici e non, pur

essendo consapevoli delle difficoltà che, dal punto di vista educativo, si possono incontrare. Educare all'oralità, in un contesto formalizzato quale quello della scuola, non è affatto semplice; come non è semplice ottenere risultati soddisfacenti sul piano del parlato, se non si adotta una didattica specifica, data la complessità che lo stesso parlare riveste. Da questo punto di vista siamo d'accordo con P.P. Giglioli quando sostiene che "parlare è assai complicato" (23). P.P. Giglioli fa l'esempio del parlare che "*implica incassature*" (24). Nel parlato si ritrovano infatti, come osserva F. Orletti, "incassamenti interazionali, laminazioni e stratificazioni del discorso, che sono state descritte in linguistica, poetica, logica, filosofia del linguaggio, microsociologia" (25). Ma ciò che viene incassato, rileva P. P. Giglioli, non sono soltanto frasi, ma anche identità. "Quando raccontiamo qualcosa che ci è capitato, il soggetto dell'azione che riportiamo non è lo stesso del parlante, ma è una figura incorniciata nella storia, *qualcuno che appartiene al mondo di cui si parla non al mondo in cui avviene il parlare*" (26). Questo genera uno sdoppiamento di identità discorsiva del locutore il quale assume più identità quali quella: di "*animatore*, di macchina parlante che emette suoni; di *autore* del testo, cioè della persona che ha formulato e preparato gli enunciati che vengono prodotti; di *mandante*, ovvero di qualcuno che crede personalmente in ciò che si dice e assume la posizione implicata in ciò che viene detto" (27).

Nel discorso orale e nelle conversazioni informali della vita quotidiana può accadere quello che succede nell'operazione della scrittura letteraria (28) e cioè, come spiegava I. Calvino che "la persona io, esplicita o implicita, si frammenta in figure diverse in un io che sta scrivendo e in un io mitico che fa da modello all'io che è scritto. L'io dell'autore nello scrivere si dissolve: la cosiddetta "personalità" dello scrittore è interna all'atto dello scrivere, è un prodotto e un modo della scrittura" (29).

1.3 Le varietà del parlato

Molteplici sono le forme e le tecniche di comprensione e di produzione del parlato (30). Esse vanno da quelle più individuali ed intime a quelle più aperte e pubbliche.

Vi è un parlare a se stessi ad alta voce per preparare una lezione, un esame, un intervento, "dove si racconta il testo invece di scriverlo". Questo tipo di parlato può rappresentare uno strumento per organizzare idee e cercare le forme giuste per pianificare e ordinare; "lo si può considerare un esercizio di pianificazione di testi orali e scritti" (31). Vi è un parlare per riflettere e risistemare le proprie idee (soliloquio) o per rivolgersi a sé, ma di fronte ad altri (monologo). Vi è un parlare con finalità sociali per proiettare un'immagine di sé attraverso contenuti e modalità di esposizione; in questo caso abbiamo un parlato spontaneo, fluente, diretto, volto a stabilire rapporti e forme di comunicazione.

In questo tipo di parlato i livelli verbali e non verbali si intrecciano fra di loro: la forma è frammentaria, spesso interrotta, completata da un gesto, da un'espressione, da un movimento. Frequentemente si utilizzano sequenze di riparazione, richieste di chiarificazione, riformulazione dei messaggi; non mancano ripetizioni, autocorrezioni, esitazioni e pause. La lingua a cui si ricorre è implicita, poiché basata sulle reali o assunte conoscenze comuni dei parlanti, caratterizzata da turni di parola brevi, da cambi di argomento, da tendenze a sorvolare sulle eventuali incomprensioni. La grammatica e la sintassi non sono abbastanza accurate, poiché le convenzioni normative rispettano norme linguistico-formali e socio- psicologiche diverse dalle regole prescrittive della grammatica e della sintassi.

Ma tuttavia esse sono contraddistinte da regole che si deve imparare a rispettare e a conoscere, quali per esempio a) la tendenza a manifestare accordo o a esprimere un disaccordo garbato; b) il produrre forme di discorso coerenti; c) il conoscere e controllare il sistema dei turni di parola (l'alternarsi dei parlanti; questo processo non coinvolge comportamenti solo linguistici, ma anche para e non linguistici); c) il conoscere e controllare le strategie per introdurre nuovi temi (di conversazione e/o per cambiare argomento); d) il riconoscere e produrre sequenze preparatorie, laterali e di inserzione (queste servono da premessa ad una richiesta, a un'offerta, possono inserirsi in una conversazione interrompendola temporaneamente o possono aggiungersi al corpo centrale di uno scambio dialogico); e) il rispettare il principio cooperativo e le massime conversative, individuando e formulando richieste di chiarimento, sequenze di riparazione attraverso le quali si realizza la negoziazione di significato (processo in base al quale i conversatori utilizzano le risorse reciproche per raggiungere, dopo successivi aggiustamenti, la comprensione); f) il richiedere e ottenere autorizzazioni per violare le massime conversative di base. Ciò riguarda i modi (comportamenti e strategie: licenze, risposte evasive, disconoscimenti) in cui si possono negoziare e concordare con propri interlocutori le infrazioni al principio cooperativo (32).

Accanto a questo parlato, con finalità sociali, ve ne è un altro che riveste finalità conoscitive. Esso richiede, insieme a competenze relative ai contenuti trasmessi, buone esecuzioni linguistiche: un'esposizione attenta e meticolosa, controllata sul piano formale (lessico, morfologia, sintassi), una struttura pianificata, una sintassi che si rivela simile a quella dello scritto. La scuola usa, già nella scuola di base, questo tipo di linguaggio, (la spiegazione e l'interrogazione), senza però praticare alcune forme di apprendistato. E queste potrebbero essere garantite, curando sistematicamente il linguaggio interazionale, che, nel comportare negoziazioni, possibilità di scelta tra movenze di sostegno e movenze di contraddizione, richieste di chiarificazione, costituisce un vero e proprio terreno di preparazione al linguaggio transazionale. Invece spesso accade (33) che, per esempio, le stesse richieste di chiarificazione sono sostituite da riparazioni dirette, con chiaro intento istruttivo. E questo perchè, di fatto, la lingua è molto controllata dall'insegnante: agli studenti è concesso ben poco spazio per esercitare abilità sociali interpersonali, che li portino, non solo, a interagire in maniera indipendente dall'autorità, ma soprattutto a manipolare autonomamente i messaggi e a negoziare significati, che conducano a produrre nuovi atteggiamenti e abitudini e a sviluppare capacità d'interpretazione rilevanti sul piano cognitivo.

Riprendendo il discorso sulle varietà del parlato, come per lo scritto, anche per l'orale si hanno vari tipi di testo con regole e vincoli più o meno rigidi. Essi vanno (34) dalla confidenza, dalla confessione o dalla chiacchierata, (che hanno un lessico particolare, una gestualità sviluppata; un modo di parlare che cementa le intese e le complicità), al colloquio, al dialogo, alla conversazione, "dove si mettono in atto segnali verbali e non verbali per regolare la comunicazione, per concordare o proporre gli argomenti o per stabilire ruoli e turni" (35). Da queste si passa a forme di comunicazione "predisposte", in cui "gli interlocutori decidono in anticipo l'argomento, i ruoli, la durata, lo scopo da raggiungere; spesso vi è un ruolo specifico di regolamentazione o moderazione dello scambio; il livello verbale, pur collegato a quelli non verbali, tende a prevalere, a farsi più rigoroso nel lessico e nella sintassi" (36). Fra queste citiamo per esempio la discussione, il dibattito, l'assemblea, l'intervista, l'interrogazione. Accanto a queste forme del parlare si possono menzionare anche quelle a carattere unidirezionale, cioè "rivolte da un parlante a uno o più ascoltatori, senza scambio di ruoli quali il racconto di sé e di altri, la fiaba, la biografia (la storia di vite)" (37). Altri generi più

formali sono le conferenze, le relazioni le dimostrazioni, la lezione e la spiegazione, che, se accompagnati dalla produzione da parte dei ragazzi di locandine, di circolari, di volantini, rendono più vivaci e dinamiche le attività in classe. In questa rapida carrellata non possiamo dimenticare quelle forme orali che rivestono connotati recitativi o teatrali, quali: la dizione, la parodia, la controversia, il gioco imitativo, l'appello, l'arringa, il bando, il comizio, la predica, la gara ecc. Queste, se accompagnate da accorgimenti teatrali, specifici non solo della scena (simulazioni, drammatizzazioni, rappresentazioni), ma anche del discorso (allusioni, rievocazioni, invocazioni, ironizzazioni ecc), rendono estremamente viva ed efficace la riproduzione di eventi narrati

In questo quadro, non certo esaustivo, non si possono omettere i generi dei linguaggi multimediali, in particolare quello della televisione (il notiziario, la rubrica, il dibattito, l'intervista, le condizioni meteorologiche, gli spot pubblicitari, ecc.), che non sono assolutamente da sottovalutare, poiché, nel proporre i "loro" linguaggi orali e scritti, giocano un ruolo preponderante nella formazione linguistica del giovane.

1.4 Gli orientamenti didattici

Rispetto alle varietà di parlato menzionate, non è detto che tutte debbano entrare a far parte di un curriculum; altrimenti riproporremmo un insegnamento enciclopedico. Esse saranno scelte e differenziate, secondo le fasce di scolarità e gli ordini di scuola.

A questo proposito, condividiamo la proposta di F. Orletti (38), che riprendiamo, secondo la quale, per la scuola di base, occorre far capire ai ragazzi soprattutto quali siano le regole che governano l'interazione comunicativa in classe: "come si prende la parola, come si organizza un discorso intorno ad un tema, come si apre o si chiude un'interazione e così via" (39). Vi sono regole che governano l'alternanza dei parlanti e modalità di cambiamento del tema conversativo; vi sono procedure comunicative per aprire e chiudere un rapporto sociale; vi sono sequenze riparative e infrazioni alla norma (40). Utile sarà sviluppare capacità osservative del piano conversativo vero e proprio, relativo a situazioni quotidiane o a materiali autentici, ascoltati, visti, registrati, riascoltati, discussi e trascritti. Vedere, per esempio, come gli interlocutori costruiscono un discorso coerente o con quali moventi discorsivi ognuno di loro si collega all'enunciato dell'altro (41).

In questa prima fase è opportuno soffermarsi su quegli aspetti che connotano il parlato interazionale: "false partenze, incassamenti, mancanza di accordo tra soggetto e predicato, rapporto tra tipi di coesione testuale e situazioni comunicative", con ascolto e proiezione di materiale autentico (42), sensibilizzando gli alunni sia alle diversità che esistono tra i vari testi che al ruolo essenziale del non-verbale nella comunicazione.

Rispetto alle differenze testuali si tratterà di far cogliere le caratteristiche generali dei testi autentici, di quelli fabbricati per libri scolastici o quelli drammatici (conversazione naturale, brano di una commedia, dialogo di un libro scolastico, trascrizione di un'interazione prodotta in classe) (43). Relativamente al rapporto tra il verbale e il non-verbale bisognerà far intravedere, durante lo svolgimento delle diverse attività, la funzione fondamentale che il non-verbale svolge per la comprensione, abituando l'alunno a riconoscere e a osservare le principali massime del principio cooperativo: a) la massima della quantità di informazioni, (quelle necessarie); b) la massima della qualità dell'informazione (dirà ciò che ritiene vero, adducendo prove

convincenti); c) la massima della relazione (pronuncerà enunciati pertinenti e significativi); d) la massima del modo (eviterà oscurità gratuite e sarà chiaro e ordinato nel suo discorso) (44).

Sulla base di parametri di osservazione, forniti dall'insegnante e a partire da situazioni reali o da documenti presi in esame (mini-situazioni della vita scolastica, discussione o dibattito in classe, lezione, interrogazione, colloqui, predica, ecc. o sequenze di film, sketch televisivo, presentatori, animatori, sequenze di dibattiti televisivi, interviste ecc.), si faranno cogliere le caratteristiche del non verbale quale: a) linguaggio in sé. Attraverso un gesto, la mimica, lo sguardo, la voce, la postura o mediante spostamenti, avvicinamenti/allontanamenti e atteggiamenti legati a codici sociali, si esprimono emozioni, reazioni di sentimenti, tensioni, connivenze e si manifestano intenzioni, interessi, indifferenze, ecc.; b) metalinguaggio, che può precisare e modificare il verbale. I gesti, la mimica possono rinforzare o contraddire il senso di ciò che è detto, come possono aiutare a comprendere che si vuol fare qualcosa o a mostrare ciò di cui si parla; c) linguaggio che si sostituisce (momentaneamente o non) al linguaggio verbale (un gesto significa trasmettere una parola, una frase per dire o per fare).

Nel biennio, invece, una volta acquisite le capacità interazionali di base, si dovrebbe, accanto al perfezionamento di queste ultime, educare all'uso della lingua per la trasmissione delle conoscenze.

Si possono proporre attività di riconoscimento di parlari più formalizzati, quale il parlato in pubblico, (il fare conferenze, il presentare discorsi politici, dibattiti o interviste importanti), che permettano agli studenti di acquisire consapevolezza sui funzionamenti e sulle strategie che vengono messe in atto con il pubblico. Queste situazioni comunicative, pur abbastanza complesse poichè i parlanti devono possedere competenze relative ai contenuti e alle forme (45), consentirebbero di avviare un significativo lavoro di analisi sia delle proprietà tipiche del parlato con fini sociali che delle proprietà del parlato finalizzato alla trasmissione dei contenuti. Infatti il parlato in pubblico, da una parte, "non ammette quella irrazionalità nell'organizzazione, quel parlare sconnesso e frammentario, proprio delle situazioni con finalità sociali", ma anzi "tende ad essere pianificato" (..), dall'altra esso deve "raggiungere l'impressione della spontaneità attraverso lo strumento della pianificazione, e la traccia iniziale che c'è, ma non deve trapelare in maniera troppo esplicita" (46). Quindi si perseguirebbe un duplice obiettivo, funzionale all'apprendimento.

Prendendo spunto per esempio dalle analisi di E. Goffman (47), potrebbe essere interessante esaminare un tipo di parlato formale, a scarsa interazione, quale la conferenza, che, come afferma E. Goffman, presenta uno "stile alto, proveniente da un discorso palesemente letto (giri di frase, metafore, parallelismi, aforismi ecc.) (). Si tratta di un "parlato di qualità", in cui "si usa la forma parlata rispondente alla norma, ma con il registro del discorso parlato"; infatti sono favoriti "termini deittici, dislocazioni a sinistra, cancellazioni" (48). Questo tipo di comunicazione offrirebbe opportunità di conoscenza e di riflessione di un testo, scritto in una prosa parlata, e letto in maniera "esperta", cioè tale da dare un'aria di spontaneità all'intero testo o comunque da incoraggiare la sensazione che sta avvenendo qualcosa di simile al parlato spontaneo, pur differenziandosi notevolmente da esso (49). Sempre riferendosi a Goffmann si possono svolgere attività creative (teatrali, di animazione, mimo, ecc.), prendendo in considerazione la conferenza quale evento sociale, "stratificato, fatto di gioco e di spettacolo" (50), in cui gli individui che si presentano al pubblico offrono una rappresentazione nel senso teatrale del termine, rivendicando tacitamente "quelle abilità sceniche, in mancanza delle quali una persona spinta sul palcoscenico si impappinerebbe senza speranza,

trasformandosi in un oggetto di cui ridere, per cui sentirsi a disagio o verso il quale provare una notevole impazienza" (51).

Note

- (1) W. Romani, *Le "Dieci Tesi" hanno venti anni*, "La Didattica", n°3, marzo 1996, pag. 73.
- (2) W. Romani, *Le "Dieci Tesi" hanno venti anni*, "La Didattica", cit. pag. 68.
- (3) W. Romani, cit. pag.69.
- (4) R. Simone, *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp.28,29.
- (5) R.Simone, *Il parlare e la sua trasmissione*, in *Alfabeti del sapere*, R. Simone, (a cura di), Firenze, La Nuova Italia, 1993, pag. 27.
- (6) T.De Mauro, *La crisi della pedagogia linguistica tradizionale*, in R. Simone, (a cura di) *L'educazione linguistica*, cit. pp.72,73.
- (7)T. De Mauro, *La crisi della pedagogia tradizionale*, cit. pp. 69, 70.
- (8)T. De Mauro, *La crisi della pedagogia tradizionale*, cit.69.
- (9) R. Simone, *Il parlare e la sua trasmissione*, in *Alfabeti del sapere*, a c. di R. Simone, cit.pag. 31.
- (10) R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1996, pag. 89 e R. Simone, *L'educazione linguistica*, cit. pag. 27.
- (11) R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, cit. pag 89.
- (12) R. Simone, *Il parlare e la sua trasmissione*, in *Alfabeti del sapere*, a c. di R. Simone, cit.pp.32,33.
- (13) F. Orletti, *Per una educazione al parlato*, in F. Orletti, *L'educazione linguistica nella scuola superiore:un itinerario formativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, pag. 65.
- (14) T. De Mauro, *La crisi della pedagogia tradizionale*, cit. pp. 72,73.
- (15) T. De Mauro, *La crisi della pedagogia tradizionale*, cit. pag.68.
- (16) T. De Mauro, *Presentazione*, pag. XV, in *Le facce del parlare*, C. Bazzanella, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- (17) C. Lavinio, *Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni e intersezioni*, in *Scrivere a scuola*, a c. di T Calzetti, "Lend", Edizioni scolastiche Bruno Mondadori,1989, pag.19.
- (18) R. Simone, *L'educazione linguistica*, cit.
- (19) C.Bazzanella, *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- (20) C. Bazzanella, *Le facce del parlare*, cit.pag.8.
- (21) C. Bazzanella, *Le facce del parlare*, cit. pag. 8.
- (22) C. Bazzanella, *Le facce del parlare*, cit. pp.8- 9.
- (23) P.P Giglioli, *Introduzione*, in E. Goffman, *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987, pag.18.
- (24) P. P. Giglioli, *Introduzione*, in E. Goffman, *Forme del parlare*, cit. pag.18.
- (25) F. Orletti, *Introduzione*, in F. Orletti (a cura di), *Tra conversazione e discorso*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996, pag.23.
- (26) P.P.Giglioli, *Introduzione* cit. pag.18.
- (27) E. Goffman, *Forme del parlare*, cit. *La conferenza*, pp. 224, 225.
- (28) P. P. Giglioli, *Introduzione* cit. Nota 16, pag. 18.
- (28) P. P. Giglioli, *Introduzione*, cit. Nota 16, pag 18.

- (30) Vedi R. Zuccherini, *Manuale del parlare*, Firenze, La Nuova Italia, 1988. Vedi C. Lavinio, *Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni e intersezioni*, cit. pp.21,22,23,24,25. Vedi G. Nencioni, *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli, 1983.
- (31) F. Orletti, *Per un'educazione al parlato*, cit. pag.69.
- (32) R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, "Lend", Sett. 1991, anno XX, numero 2, pp. 36- 43.
- (33) R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, cit. pag.41.
- (34) Vedi R. Zuccherini, *Manuale del parlare*, cit.
- (35) R. Zuccherini, *Manuale del parlare*, cit. pag. 90.
- (36) R. Zuccherini, *Manuale del parlare*, cit. pp. 92, 93.
- (37) Vedi R. Zuccherini, *Manuale del parlare*, cit.
- (38) F. Orletti, *Per un'educazione al parlato* cit.pp.72-75.
- (39) F. Orletti, *Per un'educazione al parlato*, cit. pag 72.
- (40) R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, cit. pag.44.
- (41) R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, cit.pag. 45.
- (42) F. Orletti, *Per un'educazione al parlato*, cit. pag 71. Vedi in F. Orletti, cit. la gamma di esercizi proposti, per stimolare un uso della lingua orale diversificato per funzioni, pp. 73, 74.
- (43) Vedi R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, cit. pag. 46.
- (44) R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, cit. pag. 39.
- (45) F. Orletti, *Per un'educazione al parlato*, cit. pag. 71.
- (46) F. Orletti, *Per un'educazione al parlato*, cit. pag. 72.
- (47) E. Goffman, *Forme del parlare*, cit.
- (48) E. Goffman, *Forme del parlare*, cit. pp. 252- 253.
- (49) E. Goffman, *Forme del parlare*, cit. pp.254-255.
- (50) E. Goffman, *Forme del parlare*, cit. pag. 225.
- (51) E. Goffman, *Forme del parlare*, cit. pag. 223.