

LA LEZIONE

*Franca Bosc, Fernanda Minuz*¹

1. INTRODUZIONE

Nella trasmissione del sapere istituzionalizzata nel sistema scolastico (inclusa l'educazione permanente degli adulti), la lezione tiene il posto centrale; attorno alla lezione si organizzano le altre fonti di apprendimento: i manuali in primo luogo, i testi di consultazione, le pratiche di laboratorio e perfino gli spazi di apprendimento autonomo aperti dalle tecnologie informatiche e telematiche, pure potenzialmente innovative di modelli didattici tradizionalmente consolidati.

Vari studi sulla comunicazione in ambito scolastico condotti da diversi approcci disciplinari ne hanno esaminato forme e caratteristiche. In sintesi, possiamo definire la lezione come un evento comunicativo complesso nel quale, attraverso l'interazione verbale e non verbale tra i partecipanti, si trasmettono conoscenze e si sviluppano competenze, insieme alla consapevolezza dei valori attribuiti socialmente a tali conoscenze e competenze. «La classe è un contesto storicamente e culturalmente specifico – asserisce Bernstein (1990) – la comunicazione che vi ha luogo è una pratica sociale condizionata dai rapporti che vi si instaurano e dalle regole imposte dall'istituzione educativa. È attraverso queste pratiche che si costituiscono i saperi pedagogici e le identità dei partecipanti» (Ciliberti, 1999).

Nell'interazione della classe, inoltre, si producono e riproducono rapporti e ruoli sociali; si stabiliscono tra i partecipanti relazioni che concorrono alla costruzione delle identità individuali; in essa si attuano, infine, modelli pedagogici, anche se, una volta realizzati, essi possono risultare diversi dalle intenzioni iniziali (cfr. Lumbelli, 1986; Carli 1996a; Hornung, Mattivi, Ricci Garotti, 1996; Ciliberti, 1999 per una trattazione dei diversi approcci alla comunicazione didattica).

1.1. *L'insegnante "parla troppo, parla veloce, parla difficile".*

Il punto di vista qui adottato è orientato verso i bisogni di educazione linguistica degli stranieri inseriti nel sistema scolastico italiano, con particolare attenzione alle scuole secondarie di primo e di secondo grado. In altri termini, l'intento è di comprendere quali difficoltà possono ostacolare la partecipazione alla lezione di questi allievi. La

¹ F. Bosc, Università degli Studi di Milano; F.Minuz, Johns Hopkins University Bologna. L'articolo è frutto della collaborazione tra le due autrici, ma la stesura dei singoli paragrafi è la seguente: 1,2, 3 F. Minuz, 4 F.Bosc. Il paragrafo 5 è stato scritto da entrambe.

competenza comunicativa sviluppata dagli apprendenti in altri contesti di uso della lingua, infatti, può dimostrarsi inadeguata ad affrontare i compiti linguistici e cognitivi presentati da una lezione in ambito scolastico (Cummins, 1989).

«La comunicazione nella scuola si presenta come una successione di parlato incessante, esteriormente densa, quasi ininterrotta»: da questa constatazione, solo apparentemente ovvia, Ehlich e Rehbein (1986) hanno avviato la loro indagine sulle forme della comunicazione didattica. Tale constatazione trova conferma nella testimonianza di alcuni giovani e adulti stranieri, donne e uomini, ammessi a seguire corsi di formazione professionale dopo l'accertamento di un certo grado di autonomia linguistico-comunicativa (LIFOP, 2001). Interrogati sugli ostacoli incontrati nel seguire i corsi professionali, essi hanno indicato la difficoltà maggiore nel fatto che l'insegnante "parla troppo, parla veloce, parla difficile". Il parlato dell'insegnante è stato considerato assai più problematico dei contenuti tecnico-professionali trasmessi.

Questioni come la comprensibilità del discorso prodotto a lezione, la sua comprensione da parte di chi ascolta, l'appropriata ed efficace partecipazione agli scambi interattivi che nella lezione hanno luogo sono cruciali, dunque, per favorire l'inserimento degli stranieri nel sistema d'istruzione italiano. Occorrono una mappa, che consenta di orientarsi nel flusso eccessivo, veloce e complesso del parlato dell'insegnante, e capisaldi, a cui ancorare la comprensione e la possibilità di produzione orale.

Per la costruzione di questa mappa facciamo qui riferimento agli sviluppi degli studi di pragmatica e dell'analisi della conversazione, in prospettiva etnometodologica, e agli orientamenti che hanno indotto nella didattica delle lingue. Essi costituiscono un quadro di riferimento per più aspetti.

1.2. *L'interazione linguistica in classe da più punti di vista*

In primo luogo, le conoscenze acquisite sui meccanismi linguistici e non linguistici e sulle regolarità degli scambi verbali in contesti specifici hanno già da tempo portato a ridefinire finalità, contenuti e metodi dell'insegnamento. Obiettivo dell'insegnamento è sviluppare nell'apprendente la capacità di interagire in maniera linguisticamente adeguata e pragmaticamente appropriata in contesti differenti. A ciò contribuiscono l'osservazione, l'esercitazione e l'uso di quei dispositivi linguistici che consentono di strutturare il discorso e realizzare scambi verbali appropriati. Se la lingua è strumento di comunicazione, la si apprende attraverso la comunicazione stessa, anche in sede didattica; la classe di lingua, pertanto, è intesa come contesto comunicativo autentico, e non come luogo in cui le forme linguistiche sono esercitate in vista di usi futuri, "fuori" dalla classe stessa (cfr. McCarthy, 1991; Peytard, Moirand, 1992; Piazza, 1995; Zorzi, 1996; Margutti, 2004; Brighetti, Minuz, 2008).

Un secondo aspetto riguarda la nozione stessa di "lezione", che può essere intesa come "genere di discorso". Nelle applicazioni glottodidattiche, questo termine entra in un'accezione ampia e in una più ristretta. Da un lato, si riferisce alla possibilità di individuare schemi ricorrenti di interazione verbale in situazioni ricorrenti, come ad esempio fare una telefonata, chiedere indicazioni stradali o descrivere un appartamento: sono attività linguistiche che non sono ricreate ex-novo ogni volta dai partecipanti allo scambio, ma tendono a seguire regolarità a cui i parlanti si adeguano (cfr. Brighetti, Minuz, 2008; per una rassegna degli studi sui generi discorsivi, cfr. Margutti, 2004).

Nel senso più ristretto il termine è utilizzato soprattutto nel cosiddetto inglese per scopi accademici e più specificamente nella *genre analysis*. “Genere” è qui definito operativamente come “una classe di eventi comunicativi” che hanno in comune alcuni scopi comunicativi riconosciuti come tali dai membri della “comunità discorsiva” (Swales, 1990): ad esempio “il rapporto di ricerca” o “la recensione”. In questo caso, l’attenzione posta sui “generi” consente di correggere un’impostazione che nell’insegnamento dei linguaggi disciplinari «dà maggiore importanza alla omogeneità dei contenuti a scapito della variazione negli scopi comunicativi, nelle relazioni tra partecipanti e nelle convezioni di genere» (Swales, 1990).

Indicazioni come queste invitano a identificare nella lezione «formati particolari, tipi di sequenze, regole di gestione dei turni, azioni linguistiche ricorrenti» (Ciliberti, Anderson 1999b). Le realizzazioni del genere didattico “lezione” variano in relazione al contesto istituzionale, ai rapporti tra insegnanti/allievi, alle caratteristiche del gruppo degli allievi (l’età ad esempio), alle distinzioni disciplinari, ma anche alle aspettative circa il suo formato ideale e alle convinzioni pedagogiche (Gotti, 1991; Carli, 1996a; Ciliberti, Anderson, 1999a).

Un ulteriore filone di ricerca guarda all’interazione di classe come caso di conversazione in ambito istituzionale. Come altri tipi di interazione istituzionale, la lezione è caratterizzata da una marcata asimmetria di ruoli tra partecipanti e dall’assenza di bidirezionalità. La facoltà di introdurre i temi di cui parlare, il tempo di parola a disposizione, il diritto di prendere o attribuire il turno di parola sono sbilanciati a favore dell’insegnante; inoltre sono distribuiti in maniera pre-determinata.

L’asimmetria è associata al contratto formativo tra istituzione educativa e allievi/allieve e differenzia la lezione sia da quanto avviene in conversazioni spontanee, dove tempo, turni di parole e temi sono distribuiti in maniera paritaria e casuale tra i partecipanti, sia da altri generi informativi in cui pure sono presenti lunghi tratti di andamento monologico. Va precisato che il contesto in cui avviene la comunicazione non viene considerato, in questa prospettiva di ricerca, un qualcosa di dato che determina l’andamento dell’interazione; è invece creato dall’andamento dell’interazione e pertanto le relazioni sociali sono (ri-)prodotte momento per momento dai partecipanti attraverso lo scambio verbale stesso.

Uno stesso “evento”, quindi, può essere condotto in maniera diversa dai partecipanti: un’interrogazione scolastica, ad esempio, può lasciare soddisfatti o frustrati i partecipanti che, turno dopo turno, possono dire e fare le cose “sbagliate” o, al contrario, creare con l’interlocutore un rapporto facile e collaborativo. I partecipanti, cioè, anche all’interno delle regole che costituiscono l’evento (nel nostro esempio è l’insegnante che deve interrogare e lo studente che deve rispondere) possono localmente creare contesti diversi: trasformare l’interrogazione in un interrogatorio di terzo grado o in una piacevole conversazione o, ancora, in un’esibizione del sapere dell’insegnante (Zorzi, 1996; cfr. inoltre Carli, 1996a; Orletti, 1984, 2000; Grimshaw, 1990; Ciliberti, Anderson, 1999a; Zorzi, 2001, Ghezzi, Grassi, 2002; Grassi, 2007).

In questo intervento l’attenzione è posta soprattutto sulla struttura interattiva, sul piano organizzativo della lezione, sugli aspetti linguistico-comunicativi che consentono di gestire l’interazione e di orientarsi nel flusso di parlato, quali ad esempio la capacità di comprendere le diverse modalità dell’interrogare, e sui tipi di azioni linguistiche ricorrenti. Verranno quindi solo accennati altri aspetti che nei casi presentati si impongono all’attenzione dell’osservatore: il rapporto tra linguaggi specialistici e lingua

dell'uso comune nel parlato della classe e la costruzione contestuale dei ruoli sociali, in primo luogo².

2. TIPOLOGIA DELLE LEZIONI E STRUTTURA INTERATTIVA

Come abbiamo accennato, la lezione appartiene alla classe delle interazioni asimmetriche istituzionali. Caratteristico delle interazioni asimmetriche è il differente status rivestito dai partecipanti, in termini di potere interazionale, inteso sia in termini quantitativi (spazio di parola occupato) sia in termini di gestione dell'interazione, attraverso il controllo dei turni di parola e degli argomenti trattati. La natura istituzionale comporta l'orientamento dell'interazione stessa verso la realizzazione dei compiti propri dell'istituzione e l'indicazione dei ruoli sociali dei partecipanti (Orletti, 2000).

In virtù del ruolo che gli è attribuito dal patto formativo, da un lato il docente è tenuto istituzionalmente a trasmettere l'informazione, dall'altro non sono quasi mai gli allievi (i recettori dell'informazione) a formulare i bisogni informativi che invece sono quasi sempre stimolati, prodotti e rappresentati dal docente stesso (l'informatore) (Carli, 1996b). Asimmetria e scarsa bidirezionalità sembrano dunque caratteristiche costitutive della lezione stessa, anche se possono essere ridotte da pratiche comunicative consapevoli (Ciliberti, 2003; Baraldi, 2008).

La direzione del flusso delle informazioni disciplinari (unidirezionale o bi/pluridirezionale) è un importante parametro sulla cui base definire le modalità didattiche realizzate nella lezione (Zorzi, 1999). In linea di principio sono possibili, e sono descritte in pedagogia, diverse tipologie di lezione: frontale (ex-cathedra), seminariale, strutturata in lavori di gruppo, in forma di esercitazione guidata, a gruppo, su progetto e altre ancora. Nella scuola italiana, soprattutto nella secondaria superiore e nella formazione professionale, prevale di gran lunga la lezione ex-cathedra, cioè «una didattica frontale (e non seminariale) centrata generalmente piuttosto su un programma standardizzato che su processi di apprendimento individuale o di gruppo, una didattica insomma programmata e scandita da un sapere-esperto a cui i partecipanti vanno a uniformarsi» (Carli, 1999c).

Nel quadro prevalente di una didattica frontale, le lezioni si diversificano in relazione alla strutturazione dell'interazione che rappresenta un secondo criterio di definizione tipologica (Zorzi, 1999). Possiamo quindi distinguere lezioni a prevalente struttura monologica o a prevalente struttura dialogica.

2.1. *Il dialogo didattico*

Le lezioni a struttura dialogica ricorrono con maggiore frequenza e sono caratterizzate da lunghe sequenze di dialogo, soprattutto di quel genere particolare di dialogo detto "dialogo didattico". Sono definite così quelle forme di interazione verbale caratterizzate dal fatto che l'insegnante pone domande di cui già conosce la risposta e dall'essere tipicamente strutturate in tre mosse: *elicitazione* da parte dell'insegnante –

² Gli esempi sono tratti tutti dal corpus di registrazioni effettuate durante il progetto LIFOP in un istituto tecnico e in un istituto professionale rispettivamente di Bologna e Torino.

replica dello studente – *prosecuzione*, spesso sotto forma di commento valutativo da parte dell’insegnante (Bellack, Kliebard, Hyman, Smith, 1974; Sinclair e Coulthard 1975). Per queste caratteristiche si distingue profondamente dalla conversazione spontanea e connota la comunicazione di classe con tratti di artificiosità. Ne è un esempio questo scambio su cui torneremo in seguito:

(1)

P.: *per cui lo strumento con cui io vado a calcolarmi (.) cioè a misurare scusate .b la depressione è un manometro per pressioni inferiori allo:- alla pressione atmosferica che si chiama*

S.: (.)

P.: *hm*

S.: *va[acuometro?*

P.: *[vacuometro (..) okay? (.)*

Il dialogo didattico si struttura in turni relativamente brevi, inegualmente distribuiti tra insegnante e allievi/e a cui è riservata solitamente la replica. L’insegnante ha il monopolio nella presa di turno e nell’attribuzione del turno successivo, secondo diverse modalità. Può infatti rivolgere la domanda genericamente alla classe, come nell’esempio precedente – e in questo caso il singolo studente si autoseleziona per la replica – o attribuire il turno chiamando direttamente la persona da cui si aspetta risposta. Nell’esempio che segue sono presenti entrambe le modalità di selezione:

(2)

P.: *l’equazione di stato dei gas perfetti (.) che scrivemmo (1.0) con questa forma (.) i lungo (..) emme (.) erre di (2.5) pi pressione assoluta volume totale (..) numero (.) delle chilo moli(s) (1.0) costante universale dei gas: (.) temperatura (.) assoluta in gradi kelvin (2.6) Attanasio (..) cos’è la chilo mole? (1.5)*

S1: *l- l- la mole (.) è (..) la quantità=*

P.: *=di mate[ria*

S1: *[di materia=*

P.: *=pari*

S1: *pari (.) al peso (.) atomico*

S2: *mole[colare*

P.: *[molecola[re (.)*

S1: *[molecolare*

La struttura dialogica non modifica la direzione del flusso informativo, che è unidirezionale. Infatti il dialogo non è simmetrico. Esso è guidato dall’insegnante che attraverso le domande costruisce l’esposizione o l’argomentazione del tema che intende trattare nella lezione; l’insegnante, è stato detto, è il “regista” della lezione (Orletti, 2000). L’insegnante stabilisce il tema, attribuisce il turno di parola, definisce la sequenza delle domande che corrisponde ad una sua linea argomentativa o espositiva. Agli allievi è consentito prendere in mano l’esposizione solo nella misura in cui il loro intervento prosegue la direttrice impostata dall’insegnante, altrimenti viene lasciato cadere (esempio 2) o esplicitamente sanzionato come disturbo.

(3)

P.: *questo perché? (.) perché lo mettete circa a meno:: cento e:: (.) meno cento: (.) novantasei gradi (.) una [cosa co-*

S: *[c'ho provato io prof (..)*

P.: *eh?*

S: *c'ho provato () l'azoto liquido lo metti dentro una lattina fsssssssss*

P: *e::b insomma mettete l'albero(.) dentro l'azoto liquido in modo che questo si restringe*

Il dialogo didattico, osserva Orletti (2000), consente di regolare la conversazione in presenza di un numero elevato di partecipanti; consente inoltre all'insegnante di verificare costantemente quanto della spiegazione gli allievi hanno compreso e acquisito.

Nelle lezioni serali a giovani adulti da noi osservate ci sembra presente un'ulteriore funzione. Attraverso il dialogo gli studenti sono coinvolti nella costruzione della lezione. Il discorso della classe è un prodotto a più voci, come appare chiaro dall'esempio appena citato, dove la struttura domanda-risposta lascia il posto ad un completamento reciproco, in una sorta di duetto.

Spesso nel dialogo didattico l'insegnante interrompe l'interpellato o l'interpellata: ciò che importa non è tanto la completezza della risposta, e neppure la correttezza, quanto la partecipazione alla costruzione del discorso. Che il dialogo non serva a una verifica associata alla valutazione formale, che non sia cioè una "interrogazione", è percepito chiaramente dalla classe; perciò è lecito un intervento correttivo da parte di un altro studente che si sovrappone al ruolo docente (S2, esempio 4), intervento solitamente non ammesso né dal docente né dagli allievi in una situazione di verifica valutativa.

Nell'esempio (5) la correzione, cioè il disaccordo con l'informazione fornita dall'allievo, è espressa con un condizionale (*sarebbe trecento virgola sedici kelvin*) che attenua la forza dell'enunciato; ciò consente allo studente di chiedere chiarimenti in modo diretto e colloquiale (*virgola sedici da dove è arrivato?*) e, alla fine dello scambio, di afferrare appieno il contenuto concettuale trasmesso. La mossa dell'insegnante, che minimizza la portata dell'intervento correttivo quasi fosse un inciso marginale, favorisce la collaborazione nella soluzione del problema proposto.

Il dialogo didattico può essere visto, dunque, come una strategia di coinvolgimento per realizzare funzioni didattiche. Perché vada a buon fine occorre che gli allievi condividano con gli insegnanti conoscenze e presupposti circa l'evento a cui partecipano, oltre a possedere una discreta conoscenza della lingua.

Allieve e allievi coinvolti dall'insegnante in un dialogo come quello che segue, registrato in una lezione presso un istituto tecnico serale frequentato da giovani lavoratori italofofoni, sono consapevoli di partecipare ad una modalità comunicativa che riconoscono come tipica della "lingua della scuola", poiché il loro processo di scolarizzazione è stato anche processo di acquisizione di specifiche modalità di comunicazione.

(4)

P: *allora al numeratore mettiamo?(2.0)*

((gli studenti rispondono insieme in modo confuso))

P: *cinquecento litri corrispondono a cinquecento...*

S1: *((rumori confusi))*

P: *[decimetri cubi*

S1: *[decimetri*

S2: [decimetri ()]
S1: [decimetri cubi]
P: da decimetri cubi devo passare a metro cubo quindi diventa?
S1: [zero virgola cinque]
S3: [zero virgola cinque metri cubi]
P: zero virgola cinque (1.1) metri cubi (1.0) fratto zero virgola zero novantacinque (7.8) ((scrive la formula)) troviamo (.) una massa d'aria? (5.2)
((nessuna risposta decisa da parte degli studenti))
P: coraggio ragazzi
S4: cinque virgola ventisei

La richiesta dell'insegnante espressa in forma collettiva (*al numeratore mettiamo?*), la collocazione delle domande in un punto preciso della lezione, cioè in una sequenza che introduce l'esposizione di un nuovo argomento, le modalità della conferma (*zero virgola cinque metri cubi - zero virgola cinque metri cubi*) identificano questo dialogo come un modo di elaborare e presentare i contenuti disciplinari ben noto a tutti i partecipanti.

Allievi e allieve partecipano appropriatamente. La domanda rivolta genericamente alla classe lascia ai singoli la scelta di rispondere o meno (ma la mancanza di una risposta non è ammessa: *coraggio ragazzi*); sanno che le risposte sbagliate sono corrette ma non necessariamente sanzionate (esempio 6) e che sono consentite le richieste di chiarimento (esempio 5), l'esclusione temporanea dell'insegnante per instaurare una trasmissione di informazioni diretta tra allievi stessi e i commenti (esempio 6).

(5)

P: quindi (.) mi raccomando sempre in gradi kelvin (1.4) duecentosettantatre (.) più(.) ventisei (1.2) fa
S: trecento () trecento(1.7)
P: sarebbe trecento virgola sedici (1.4) kelvin(1.3)
S: virgola sedici da dove è arrivato?
P: la pressione (.) pi

(6)

P:(.) pi? (2.5) pi?
S1: pi è eh::o- (1.5) uno e::h=
S2: [()]
S1: = [diecimila
S2: [no
S1: [ce- centomila (..) più centomila[:
P: [dieci alla quinta
S2: [sì
S1: dieci alla quinta più cen[tomila-
P: [no (.) stai attento eh .) un conto (.) se ti dicono la pressione effettiva (.) se non è specificato diversamente
S1: ah
P: si intende la pressione (.) ass[oluta
S2: [assolu[ta
S1: [ah ho capito
S2: altrimenti c'era il manometro
S3: cioè una bastardata

Le domande che l'insegnante pone sono "domande esame", volte cioè non tanto ad ottenere informazioni nuove, quanto a verificare il possesso di conoscenze (Piazza, 1999). Il tipo di attività didattica in cui sono inserite, l'esposizione di un nuovo argomento, delimita le repliche probabili da parte dei partecipanti al dialogo. Altre attività delimitano altre probabili repliche allo stesso tipo di domande. In una "interrogazione" volta all'accertamento fiscale delle conoscenze o in una "seduta d'esame" difficilmente è consentito agli allievi autoselezionarsi per la risposta ed è improbabile che un allievo chiuda la sequenza con un commento come "cioè una bastardata".

Nel condurre il dialogo l'insegnante fa leva sulle conoscenze condivise con la classe circa la natura dell'evento comunicativo a cui partecipano: la sua funzione, la struttura, le norme sociali che lo regolano.

Fa affidamento inoltre sulla competenza linguistico-comunicativa propria e degli allievi che presuppone in grado di comprendere il significato di un enunciato in relazione al contesto e di replicare adeguatamente, come vedremo nel paragrafo 3.

2.2. *La lezione monologica*

Benché il dialogo sia la forma tipica della comunicazione didattica, non è raro, tuttavia, un tipo di lezione "monologica". Essa è caratterizzata da lunghi monologhi dell'insegnante, che coprono talvolta quasi l'intera ora di lezione, interrotti sporadicamente da richieste di chiarimento da parte degli studenti, da brevissime sequenze di dialogo didattico o da brevi conversazioni su aspetti organizzativi.

Il monologo rappresenta un tipo di testo di difficile comprensione per ascoltatori che non hanno sviluppato adeguate competenze d'ascolto in L2, o anche in L1, come accade ad adulti a scolarità debole. Richiede la capacità di

- identificare i blocchi espositivi, argomentativi o narrativi,
- cogliere le informazioni chiave,
- elaborare ipotesi circa il contenuto sulla base delle proprie conoscenze e delle informazioni ricevute nel corso dell'ascolto,
- riconnettere le frasi appena ascoltate a quanto compreso in precedenza in modo da ricostruire un testo coerente (cfr. Beretta, Gatti, 1999; Brasca, Ravizza, 2000; Luise, 2000 per un'introduzione al tema della comprensione orale).

La comprensione può essere facilitata o ostacolata, inoltre, dallo stile espositivo dell'insegnante o dal ricorso o meno a supporti extra-linguistici (codici formalizzati e matematici, disegni, oggetti, ecc.). Con Zorzi (1999) definiamo lo stile come la modalità espositiva adottata dal docente. Per quanto è possibile generalizzare dalle osservazioni condotte (LIFOP, 2001), nella lezione scolastica sono presenti due modalità: la lettura di testi e appunti e lo stile conversazionale.

Nel primo caso l'insegnante legge ad alta voce sequenze, talvolta brevi, talvolta assai lunghe del manuale e glossa, commenta, parafrasa le parti lette, inserendo inoltre riferimenti a punti già esposti nella stessa lezione e rimandi ad argomenti trattati in passato o che verranno affrontati successivamente, così come esemplificato dal brano seguente.

(7)

P.: adesso (.) andiamo a vedere (.) e:b l'altro argomento che: sono la solidificazione delle leghe metalliche .h cioè con questo:: eh: (1.0) ((sfoglia il libro)) paragrafo (.) si cominciano ad introdurre e:b (.) diciamo tutte le strutture strutture (1.0) e:b l'inizio di come eh possono (.) si possono ottenere alcune strutture (.) con i trattamenti termici (1.3) pt .hh allora e:b hh pt .hh (1.1) questo ovviamente va: (.) va letto un pochino "...nell'intima mescolanza di due o più elementi fondamentali di cui il preponderante è necessariamente il metallo" mi sembra abbastanza ovvio perché ci possono essere anche leghe: (.) metalliche altre:- altri tipi di soluzione

La scelta di questa modalità espositiva accentua la tendenza verso il registro alto e verso il prestigio accordato alla lingua scritta che caratterizza in genere la "lingua scolastica" nella tradizione educativa italiana (Berruto, Minelli, Finetti, 1983; Grezzi, Grassi, 2000). Richiede inoltre flessibilità nel distinguere, riconoscere e comprendere le strutture caratterizzanti il parlato e lo scritto, come guida per scandire il testo in informazioni, parafrasi e glosse.

La lettura commentata è una modalità espositiva ancora presente. Tuttavia lo stile prevalente è lo stile conversazionale, cioè il parlare a braccio o su appunti. L'efficacia espositiva può essere incrementata dal ricorso a sussidi per facilitare la concentrazione degli studenti: la lavagna prevalentemente, e il libro di testo; ma potrebbero essere la lavagna luminosa, le diapositive, le presentazioni al computer. La strutturazione dell'esposizione e le realizzazioni linguistiche sul piano testuale, sintattico e lessicale variano se nel parlare ci si riferisce a disegni tecnici, grafici, equazioni matematiche e altri codici extralinguistici o se si parla in presenza dell'oggetto o del processo spiegato.

In presenza dell'oggetto descritto vengono prodotti enunciati come i seguenti, caratterizzati da estrema semplicità sintattica (una sola forma ipotattica), omissione del verbo, altissimo uso di deitici:

(8)

P.: esatto (.) e del resto qua vedete l:a- la condotta che: viene fuori (.) e quindi questa qui (.) è il ramo: di aspirazione .h la pompa centrifuga è questa (.) questa grigia qui (.) okay?

L'impossibilità di riferirsi al comune contesto esterno spinge nel brano successivo a esplicitare le informazioni; la coesione è assicurata dal ricorso a proforme e ripetizioni:

(9)

P.: per: sapere .h qual è (.) l:a quantità di corrente che il mio motore: elettrico assorbe (.) okay? .h (..) per fare questa cosa si sono costruiti un particolare circuito .h che si chiama inserzione aron (1.0) okay? pt .h che cos'è l'inserzione aron? (.) allora (.) è fondamentalmente un collegamento (.) tra due wattmetri (.) che dopo vi disegnerò (.) alla lavagna

Livelli diversi di competenza linguistica sono messi in gioco dai diversi stili espositivi dei docenti, così come dalla scelta di condurre la lezione in forma di monologo o in forma dialogica.

La scelta dell'una o dell'altra modalità interattiva sembra imputabile al valore attribuito dall'insegnante a criteri quali il controllo della comprensione, il coinvolgimento degli allievi, la loro attivazione, la velocità di trasmissione delle informazioni, la concentrazione dell'attenzione sul piano generale espositivo o

argomentativo. Sembra inoltre dipendere dall'azione didattica che si sta realizzando e dall'argomento trattato. Va notato infatti che lunghi monologhi sono presenti anche nelle lezioni in cui ricorrono frequenti sequenze dialogiche: essi si concentrano, come vedremo nel paragrafo seguente, soprattutto nelle fasi di esposizione di nuovi contenuti disciplinari.

Entrambe le modalità interattive richiedono buone competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di abilità specifiche. Già si è detto delle difficoltà nella comprensione dei monologhi. Nei dialoghi didattici, oltre alle competenze culturale e testuale prima ricordate, occorrono la padronanza del lessico che consente di selezionare con prontezza il termine tecnico o di acquisirlo dopo una breve presentazione, la capacità di distinguere le forme dell'interrogazione anche quando non si presentano in forma di frase interrogativa, la velocità di replica, la capacità di produrre repliche brevi. Non a caso gli studi sull'interazione in classi plurilingue hanno rilevato due fenomeni: gli allievi stranieri intervengono raramente, la presenza di allievi stranieri modifica la struttura interattiva del dialogo insegnante/studenti (Ghezzi, Grassi, 2002).

2.3. *Struttura interattiva e struttura informativa.*

Dialogo didattico e monologo rappresentano due modalità a cui gli insegnanti ricorrono nella trasmissione dei contenuti disciplinari, il più delle volte alternando le due modalità in relazione all'azione didattica che viene svolta: presentazione dei nuovi contenuti o verifica della loro comprensione, ad esempio. Se esaminiamo dialogo didattico e monologo espositivo dal punto di vista della struttura informativa, l'opposizione tra le due modalità interattive sembrerebbe attenuarsi.

Per quanto riguarda il dialogo didattico, Ehlich e Rehbein (1986) hanno rilevato che la struttura di domande e risposte corrisponde a una struttura di dato e nuovo (o di tema - rema) in cui l'elemento "nuovo" introdotto in un enunciato diventa il "dato" nell'enunciato successivo, nonché ad una suddivisione di dato (tema) e nuovo (rema) tra insegnante e allievo. «Abbiamo dalla parte di chi pone la domanda, cioè dell'insegnante, il tema e un elemento che rappresenta rema. Dal lato di chi risponde, cioè dell'allievo, abbiamo il rema e – in circostanze date – una ripetizione del tema o una ripetizione leggermente modificata del tema» (Ehlich, Rehbein 1986: 75).

Lo scambio successivo (tratto dall'esempio 2) mostra questa suddivisione di compiti tra insegnante e allievi.

P: *Attanasio cos'è la chilo mole?*

A: *l- l- la mole è la quantità=*

P: *=di mate[ria*

A: *[di materia=*

Nella domanda dell'insegnante *la chilo mole* è il tema, (*che*) *cos'è* l'elemento rappresentativo del rema. Esso viene riempito di contenuto nella risposta dell'allievo: *la quantità di materia* (sostenuto dall'insegnante con un suggerimento: *di materia*); l'allievo riprende il tema in maniera leggermente modificata: *la mole*.

Dal punto di vista qui adottato, quello della comprensione di testi orali, si può rilevare che in questa tecnica espositiva ogni enunciato viene in un certo senso

duplicato. Essa rappresenta quindi un dispositivo potente nella comprensione del testo prodotto dai partecipanti sotto la guida dell'insegnante. La suddivisione tema-rema tra due interlocutori, infatti, rimarca linguisticamente l'organizzazione delle informazioni. Consente inoltre di focalizzare, di mettere in rilievo turno per turno i punti trattati.

È interessante notare come la medesima tecnica si ripresenti anche nel monologo, in forma di "dialogismo interno".

(10)

P: .hh perché queste due misure? (1.0) eh queste due misure vengono: scelte (.) proprio pensando al principio di funzionamento del: (.) di questo- (.) sistema di misura (.) allora (..) qual è lo scopo di questo:: meccanismo? .h io prendo (.) la scala f- mobile che è divisa in venti parti (.) e l'abbino a una scala fissa (.) la scala fissa non ha nient'altro che la divisione in millimetri (..) okay? .h allora (.) io prendo questo nonio che è ventesimale (.) e fa- (.) e so che- (.) e lo prendo lungo diciannove millimetri (.) quindi faccio diciannove millimetri diviso venti (1.4) d'accordo? (.) provate a fare con la calcolatrice diciannove (.) [diviso venti

S1: [ciao a tutti ((uno studente entra in classe))

P: ciao (9.2)

S1: () andare avanti ((rivolto ad uno studente)) (1.4)

P: okay? (..) viene zero novantacinque (.) zero novantacinque che cos'è? (.) è la distanza tra le tacche (.) della scala mobile (1.1) va bene? (.) zero novantacinque .h mentre sopra dal momento che io ho una scala fissa millimetrica (.) ho delle tacche che sono distanti un millimetro (1.2) quindi cosa posso dire? (.) quando io muovo (..) questa:: scala qua (.) ho sempre una e una sola tacca (.) che mi coincide- della scala sotto che mi coincide con quella sopra (.) perché? (.) perché le divisioni tra la scala sopra e la scala sotto son diverse (..) okay? (..) avete capito com'è il principio?

S2: hm

P: quindi io il nonio lo prendo ...

La struttura delle informazioni nel dialogo didattico ha consentito di affermare che esso è in realtà una "conferenza" mascherata, o quanto meno co-costruita sotto la guida dell'insegnante, che con la successione delle domande coinvolge gli studenti nella propria linea di esposizione o di argomentazione. Nel porre le domande di un dialogo didattico, infatti, l'insegnante segue un piano espositivo o argomentativo e ad esso riconduce gli interventi degli studenti, attraverso l'approvazione o disapprovazione delle risposte ottenute e la censura delle risposte non pertinenti.

Specularmente, lunghi tratti monologici sembrerebbero costruiti in forma di dialogo mascherato, svolto in presenza della classe. Nell'esempio (10) l'insegnante spiega il funzionamento di uno strumento di misurazione, un nonio, che sta mostrando alla classe (*questa scala qua*) ed è interrotto solo da un elemento di disturbo, l'ingresso di uno studente in ritardo. La spiegazione è punteggiata da numerose domande che rispondono a intenti differenti.

Alcune domande sono rivolte alla classe e richiedono di confermare della comprensione (*okay?, va bene?*); anche se aprono la possibilità di intervento da parte degli ascoltatori, esse non esigono una risposta. Esse hanno anche la funzione fática di mantenere costante la relazione tra l'insegnante e la classe (Bazzanella, 1994). La spiegazione si conclude con una richiesta di conferma della comprensione formulata in maniera più estesa e che richiama esplicitamente l'argomento sviluppato, indicando

quindi che cosa si sarebbe dovuto comprendere (*okay? avete capito com'è il principio?*); ne segue infatti una risposta affermativa (*hm*). Richieste simili di comprensione intendono l'esposizione degli insegnanti, indipendentemente dal fatto che essa si presenti in forma di dialogo o di monologo.

Un secondo tipo di domande sono quelle che l'insegnante pone a se stesso, o a se stessa, sottolineate nell'esempio (10). Come accade per le domande rivolte agli studenti nel dialogo didattico, esse mettono in rilievo sia la struttura dell'informazione, la successione dato-nuovo, sia i contenuti via via trattati.

Svolgono, in altri termini, la funzione metatestuale di indirizzare, evidenziare o regolare l'informazione a livello cognitivo e possono essere rubricate come "focalizzatori", assieme ad altri segnali linguistici a cui l'insegnante ricorre nell'esposizione: frasi scisse; espressioni come *ovviamente, ecco, ecco qua, vedete, potete vedere*; fino a enunciati come "*mi raccomando sempre in gradi Kelvin*" (esempio 5), che esplicitamente dichiarano il rango dell'informazione data nel sistema concettuale della disciplina.

L'ascoltatore competente può fare affidamento su segnali discorsivi come questi nel comprendere un testo. Lo sviluppo dell'abilità di ascolto necessaria a straniere e stranieri a lezione ne deve tenere conto.

3. LA STRUTTURA

La lezione, abbiamo detto, è un evento comunicativo complesso entro cui ricorrono eventi differenti. I più sono collegati ad attività genuinamente didattiche, cioè direttamente orientate alla trasmissione di sapere e di saper fare: spiegazione, interrogazione, soluzione dei problemi, argomentazione. Altri sono connessi agli aspetti organizzativi e fiscali della lezione in sé e come momento della vita scolastica: accordi circa interrogazioni, compiti, contenuto del programma, ammonimenti e rimproveri, espressione di soddisfazione o insoddisfazione, ecc. (Carli, 1999). Altri infine sono esclusivamente orientati alla costruzione del clima comunicativo e relazionale della classe.

Nella lezione inoltre, è possibile riscontrare schemi tipicizzanti che consentono di definirla come genere discorsivo. La lezione tende dunque a strutturarsi in fasi che sono identificate da una funzione pragmatica prevalente (la spiegazione) e coincidono o con attività didattiche generali (ad esempio, l'accertamento delle conoscenze) o con eventi comunicativi non propriamente didattici (ad esempio, nell'accoglienza).

Le fasi si caratterizzano il più delle volte per modalità interattive prevalenti (monologo, dialogo didattico, dialogo a più voci, dialogo per la realizzazioni di attività, ecc.) e talvolta stili espositivi diversi e gradi di formalità e tecnicità del linguaggio diversi. Sono demarcate da segnali discorsivi o da segnali paralinguistici (cambiamento di tono, accelerazione dell'eloquio) e spesso dall'esplicita indicazione dell'attività che verrà svolta.

Nella classificazione delle fasi della lezione si è tenuto presente il modello di Young (1994, ripreso da Zorzi, 1999) che propone, anziché una struttura sequenziale "introduzione - esposizione - conclusione", una struttura in fasi ricorsive, cioè linee di discorso che ricorrono in modo discontinuo per tutto un particolare evento linguistico e, presi insieme, lo strutturano. Young individua una *content phase* per la presentazione dei contenuti e tre fasi metadiscorsive: *discourse structuring phase*, che anticipa il contenuto

delle lezioni e orienta gli studenti verso i punti che verranno trattati; *conclusion phase*, che riassume e classifica ciò che è stato trattato nella *content phase*; *evaluation phase*, fase conclusiva di valutazione delle teorie/informazioni precedentemente esposte.

Del modello, elaborato per la lezione universitaria, sembrano rilevanti sia la proposta di una struttura non sequenziale sia l'individuazione di fasi metadiscorsive. Tuttavia esso richiede alcuni aggiustamenti per la descrizione della lezione in ambito scolastico. In questo caso, ad esempio, la fase di valutazione delle teorie e informazioni esposte è assente, a meno che non si vogliano comprendere in essa gli sporadici richiami all'utilità delle informazioni trasmesse nella futura professione o nell'insieme delle discipline che compongono il corso. L'assenza della *evaluation phase* ha a che fare probabilmente con le diverse finalità dell'insegnamento universitario e della formazione scolastica: addestramento alla produzione autonoma di sapere nel primo caso, trasmissione di sapere e saper fare nel secondo. Inoltre, per quanto riguarda la presentazione dei contenuti, nella lezione scolastica essa va di pari passo con la verifica della loro acquisizione, la valutazione della prestazione degli allievi e talvolta l'addestramento all'uso operativo dei contenuti appresi.

3.1. *Le fasi di una lezione scolastica*

Adattando alla lezione scolastica il modello della lezione accademica, possono dunque essere distinte le seguenti fasi:

- *Accoglienza*, fase che precede la lezione vera e propria: l'insegnante accoglie gli allievi che entrano in classe con una conversazione spontanea, una chiacchierata caratterizzata da un registro colloquiale. Specifici marcatori linguistici indicano quando dalla conversazione informale si passa alla lezione, evento comunicativo strutturato e asimmetrico. È più frequente nell'Educazione degli Adulti che in altri contesti educativi.
- *Apertura*, fase al cui interno possono identificarsi la ripresa dei temi trattati nelle lezioni precedenti, l'enunciazione degli obiettivi, la verifica delle conoscenze acquisite. Corrisponde alla fase metadiscorsiva di strutturazione del discorso. La ripresa ricollega la lezione attuale alle lezioni che compongono l'intero corso o l'intero sistema di corsi che formano il curriculum scolastico.
- *Esposizione*, a sua volta suddivisa in *introduzione*, *spiegazione*, *verifica/conferma*. Corrisponde alla *content phase* del modello di Young. L'*introduzione* fissa le coordinate più generali del tema specifico che si comincia ad affrontare:

(11)

P.: allora le generalità (4.0) la prova consiste (2.3) nel sottoporre (4.0) ((scrive alla lavagna)) all'azione di...

L'*esposizione* procede articolando il discorso, in modo molto vario a seconda che si tratti di illustrare una procedura, narrare, argomentare, dimostrare matematicamente, descrivere, classificare e altro ancora. L'andamento è prevalentemente monologico. La *verifica* avviene attraverso domande genericamente rivolte alla classe o specificamente ai singoli allievi, spesso secondo la struttura del dialogo didattico. Gli allievi e le allieve hanno comunque il diritto di chiedere spiegazioni o conferma della propria comprensione, interrompendo liberamente l'esposizione.

(12)

P.: *secondo::: facciamo questo pesce al [cartoccio*
[voci sovrapposte =
P *= se troviamo::*
S1: *cartoccio cos'è? una verdura come le patate (.) no?*
S2: *Karim*
P.: *sì come abbiamo fatto le patate (.) al cartoccio (..) con [l'alluminio (..) poi infiliamo in forno*
S2: *[Karim*

- *Esercitazione teorica, individuale o a coppie/gruppi.* Rappresenta una sorta di rafforzamento della fase precedente: gli aspetti trattati nell'esposizione vengono esercitati ad alta voce il più delle volte, o in silenzio, più raramente. In questa fase si riscontrano momenti di dialogo allargato e di interazione tra allievi, ad esempio nel lavoro di gruppo.
- *Esercitazione pratica, individuale o a coppie/gruppi.* Gli allievi applicano in laboratorio le procedure presentate nella fase dell'esposizione o seguono le direttive dell'insegnante per le procedure che non hanno bisogno di esposizione preliminare. Tipicamente il dialogo si fa più serrato e c'è spazio per l'interazione tra studenti, anche in forma di "rumore" e risate. Dialoghi rivolti all'organizzazione delle attività (distribuzione dei compiti, presa di accordi) e istruzioni ricorrono con particolare frequenza.

(13)

P1.: *pelapatate*
S1: *pelapatate?*
S2.: *no quello pelacarote*
S.: *no è il pelacarote*
P2.: *pelapatate pelacarote pela:::*
P2.: *allora quello dentro la cassetta così*
P1.: *dove vi siete appoggiate? l'organizzazione della cucina è importante siete troppo ammucciate lì (..) appoggiatevi sul tavolo (.)che avete più spazio*

- *Valutazione*, intesa come pratica istituzionale di "verifica formalizzata per la valutazione dei risultati ottenuti": ne fanno parte i compiti a casa, le interrogazioni, i compiti in classe, le prove pratiche, gli esami.
- *Sintesi.* Conclude una o più fasi con l'esposizione, per sommi capi, dei contenuti trasmessi. È introdotta da segnali discorsivi come *riassumendo*:

(14)

P.: *avete delle domande? =quindi (.) prima delle domande (.) riassumendo (.) per ogni valore di apertura ...*

- *Chiusura.* Indichiamo con questo termine le procedure che definiscono la fine della lezione. Come accade per l'accoglienza, non sempre è distinta come fase a sé, perché il termine della lezione è stabilito da segnali esterni (la campanella, ad esempio). Talvolta invece la chiusura è indicata dall'insegnante attraverso un dialogo orientato a stabilire un clima relazionale positivo:

(15)

P.: *e quindi aumenta in questo modo (0.5) bene (.) vi vedo tutte stanchini dopo il test e ancora un po' (.) avete delle espressioni cotte (.) cotte cotte ((ride)) vi siete già messi in tenuta per uscire eh? ((ride)) siete già preparati ((ride)) avete già fatto la vestizione mh? (.) va bene allora concludiamo*

S1: *[va bene*

S2: *[ciao*

((voci sovrapposte, rumori))

P.: *qui aspettate ancora un attimo.*

3.2. *Disturbi e digressioni*

Con disturbo indichiamo le frequenti interruzioni delle attività e della comunicazione propriamente didattica per cause esterne e talvolta impreviste: la mancanza di gesso, la necessità di fare fotocopie, la necessità di cambiare aula, l'ingresso di persone. Nel caso di interruzione da parte di persone estranee, il disturbo è circoscritto da formule di saluto (*buonasera, ciao, carissimo*) e di ripresa del tema abbandonato (*allora, allora dunque*). Nel caso di un'interruzione dovuta a eventi nell'aula, l'interruzione si apre con atti comunicativi diversi, a seconda della circostanza: richiesta di favore, ordine, scherzo.

(16)

P.: *riprendiamo (1.8) macchine (1.0) l'equazione di stato dei gas perfetti: (13.0) mi servirebbe un animo buono che andasse a fare le fotocopie- (..) di questa tabella?:
(.) ((uno studente si alza per andare a farle))*

Le interruzioni della comunicazione didattica di questo secondo tipo non sono rare e costituiscono una sorta di parentesi potenzialmente poco comprensibile per apprendenti stranieri che non abbiano sufficienti competenze linguistiche. Individuarli risponde all'esigenza di definire le competenze necessarie a gestire eventi imprevisti.

La digressione è "l'allontanarsi momentaneo dall'argomento del discorso". È evidente, dunque, che non si tratta di una fase vera e propria, quanto di un'importante strategia discorsiva a cui l'insegnante può ricorrere in ogni momento della lezione per fini comunicativi diversi. Le digressioni collocano le nuove informazioni in un quadro di conoscenze all'interno della disciplina oppure in relazione con la conoscenza del mondo che il docente presuppone negli allievi; collocano l'evento "lezione" all'interno dell'evento "corso"; rafforzano la relazione interpersonale, facendo emergere il punto di vista del professore o riducendo la distanza attraverso aneddoti e ricordi personali

(esempio 17) (Zorzi, 1999). Di solito non sono marcate linguisticamente ma attraverso segnali paralinguistici, come l'accelerazione dell'eloquio e l'abbassamento del tono di voce.

(17)

P: ... cioè le fibre preferenziali sono (.) ortogonali al carico (.) >cioè< sono verso: (..) questo adesso viene fatto: sottovuoto adesso la- (.) l'Honda leggero su un giornale motociclistico che (.) hanno fatto in maniera: diversa non: (.) non mi ricordate che mi son fatto cinqu'anni fa che poi non me ne sono occupato più (.) .bbb questo è importante (.) cioè ...

Le fasi strutturano la lezione secondo un ordine che rende efficace la comunicazione: poterle riconoscere consente agli allievi di “orientarsi” nell’evento e di attivare quelle aspettative linguistiche e contenutistiche che favoriscono la comprensione. Proprio alla mancanza di capacità di orientarsi nella lezione è imputato in parte l’insuccesso scolastico dei ragazzi stranieri nelle scuole italiane (Ellero, Favaro, Mastromarco, Pallotti, Rissomando, 1999).

Esaminiamo, ad esempio, come un’insegnante apre la lezione:

(18)

P: se vi ricordate (.) l'altra volta (..) le altre due volte precedenti (.) avevamo guardato quali sono (.) le:: caratteristiche e:b principali delle:- delle pompe (.) okay?(.) ed eravamo arrivati a dire che .hh fondamentalmente se vogliamo sapere quali sono le presta- le prestazioni di questa macchina operatrice (.) un modo molto comodo per rendersi conto di quali sono le caratteristiche di funzionamento e le potenzialità della macchina. h è quello di servirsi (.) di: tre tipi di diagrammi caratteristici che erano -in particolare vi ricordate che diagrammi erano?(..)

S: sì

P: dai va là

S: eh quello del rendimento quello della prevalenza ebde d[e

L’insegnante comincia la lezione facendo riferimento alle lezioni precedenti e verificando quanto gli allievi hanno appreso; inquadra cioè i nuovi argomenti che tratterà nel sistema di conoscenze finora acquisito dalla classe. I riferimenti alle lezioni precedenti vengono realizzati attraverso diversi meccanismi linguistici che ricorrono tipicamente: sollecitazioni a ricordare (*se vi ricordate, vi ricordate*) che assumono il valore di segnali discorsivi; avverbiali di tempo (*l'altra volta (..) le altre due volte precedenti*) e, a livello morfologico, i tempi verbali del passato che consentono l’inquadramento cronologico (*tre tipi di diagrammi caratteristici che erano...*). Si noti l’uso del piuccheperfetto, riscontrato più volte in questa fase della lezione: questo tempo verbale, interponendo una barriera temporale, suggerisce un distanziamento psicologico e consente un «uso metaforico che assume un valore attenuativo» (Bertinetto, 1991: 105).

Strategie di modulazione e attenuazione della forza degli enunciati, per inciso, sono ricorrenti nelle lezioni. Ad esse rispondono l’alta frequenza di diminutivi, l’uso affettivo del riflessivo e dei pronomi personali (*una e una sola che mi coinci- della scala sotto che mi coincide con quella sopra*, esempio 10), la soggettivizzazione nella spiegazione di processi o procedure (*dal momento che io ho una scala fissa millimetrica ho delle tacche...*, esempio 10). Sono forme e usi linguistici che richiamano l’attenzione sulla dimensione relazionale della comunicazione didattica che si manifesta anche in incoraggiamenti espliciti come nell’esempio sopra riportato (*dai va là*): ad essa, tuttavia, qui accenniamo soltanto.

La fase di apertura, dunque, è di grande rilievo per la comprensione dell'intera lezione, poiché costituisce una fase metadiscorsiva di *strutturazione del discorso* (Zorzi, 1999: 67). L'insegnante enuncia i contenuti disciplinari che verranno trasmessi nella lezione attuale e li situa rispetto ad un sistema di conoscenze che si sarebbe dovuto consolidare nelle lezioni precedenti del corso, in anni di studio precedenti o in corsi paralleli. Nel far ciò ricorre a modalità discorsive che, pur nelle differenze individuali, appaiono tipiche. La familiarità con esse incrementa la capacità di comprensione da parte degli allievi. È dunque interessante, nella programmazione dell'insegnamento della L2, esaminare quali elementi linguistico-comunicativi possano favorire la capacità di orientamento nella lezione: essi possono diventare il punto di avvio per attività didattiche mirate.

4. GLI ATTI LINGUISTICO-COMUNICATIVI DELLA LEZIONE

4.1. *Definizione dell'unità di analisi*

Per l'analisi degli atti linguistico-comunicativi della lezione, evento caratterizzato dalla distribuzione ineguale del sapere (Ehlich 1985), dall'"invadenza linguistica" (Lavinio, 1999) e dal diritto di parola del docente che trasmette le informazioni attraverso il parlato monologico-espositivo, si sono seguite le indicazioni dell'approccio pragmatico. Punto cardine di questa teoria è l'ipotesi, o la constatazione, che usare la lingua è un modo di agire: ogni volta che un parlante utilizza un enunciato per ciò stesso compie un'azione (anche se questa non viene esplicitamente dichiarata). Pertanto il linguaggio andrà studiato come, o anche come, uno strumento che permette di realizzare atti. Questo approccio così radicalmente pragmatico al linguaggio è nato da una matrice non linguistica, né psicologica, ma filosofica (Austin, 1962; Searle, 1969).

L'atto linguistico è costituito da tre aspetti: *locutivo*, in quanto si usa la lingua proferendo (o scrivendo) un enunciato; *illocutivo*, in quanto si usa la lingua in un certo modo, con l'intenzione di compiere una determinata azione; *perlocutivo*, in quanto si producono degli effetti sui pensieri e sul comportamento degli interlocutori.

Tutti gli atti locutivi hanno un aspetto illocutivo, anche quelli che non lo esibiscono in modo appariscente, ad esempio le affermazioni. Le affermazioni, dunque, hanno una forma e un significato (come atti locutivi) e un valore di atto illocutivo e degli effetti sugli interlocutori; già il rendere qualcuno informato di qualcosa è produrre su di lui un effetto, agire su di lui, compiere un atto perlocutivo.

(19)

P.: h mi raccomando segnatevi le unità di misura perché impazzirete a convertirle cioè ve lo dico già da prima (..) questo in bar (...) questo in metri di colonna d'acqua (.) questo in millimetri di mercurio (.) balotta (.)

Nel caso della lezione le affermazioni hanno l'obiettivo di trasmettere sapere e di esortare. Si possono avere atti illocutivi anche senza atti locutivi, cioè senza usare la lingua; tuttavia, e questo elemento è assai importante, non tutti gli atti illocutivi possono essere realizzati non verbalmente. La lingua come mezzo di comunicazione e di azione non è sempre sostituibile con i mezzi non verbali; è più potente, anche dal punto di vista

pragmatico degli altri mezzi di comunicazione. Il confronto tra la lingua e gli altri mezzi di comunicazione in termini di possibilità d'uso è un discorso ampio che andrebbe approfondito, anche in relazione alle sue implicazioni didattiche.

L'atto linguistico considerato quindi come possibile unità di analisi, secondo Lumbelli (1981: 31-32), è costituito sia da elementi che possono essere osservati sia da elementi che, pur non espressi, possono essere ricostruiti direttamente dal testo. L'analisi della comunicazione educativa rientra nella pragmatica e tiene conto di quei fenomeni – conosciuti come presupposizione, non detto, coerenza testuale, inferenza, gerarchia di scopi – che devono essere presi in considerazione nel processo educativo, e la scelta dell'unità di analisi adeguata non può non fare riferimento alla pragmatica.

La scelta dell'unità di analisi rappresenta anche un tentativo di tener conto delle esigenze e delle lacune riscontrate nell'interazione verbale in ambito scolastico.

Gli atti di una lezione (spiegare, esporre, domandare, esortare, definire, informare, ecc.) contengono tutte e tre le funzioni: locutiva, illocutiva e perlocutiva, ma sono anche caratterizzati dalla «possibilità costitutiva di associare il soggetto enunciante all'obbligo di dover far sapere e il destinatario di dover apprendere» (Desideri, 1992:191). In Sbisà (1989) si sottolinea che se il ricevente non capisce che l'enunciato proferito dal parlante costituisce un certo atto illocutivo, questo non può dirsi effettivamente compiuto. C'è bisogno della ricezione perché l'atto illocutorio raggiunga il suo risultato. E in un contesto scolastico questo assume particolare rilevanza.

Sempre in Desideri (1992) si individuano nell'interazione tra docente e studente almeno tre tipi di atto: *deduttivo*, *direttivo* e *informativo*.

L'atto *deduttivo* ha la funzione di sollecitare una risposta di carattere linguistico, o un suo sostituto verbale, si realizza attraverso una domanda e richiede una replica, un commento.

(20)

P.: okay dunque la ricetta dice che vanno tagliate (.) ad anelli per cui (.) che tipo di taglio?

L'atto *direttivo* ha la funzione di stimolare una risposta non verbale (prendere appunti, eseguire azioni in laboratorio), si esplica attraverso l'uso dell'imperativo e comporta una reazione immediata.

(21)

P.: okay per adesso bastano quelle (.) caso mai aggiungiamo (..) quindi pulire le cipolle (.) solito tagliere (..) coltello giust o(..) ecco (.) i pomodori messi via

L'atto *informativo* ha la funzione di trasmettere informazioni, opinioni e si realizza con frasi affermative.

(22)

P.: natura del cristallo dopo la solidificazione e il raffreddamento alla temperatura ambiente può variare in funzione della solubilità liquida e solida degli elementi (.) si

Si tratta, naturalmente, di una suddivisione di ordine generale in quanto la situazione nelle lezioni non si presenta così marcata e netta.

Non è facile determinare la natura esatta di un atto comunicativo perché entrano in gioco fattori soggettivi e polifunzionalità del linguaggio.

Un errore interpretativo è quello di appiattare i livelli degli atti comunicativi senza distinguere tra *macroatti* e *microatti* (Gotti, 1991; 1992). Ciò è però complicato dal fatto che la stessa funzione pragmatica (una spiegazione, una definizione, un'esposizione, ecc.) può essere catalogata sia a livello di macro- che di microatti a seconda che sia l'unità minima di classificazione o sia composta da altri microatti.

Come sottolinea Ciliberti (1981: 18) «considerare atti quali dare istruzioni, definire, classificare cioè degli atti non ulteriormente scomponibili o invece delle sequenze, delle unità composite costituisce una decisione altamente soggettiva e dunque difficilmente generalizzabile. Inoltre ci si chiede come sono caratterizzate le unità composite, cioè da quali microfunzioni e in quale ordine sequenziale? Mentre possediamo dei repertori, delle tassonomie, per quanto soggettivi, di atti linguistici, non possediamo affatto una grammatica di loro possibili sequenze a formare unità superiori».

4.2. *I macroatti e i microatti della lezione*

In una situazione di lezione, è assai difficile stabilire quali atti e soprattutto quali microatti saranno espressi e in quale sequenza. Le possibilità di combinazione sono infinite.

Ad esempio, il macroatto "dare istruzioni" può articolarsi in una sequenza di microatti:

(23)

esprimere le intenzioni (*allora il menu di oggi abbiamo stabilito Jota...*);
nominare e definire (*come si chiama questo piatto?*);
ordinare (*cominciamo a pulire le carote*);
chiedere e dare chiarimenti (*a rondelle?/a rondelle*);
consigliare (*come vanno tenute le dita? brava così*);
dare spiegazioni (*no, non è questione di coltello*);
generalizzare (*l'organizzazione della cucina è importante siete troppo ammucchiate lì*);
ammonire (*le dita no assolutamente non così così te le tagli subito*), esprimere approvazione o disapprovazione (*bene brava*).

Inoltre i macroatti o microatti nella pratica discorsiva si mescolano a varietà di forme linguistiche hanno funzioni particolari:

(24)

P.: *lo strumento con cui vado a calcolarmi la depressione (definire) è un manometro per pressioni inferiore alla pressione atmosferica (nominare) che si chiama?* (fare domande)
S.: ()
P.: *hm* (riconoscimento)
S.: *vacuometro?*
P.: *vacuometro* (accettazione, presa di atto) *okay?* (verifica)

Nell'interazione educativa gli atti come spiegare, fare domande, esortare, dare istruzioni, dare consigli garantiscono il successo o segnano l'insuccesso del processo di

istruzione: questi atti possono essere considerati i macroatti canonici attorno ai quali si sviluppa l'evento comunicativo della lezione di formazione professionale.

È una conferma del modello di Sinclair e Coulthard (1975) che evidenzia che nell'ambito della lezione ci sono transazioni di vario tipo: transazioni di informazioni (esposizioni, spiegazioni, chiarimenti del docente), transazioni di sollecitazione (fare domande, interrogare) e transazioni di guida (richiesta di impegno). Quest'ultima forma di transazione nelle registrazioni si rileva soprattutto nelle lezioni di laboratorio, sotto forma di "dare suggerimenti, consigli".

I macroatti possono poi articolarsi in una sequenza di microatti che nel loro insieme caratterizzano la lezione. Diamo qui alcuni esempi di atti (*macroatti e microatti) con le loro realizzazioni.

Dare definizioni

(25)

- *la segregazione non è altro che la separazione di due elementi metallici*

*** Dare consigli, suggerimenti**

(26)

- *Mi raccomando segnatevi le unità di misura perché impazzirete a convertirle*

*** Dare ordini, dare istruzioni**

(27)

- *Mai toccare la macchina quando è in movimento*

- *Tagliate le cipolle, mettetele nell'olio ...*

Descrivere una procedura

(28)

- *abbiamo messo a cuocere e preparato le patate (..) adesso*

(29)

- *prima (..) di tutto carico (.) unitario quindi (.)
indichiamo con erre (.) poi ci mettiamo una effe (.) vicino
per: (.) ricordarci che stiamo parlando di flessione (.)*

Esortare, incoraggiare

(30)

*P.: okay (.) vai così (..) va bene (.) bene K. (4) brava okay (VVVV)provate voi () le dita
S1.: dà fastidio però*

P.: eh è questione di abitudine e di allenamento

S1.: viene da stenderle

*P.: eh lo so che viene da stenderle ma dopo un po' di volte che te le tagli () un pochettino più
() un po' tutte uguali possibil...*

Esprimere dubbi, incertezze

(31)

- *Cammello non so esattamente che carne ha bob*
- *Sicuro? Non mi sembra ...*

Esprimere intenzioni

(32)

- *Lo scopo della prova è arrivare a tracciare questo grafico*

*** Fare domande** suddiviso in:

- domande per ottenere informazioni dagli studenti;
- domande che il docente si pone e a cui risponde;
- domande-imbeccata con o senza tono ascendente;
- domande per richiedere chiarimenti.

Fare confronti

(33)

- *Abbiamo grassi molti di più rispetto alle carni bianche*

Fare elenchi

(34)

- *Allora ci sono carni da macello, carni da cortile, ...*

Formulare ipotesi

(35)

- *Supponiamo che la trasmissione motore elettrico pompa abbia rendimento unitario Se voglio sapere quella disponibile dovrò moltiplicarla per il rendimento complessivo*

Leggere un disegno

(36)

- *Per dimostrare i fori e i diametri dei fori io ho indicato una certa serie .. uno è filettato infatti qui il fondo è segnato*

Riferire una procedura

(37)

- *Faccio friggere il pesce ...metto il pomodoro e ...faccio bollire e poi lo faccio cuocere*

Segnalare un pericolo

(38)

- *Attenta l'ultimo pezzo è il più brutto*

* **Spiegare** suddiviso in:

- generalizzazione;
- spiegazione per metafora;
- spiegazione causale;
- spiegazione causa/effetto;
- spiegazione di significato (parafrasi dall'alto verso il basso e parafrasi dal basso verso l'alto).

4.3. *Interazione in classe e atti linguistici*

Come abbiamo visto la classe è un sistema interazionale complesso in cui la comunicazione si svolge oralmente e la varietà e complessità degli atti giocano un ruolo notevole. Prevalgono le abilità dell'ascolto e del parlato e lo studente deve comprendere ed essere in grado di interagire con il docente.

Le caratteristiche dell'interazione in classe sono ben riassunte nella tabella di Brasca, Ravizza (2000: 113), in cui si ritrovano i macroatti evidenziati precedentemente: spiegazione, interrogazione e sollecitazione:

TIPDI INTERAZIONE	SITUAZIONI
Insegnante parla / allievo ascolta	Lezione Spiegazione Istruzioni Sollecitazione, rimproveri
Allievo parla/ insegnante ascolta	Interrogazione Esposizione orale Relazione
Interazione insegnante/allievo	Interrogazione Spiegazione partecipata Domande-risposte su argomenti scolastici, personali e socioculturali
Interazione tra alunni	Conversazione in classe Discussione Dialogo su problemi di interesse comune Scambio di lavori di gruppo o coppia

Gli studi sull'interazione verbale in classe hanno evidenziato come, nella comprensione del parlato, non incidono solo fattori linguistici, ma anche fattori cognitivi.

Oltre al lessico e all'organizzazione sintattica, infatti, influiscono sulla comprensione anche la concretezza e l'astrattezza dei contenuti, la loro distanza dall'enciclopedia dell'allievo, la presenza di impliciti, di presupposizioni, la quantità e il tipo di inferenze necessarie.

L'insegnante deve quindi porre attenzione alla competenza linguistica e cognitiva dell'alunno: «deve tener conto della sua cultura, ma anche delle conoscenze che vi si possono presupporre, in base alla sua esperienza e di quelle che ne risultano meno probabili, tener conto del contesto del discorso, scegliere le formulazioni linguistiche più adatte a esplicitare le proprie intenzioni comunicative ...» (Lumbelli 1981: 59).

È piuttosto difficile per un docente con allievi di provenienza linguistica eterogenea e con una competenza linguistica e comunicativa varia riuscire a tenere una lezione che possa risultare efficace per tutti.

Vediamo ora di analizzare gli atti del fare domande e spiegare che sono più rilevanti e interessanti dal punto di vista di interazione didattica e di efficacia educativa.

4.3.1. *Due macroatti frequenti: fare domande e spiegare*

4.3.1.1. *Fare domande*

La domanda ha un ruolo molto importante nel processo educativo e costituisce una spia dell'interazione tra docente e allievo: una domanda posta in un certo modo può incoraggiare o bloccare l'atto linguistico (Lumbelli, 1982). Ciò che uno risponde a una domanda rispetto a un argomento può essere diverso da quanto potrebbe dire in un contesto non "interrogativo". In modo particolare questo avviene quando chi fa la domanda ha, rispetto all'interrogato, una cultura diversa, schemi cognitivi e usi linguistici differenti e, soprattutto, quando l'interrogato non ha una buona competenza linguistica sia dal punto di vista passivo che attivo.

Le domande cui facciamo riferimento non fanno parte della situazione 'interrogazione', dell'atto comunicativo «prodotto in un contesto animato dall'intenzione di ottenere dallo studente-intervistato testimonianze più approfondite circa lo stato della sua mente» (Lumbelli 1990:67). Sempre Lumbelli (1990) individua alcune categorie per le interrogazioni: una serie di domande, quali la domanda d'aiuto *aperta*, la domanda d'aiuto *chiusa o disgiuntiva*, la domanda d'aiuto *suggestiva*, la domanda d'aiuto *interrotta* tipo completamento di frase. Mette in evidenza anche una serie di modalità quali il *rispecchiamento ad eco* che è una conferma integrale, senza commento e valutazione, di quanto lo studente ha proposto; il *rispecchiamento con capitolazione o promemoria* attraverso il quale il docente reagisce a un lungo discorso dello studente, e il *rispecchiamento con informazione locale*, ossia il docente ricapitola e sottolinea i punti principali.

Anche nel nostro corpus sono presenti domande che fanno riferimento alla categorizzazione di Lumbelli, anche se non inserite nella situazione di interrogazione.

(39)

P.: la presenza di acqua negli alimenti, la presenza di nutrienti che nutrienti intendiamo nutrienti cioè (domanda di completamento)

S.: le proteine (completamento)

P.: esatto (conferma)

Nella nostra categorizzazione delle domande si è tenuto anche conto del lavoro di Piazza (1999), che riprende gli studi di Weber (1993) e Harris (1984) per quanto riguarda i criteri formali e reinterpretata la proposta di Dillon (1990) per quanto riguarda i criteri funzionali. Abbiamo quindi tre diverse categorie di domande che le registrazioni hanno confermato:

1. Domande caratterizzate dalla forma interrogativa (aperte, chiuse, disgiunte, alternative):

(40)

P.: ci dividiamo già i gruppi (.) chi fa il riso? chi fa le trote? chi fa l'insalata? chi fa il tiramisù? allora S. tirami su, aspetta una cosa alla volta., V. risotto, F. cosa fai? facciamo i gruppi (..) trote

(41)

P.: voi utilizzate tutti e due i metodi a quanto ho capito (.) sia il lievito di birra sia il metodo chimico

S.: sì (.) per i dolci

P.: che differenza c'è?

che differenza c'è tra un metodo e l'altro?

Nel secondo esempio la docente pone la domanda attingendo dall'esperienza delle corsiste e ha l'obiettivo di far esplicitare la differenza fra i due modi di lievitazione. Nel terzo esempio (42) siamo all'inizio della lezione e la domanda è posta per riprendere l'argomento e verificare se gli studenti hanno compreso e studiato.

2. Affermazioni contenenti un'informazione da confermare o elementi isolati pronunciati con intonazione interrogativa

(42)

P.: riprendiamo il discorso (1) allora (.) la carne (1.2) la carne abbiamo detto la possiamo suddividere (.) può essere classificata in due modi (..) a seconda del colore (1.1) del colore della carne possiamo avere carni rosse (.) carni [bianche ...

S1: [bianche

P. e carni? (1.5)

S2: carni nere

P.: e carni nere perfetto (.) allora le carni rosse ...

3. Forme imperativo-esortative con cui si chiede di produrre una risposta:

(43)

P.: andate a vedere su cereali e così vedete lo vedete così riusciamo magari a ...

(44)

P.: .h è quello di servirsi (.) di: tre tipi di diagrammi caratteristici che erano- in particolare vi ricordate che diagrammi erano?

(..)

S: sì

P: dai va là

S: eh quello del rendimento quello della prevalenza eh de de

Nell'esempio 44 l'esortazione è espressa, con un po' d'ironia, con *dai va là*.

4. Richiesta di chiarimenti che necessitano più turni di successivi di parola:

(45)

P.: eh::: K. dove ti metti? (.)
S1: al telefono
P.: oltre che al telefono? (..) trote insalatona tiramisù?
S2.: tiramisù? che cosa c'è tiramisù?
P.: il dolce
S1: per tirarci un po'su

In questo esempio la locuzione verbale che segnala le carenze di informazione è implicita.

(46)

S: no io questo l'ho capito
P: l'hai capito?
?: sì sì [però:
S: [no questo l'ho capito (.) però non riesco a capire: (la differenza
(cioè pure Dino) (.) i due metalli non sono solubili allo stato solido
P: (as)petta un attimo che pr[endo:
S: [be' mi sembra chiaro (.) cioè voglio dire?

5. “Modalità alternative alla domanda” (Dillon, 1990)

Considerando che la domanda, nel nostro contesto pragmatico, è la prima parte di due atti (1. Chiedere informazioni, 2. Dare informazioni), sono da tenere in considerazione soprattutto le domande che richiedono una risposta, definite “*answer-eliciting questions*” da Ilie (1994) e, come già detto in 4.2, così suddivise:

- domande per ottenere informazioni dagli studenti;
- domande che il docente si pone e a cui risponde;
- domande-imbeccata con o senza tono ascendente;
- domanda per richiedere chiarimenti.

Risulta che a fare le domande è soprattutto il docente il quale conosce già la risposta e si realizza così un contesto artificioso, visto che domandare è un atto linguistico teso ad ottenere informazioni che non si conoscono.

(47)

P: qui cos'avete? avete (1.0) e:h la:: il condotto (.) di (.) mandata(.) della vostra pompa (.) okay?
.h (.)

(48)

P.: perché cresce? perché aumenta? ((le studentesse rispondono insieme, voci sovrapposte)) cosa produce il lievito? (..) Quando abbiamo parlato di fermentazione cosa vuol dire c'è (.) produzione di gas (1) il gas quando vedete la farina è molto vicino all'altr.. i grani sono uno vicino all'altro molto (.) uniti ...

Il turno sempre piuttosto lungo del docente viene interrotto da domande fatte dal docente a se stesso e alle quali risponde immediatamente (Lavinio, 1999).

Gli studenti fanno domande per completare un'informazione o per avere una ripetizione:

(49)

S.: com'era? (.) metri? (.) metri?

P: questo in metri di colonna d'acqua (.) millimetri di mercurio (.) e in bar okay? (.) quindi qui vado a fare (.) tre misure di pressione ((due studenti parlano tra loro a proposito della pressione in uscita)) va bene?

Bisognerebbe proporre, come sottolinea Weinrich (1989), una competenza interrogativa come sottocomponente importante della globale competenza comunicativa e linguistica, fornita di un ampio valore cognitivo dal momento che, se le risposte soddisfano curiosità e bisogni reali, esse veicolano informazioni che vengono facilmente memorizzate e apprese. Le domande dovrebbero quindi partire dallo studente per renderlo parte attiva del processo educativo.

Talvolta la domanda del docente è per dare l'imbeccata oppure per attivare delle conoscenze enciclopediche o dei rimandi.

(50)

P.: Vi ricordate che diagrammi erano?

(51)

P: la depressione è un manometro per pressioni inferiori

allo:- alla pressione atmosferica che si chiama?

S: ()

P: hm

S: va[acuometro?

P: [vacuometro (..) okay? (.)

...allora (.) questo strumentino

(52)

P.: quello è per acidificare? acid- (.) metti l'aceto perché aumenti l'acidità per togliere l'acqua cosa fai?

S: il sale

P: usi il sale oppure ? (..) fate le marmellate a casa?

S.: no, io non le faccio

P.: mettete lo zucchero (.) zucchero e sale trattengono l'acqua (.)trattengono l'acqua e quindi i batteri non riescono a utilizzarla, non riescono a:: succhiare l'acqua (.) a: a::: ok?

L'imbeccata è quell'intervento che fornisce alcune informazioni importanti lasciando all'allievo una parte da completare.

Non è la domanda buttata lì, per quanto sia l'azione comunicativa più facilmente e naturalmente prodotta da chi cerca di far parlare l'altro, che crea presso l'interlocutore le condizioni favorevoli ad una sua iniziativa comunicativa il più possibile autonoma in quel determinato momento.

Interessante per quanto riguarda l'interrogazione è il lavoro di Grassi (2007) sull'interrogazione al parlante non nativo e sul ruolo del docente che si trova ad elicitarla, a negoziare all'insorgere di difficoltà, a fornire feedback e a dare valutazioni (Grassi 2007: 59):

(53)

P. senti (direttivo) una guerra civile che cosa è (elicitazione)

S. Che poveri rubano le cose dei ricchi e i ricchi rubano le cose dei poveri

P. beh! Eh (valutazione negativa sfumata)
Diciamo che si combattono gli abitanti di una stessa città (feedback con quasi accettazione della risposta dell'allievo)
E le guerre puniche chi le ha combattute? (elicitazione)
S. eh sì/ i romani
P. I romani contro una città (elicitazione)
S.. città
P. in Africa che si chia... ma
S. ama Tunisia
P. che è in Tunisia questa città certo (accettazione)
Quindi la città si chiama (elicitazione)
S. di ah di Cartagine
P. di Cartagine! (accettazione)

Questo esempio ci permette di veder gli sforzi compiuti dall'insegnante per valorizzare i contributi dello studente. Si vede come il suo feedback qui sia tendenzialmente valorizzante, incoraggiante, positivo. Vi sono numerose accettazioni di quanto "salvabile" all'interno di risposte errate o incomplete.

4.3.1.2. *Spiegare*

È sicuramente l'atto comunicativo più frequente, quello che occupa la fase espositiva della lezione dove il genere del parlato monologico è preponderante. L'oggetto dell'interazione è un particolare "sapere scolastico" che risulta da una trasposizione didattica di un sapere scientifico (Pontecorvo, 1993).

Per realizzare questo atto il docente ricorre a una serie continua di riformulazioni o integrazioni che espandono, integrano il testo o discorso da spiegare.

Il contesto fa identificare come spiegazioni la maggior parte delle informazioni fornite dal docente: egli conosce la materia e gli studenti sono quelli che non sanno e la loro presenza significa che sono lì per apprendere (Barbieri, 1989).

Perché possa essere applicata nella ricerca educativa è necessario che la categoria dello spiegare (Lumbelli, Garavelli, 1999: 16) sia definita in modo da descrivere alcuni atti della comunicazione, ma anche in modo da discriminare al loro interno gli atti di spiegazione riusciti, con buone probabilità di efficacia, e le spiegazioni fallite che risulteranno inefficaci. Lo scopo dell'insegnante è quello di far capire e si presume che il processo continui fino a quando lo scopo non è stato in qualche modo raggiunto.

La comprensibilità degli enunciati prodotti è la condizione centrale per garantire l'efficacia del processo comunicativo ed educativo. La necessità di fornire all'interlocutore informazioni chiare ed adeguate rientra tra le massime delle regole conversazionali di Grice (1967), un principio che bisogna rispettare quando si comunica con altri.

Questo si evidenzia in modo particolare, come abbiamo già detto più volte, quando nella classe sono presenti studenti di provenienza eterogenea e risulta necessario esplicitare conoscenze, spesso non condivise. Normalmente l'oggetto della interazione produce «delle modalità peculiari di condivisione» (Pontecorvo 1993:9). Il contesto assume un ruolo essenziale nello sviluppo delle forme di acquisizione che dipendono dalle relazioni interfunzionali che si stabiliscono tra i soggetti nelle loro diverse attività di

costruzione condivisa attraverso le forme culturali – sia antropologiche che accademiche.

La comprensione verbale, secondo le teorie cognitive (Lumbelli, 1982), passa attraverso la segmentazione percettiva dei segni attraverso le parole e nella proiezione del loro significato in base alla competenza lessicale. Dopo l'identificazione della forma linguistica si fissa il contenuto concettuale o informativo della frase.

(54)

*P.: sì come abbiamo fatto le patate (.) al cartoccio (..) con l'alluminio (..) poi abbiamo messo in forno
S1: allora questo tipo di carciofo cos'è?*

cartoccio non carciofo (segmentazione percettiva dei suoni)

cartoccio mb::: è la carta di alluminio (lessico)

vi ricordate quando abbiamo fatto le patate a caramella con la pancetta eh::: così

l'alluminio che si usa per chiudere eh? (informazione)

è al cartoccio (.) si dice al cartoccio

Secondo Lumbelli (1982: 228-229) «le categorie dello spiegare e del chiarire sono delle complicazioni e specificazioni rispetto al semplice esporre». La spiegazione e il chiarimento sono interventi di appoggio o di facilitazione ad altri discorsi o ingredienti didattici: dalla presentazione di uno schema grafico all'esecuzione di un esperimento, alla lettura di un testo scritto, alla formulazione di consegne operative, di organizzazione o di prescrizione di comportamento.

Un discorso di spiegazione va esaminato non solo in base alla chiarezza espositiva, ma anche in base all'adeguatezza dell'esposizione nel rendere più chiara qualche altra forma di comunicazione, sia essa verbale o non verbale.

(55)

*P.: potete cambiarvi cioè magari: (.) loro fanno tre letture: (.) e poi dopo cambiamo in modo tale
che anche voi vi n rendete conto di:: (.) come dev'esser fatta: una lu- (.) una lettura su un tipo di
strumento*

S: allora (ti[po di lettura?]

*P: [allora (.) qui (.) nell::hm (.) nel manometro differenziale sul menisco vedi che qua c'è
(.) tutt'un po' di: [*

[sì (.)

[di

*P: [ecco questa roba qui: (.) tu prendi come: riferimento sempre .b i:- il menisco di
mercurio (.) qua stessa cosa vedrai: che: sì: muove*

S: questo

P: e:b sì

S: sì

P.: in:: (.) .b e ti darà la lettura eh in:: (.) in metri: di:- di colonna d'acqua

Viene riportato un breve dialogo svolto in laboratorio, durante la prova macchine. La spiegazione è di appoggio all'esecuzione della prova macchine.

Spesso il processo di insegnamento/apprendimento delle materie tecniche e dei concetti si basa sull'uso di vari strumenti semiotici che per la loro trasparenza giocano

un ruolo cruciale per il corretto passaggio dalla struttura concettuale a quella propria dello studente.

(56)

P.: per dimostrare i fori e i diametri dei fori io ho indicato una certa serie . uno è filettato infatti qui il fondo è segnato
S.: eh ci fai lo schema dell'impianto ([])
P.: [potreste farlo voi lo schema dell'impianto
(la professoressa ride))
S.: no dico:: (ma) come: ci avevi fatto vedere quel: (.) quello schema là ti ricordi:: in terza?
P.: eh sì lì ve l'avevo dato io perché: in terza: ero buona la quarta: è il periodo di cattiveria assoluta .h no .hh sarebbe carino che voi guardaste com'è fatto son due tubi in croce (..) [>cioè<
S.: [cioè no (.) cioè più o meno (.) l'avevo fatto già no: (.)

Nel secondo esempio c'è un'esplicita richiesta da parte degli studenti di avere uno schema degli impianti e una risposta ironica dell'insegnante.

Un'opportuna ridondanza potrà assicurare la ricezione delle informazioni più importanti. Sarà sempre l'insegnante a decidere di aggiungere una spiegazione a una determinata informazione, quando si accorgerà che qualche allievo non ha per scontate alcune conoscenze.

(57)

P.: invece:: amalgamare R.?
S.: o quella
(risate)
P.: dai R. ((ride))la parola preferita di R. è (.) amalgamare (..) e sa perfettamente cosa significa? cioè?
S1.: che gira (.) girare=
S2: =mischiare =
S1: = mischiare il mangiare
(risate)
P.: lessare?
S3: bollire
P.: ripassiamo un po'
S2: diluire
P.: diluire?
S2: diluire (...)
S3: vuol [dire
S2: [diluire vuol dire=
S3: =mettere un poco d'acqua
S1: come cioccolato
(voci sovrapposte)
P.: aggiungere dell'acqua (.) del liquido

P.: ma degrassare vuol dire che quello che diluisci (.)
S2: un sugo=
P: =è un po' rassodato
P.: men[tre

S1: [rassodato

P.: diluire può essere una cosa già liquida che però aggiungi altro liquido altra acqua mh? (.) invece eigrassare vuol dire che si è un po' indurita questa cosa e allora devi sciogliere di nuovo mh?

La complessità dell'atto spiegare è dato dalla definizione che troviamo in Barbieri (1989: 17): «una mossa interattiva che compare nella comunicazione quando uno dei due interlocutori offre un'informazione nuova (*explanans*) su un oggetto di attenzione comune (*explanandum*), con lo scopo di provocare una ristrutturazione delle conoscenze». Questa definizione ha il vantaggio di includere tutti quei fenomeni che nel linguaggio comune chiamiamo spiegazione e che sono molto diversi tra loro.

Nello stabilire i tipi di spiegazione più frequenti e le loro realizzazioni dal punto di vista linguistico, rilevate dalle registrazioni, abbiamo tenuto anche conto delle indicazioni di Wright (1971) e di Sbisà (1989). Sono stati così individuati i seguenti tipi:

- generalizzazioni;
- spiegazioni per metafora;
- spiegazioni causali;
- spiegazioni causa/effetto;
- spiegazioni di significato.

Il discorso dell'insegnante è orientato verso le generalizzazioni sia nell'introduzione dell'argomento che nella conclusione.

(58)

P.: in genere una lega metallica ha presenza resistenza e durezza maggiore degli elementi fondamentali (.) mi sembra giusto (.)

P.: quindi la temperatura ha una sua funzione in un ogni tipo di lievitazione

P.: l'organizzazione della cucina è importante

Si fa spesso ricorso alle metafore e alle similitudini ellittiche che possono essere codificate o creative; pongono particolari difficoltà di comprensione in una comunicazione interculturale perché spesso non appartengono all'enciclopedia dello studente.

(59)

P.: va bene? (.) se vi mettete d'accordo evitiamo di metterci sette anni (.) a fare (.) tutta l'esecuzione della prova (4.3) facciam la conta?

(60)

P.: vi ricordate il funzionamento del venturimetro? ((uno studente accenna la risposta)) così .hh (.) il venturimetro in quest'impianto è questa bella: (.) lasagna gialla (.) che è (.) qua (.) okay?

Le spiegazioni causali sono introdotte frequentemente con *perché* e rappresentano una giustificazione.

(61)

*P.: quando non sentite che il coltello fa tun tun tun (.) perché lo si tiene appoggiato.
P.: la farina di grano tenero per i dolci perché è più friabile*

Le spiegazioni causa/effetto sono frequenti nelle lezioni di laboratorio e nelle dimostrazioni matematiche.

(62)

*P.: se- (.) se i rulli girano no? (.) se hanno la possibilità di girare quando la provetta si deforma (.)
l- la seguono (..) cioè quindi non- (.) non c'è attrito (..) fra (.) gli appoggi (.) e la provetta*

Le spiegazioni di significato comprendono definizioni del significato di espressioni linguistiche, chiarimenti sul significato di espressioni linguistiche usate in un contesto, parafrasi. Gli indicatori linguistici di questo genere di spiegazioni comprendono espressioni come *cioè, per esempio*, verbi come *significare, voler dire* (Sbisà, 1989).

(63)

P.: in modo da seguire le (.) deformazioni della provetta cioè quindi di (.) non ostacolare (..) gli scorrimenti (.) che la provetta subisce durante la prova (..)

P.: e poi c'è un terzo metodo che è fisico vuol dire che noi otteniamo la lievitazione senza l'aggiunta né di lievito biologico

La spiegazione deve essere una riformulazione del contenuto informativo che ne sia semanticamente equivalente, e che sia una riformulazione del contenuto rendendo esplicite informazioni che erano implicite.

Secondo questa impostazione dobbiamo tenere in considerazione due aspetti dell'atto spiegare:

- la riformulazione delle informazioni che tiene conto dell'equivalenza semantica;
- l'integrazione che rende esplicite informazioni che erano implicite.

(64)

P.: diciamo l'argomento tratta: e::b (.) il discorso della solidificazione come abbiamo visto no? avevamo visto: lo schema della formazione dei cristalli per dendritismo cioè la famosa struttura arborea .b come: diciamo ramificata come come una foglia di pino (.) una foglia di abete quella sopra (.) in cui: diciamo da (.) un ramo: (.) primario si dipartono rami secondari e rami terziari insomma cioè proprio come- (.) come vie- viene: (.) un po' co(me) una struttura: a mo' di foglia di: (.) di abete insomma proprio: eb .hb e: (.) da questo tipo di struttura (..)

Il docente introduce il concetto di *dendritismo*, lo riformula e lo espande con l'aiuto di una metafora.

Il docente si serve per la spiegazione di parafrasi che sono in genere classificabili (Longacre, 1983; Lavinio, 1999) in:

- *parafrasi di equivalenza*, che comporta aggiunta o perdita di informazione impercettibile;

- *parafrasi dal generico allo specifico*, che in genere comporta un incremento di informazione;
- *parafrasi dallo specifico al generico*, che comporta un decremento di informazione.

Secondo Lumbelli (1982) però la parafrasi risulta essere pertinente nei confronti del culturalmente diverso, nella misura in cui la spiegazione è definita come un discorso di mediazione tra un determinato tipo di discorso e un determinato interlocutore

Sono soprattutto le parafrasi dall'alto verso il basso che prevalgono: risulta prima introdotto lo specifico – per esempio il termine tecnico di alta densità informativa – per poi parafrasarlo in modo informativo più diluito e in un linguaggio più corrente e generico. Le parafrasi sono introdotte dai vari *cioè* (il segnale di riformulazione perifrastica più comune), *quindi, ovvero*, ecc.

La parafrasi dal basso verso l'alto diventa dominante nelle lezioni dialogiche, in quanto il docente riprende quanto detto dagli studenti, suggerendo implicitamente una formulazione più precisa.

Questa impostazione risponde meglio alla solida acquisizione e costruzione di conoscenze.

Ci sono spesso tautologie (*cioè, spesso, praticamente, come dire*) nell'affannosa ricerca di una formulazione corretta.

(65)

P.: la fragilità è dovuta al fatto che: ci sia un'elevata resistenza dei giunti al distacco e facilità di rottura dei grani (..) eh di rottura perché eh abbiamo- eh: materiale fragile infatti nella ghisa la l:- la-la: la superficie di frattura (l'aggiungi) (.) c'è poca deformabilità quindi e:h è un materiale fragile (.) proprio per questo motivo (.) queste sono le tre (..) eh diciamo e:h le tre condizioni essenziali per classificare la: la- la fragilità la plasticità e la resistenza (..) chiaro? (1.7) chiaro

La parafrasi è un'operazione eminentemente metalinguistica, pertanto può risultare difficile per chi ha problemi di lingua, a meno che, come detto precedentemente, sia utilizzata consapevolmente dal docente per superare lo svantaggio culturale dell'allievo.

Risulta essere molto utile dal punto di vista didattico riprendere, con gli allievi stranieri, la spiegazione tenuta in aula ed elaborare alcune attività didattiche per permettere il fissaggio dei contenuti e attirare l'attenzione su alcune caratteristiche della lingua.

5. CONCLUSIONI

Le diverse prospettive da cui abbiamo esaminato la lezione (la struttura interazionale, il piano organizzativo, gli aspetti linguistico-comunicativi) contribuiscono a mettere in luce competenze e conoscenze necessarie ad allievi, allieve e insegnanti per partecipare alla lezione. Quali conseguenze per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie possono essere tratte dall'analisi condotta?

Alcuni spunti sono stati suggeriti nelle pagine precedenti. Sul piano delle abilità linguistiche, studentesse e studenti devono essere messi in grado di comprendere tratti di parlato dialogico e di parlato monologico anche assai lunghi, facendo leva sugli aspetti

testuali e retorici del testo; di rispondere con prontezza a domande poste in forme linguistiche diverse, in modo indiretto o diretto, con diversa intenzionalità; di saper rintracciare, dopo le lezioni, in testi scritti le informazioni ricavate dall'insegnamento in classe.

Sul piano linguistico, la varietà dei registri utilizzati nel processo di divulgazione pedagogica che l'insegnante adotta per accostare i contenuti disciplinari alle esperienze e alle conoscenze della classe suggerisce un importante punto d'attenzione: in vista della "lingua per lo studio" è necessario non solo insegnare lingua della disciplina, ma anche costruire gradualmente un repertorio di varietà linguistiche tale da consentire la comprensione dei diversi linguaggi e soprattutto del perché del loro uso nella comunicazione scolastica.

Inoltre, appare essenziale mettere in grado studentesse e studenti stranieri di partecipare a quella "pratica sociale", a quell'evento storicamente e culturalmente specifico che è la lezione nelle scuole secondarie italiane. Si tratta di favorire l'acquisizione di competenze procedurali, più che di conoscenze dichiarative, relative alle caratteristiche strutturali e interazionali, alle norme discorsive e alle regole sociali implicite a cui queste ultime rimandano.

Le competenze e le conoscenze richieste sono le medesime il cui possesso, o mancato possesso, contribuisce al successo o all'insuccesso scolastico di studenti e studentesse di madrelingua italiana: condividiamo l'opinione di chi vede l'educazione linguistica degli stranieri nell'ambito più ampio dell'educazione linguistica nelle scuole (GISCEL, 2007). L'educazione linguistica, riteniamo lo provino gli esempi prima riportati, è a carico non solo dell'insegnante di italiano o di lingua straniera, ma di tutti i docenti. La conoscenza di ciò che accade dal punto di vista linguistico in un'aula o in un laboratorio ci auguriamo possa contribuire ad un insegnamento riflessivo che si interroghi, tra l'altro, sulle tecniche che più possono favorire l'apprendimento, sulla strutturazione della lezione che più facilita gli studenti ad orientarsi, sulle scelte linguistiche, comunicative, retoriche, sulla consapevolezza di difficoltà specifiche legate non solo ai contenuti delle discipline e alla conoscenza della lingua italiana, ma anche alla dimensione culturale e sociale della comunicazione scolastica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberto M.T., Allemano M., Bosc F., Brighetti C. Cagnina N., Di Lucca L., Minuz F. (2001), "Proposte didattiche", in *Quaderni di Formazione 80*, pp. 36-93.
- Austin L.J. (1962), *How to do Things with Words*, Oxford (trad. it. Gentile M., Sbisà M. 1974, *Quando dire è fare*, Marietti, Torino).
- Balboni P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Baraldi C. (2006), "La comunicazione istituzionale come dialogo: uno studio in ambito scolastico", in Bosisio C., Cambiagli B., Piemontese M.E., Santulli F. (a cura di), *Atti del 7° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale*, Guerra., Perugia.
- Barbieri M.S. (1989) (a cura di), *La spiegazione nell'interazione sociale*, Loescher, Torino.
- Bazzanella C (1994), *Gli indicatori fatici nell'interazione scolastica*, in Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 233-243.

- Bellack A., Kliebard H.M., Hyman R.T, Smith F.L. J (1974), “Bellack System”, in Simon A.E., Boyer G. (a cura di), *Mirrors for behavior III: an anthology of observation instruments*, Pa.: Humanizing Learning Program, Research for Better Schools, Philadelphia, pp. 171-176.
- Beretta N, Gatti F. (1999), *Abilità d’ascolto*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Berruto G., Finelli T., Miletto A.M. (1983), “Aspetti dell’interazione verbale in classe”, in Orsetti F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, il Mulino, Bologna, pp. 175-204.
- Bertinetto P.M. (1991), “Il verbo”, in Renzi L., Salvi G., *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, il Mulino, Bologna, pp. 13-161.
- Bertocchi D. (2000), “Per un curriculum di educazione linguistica”, in Corno D. (a cura di), *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 30-87.
- Brasca L., Ravizza G. (2000), “Didattica dell’italiano: le abilità linguistiche”, in Corno D. (a cura di), *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 88-173.
- Brighetti C. , Minuz F. (2008), *Abilità del parlato*, Guerra Ed., Perugia.
- Carli A. (1996) (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano.
- Carli A. (1996b), “Introduzione alla problematica dell’analisi della comunicazione in classe”, in Carli A. (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano, pp. 15-24.
- Carli A. (1999 c), “La mitigazione nella lezione universitaria”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Milano, Franco Angeli, pp. 84-101.
- Ciliberti A. (1981), “Approcci teorici nella descrizione del ‘linguaggio scientifico’ e loro utilizzazione didattica”, in Ciliberti A. (a cura di), *L’insegnamento linguistico per “scopi speciali”*, Zanichelli, Bologna.
- Ciliberti A. (1999), “La ricerca sulla comunicazione didattica”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, pp. 48-63.
- Ciliberti A. (2003), “Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue”, in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (a cura di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma, pp. 123-142.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), “Introduzione”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, pp. 17-44.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999) (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Milano, Franco Angeli.
- Corno D. (2000) (a cura di), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Firenze La Nuova Italia.
- Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Council of Europe - Conseil de l’Europe 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS scuola, La Nuova Italia, Oxford, Firenze.
- Cummins J. (1989), *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Desideri P. (1992), “Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell’interazione verbale in classe”, in Brasca L., Zambelli M.L. (a cura

- di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Atti del V Convegno Nazionale GISCEL (Stresa, 25-27 ottobre 1990), La Nuova Italia, Firenze, pp. 187-199.
- Dillon J.T. (1990), *The Practise of Questioning*, Routledge, London.
- Ehlich K. (1985), "School Discourse as Dialogue?", in Dascal M. (ed.), *Dialogue: An Interdisciplinary Approach*, Benjamins, Amsterdam, pp. 383-411.
- Ehlich K., Rehbein J. (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Gunter Narr, Tübingen.
- Ellero P., Favaro G., Mastromarco A., Pallotti G., Russomando P. (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini, Milano.
- GISCEL (a cura di) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Franco Angeli, Milano.
- Ghezzi C., Grassi R. (2002), "Interazione e plurilinguismo in classe", in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella Torre di Babele*, Carocci, Roma, pp. 95-122.
- Gotti M. (1991), *I linguaggi specialistici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gotti M. (1992), *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Grassi R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Grice P.H. (1967), *Logic and Conversation*, Harvard, Harvard University Press (trad. it in Sbisà M. 1978, *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano).
- Harris S. (1984), "Questions as a Mode of Control in Magistrates' Courts", in *International Journal of the Sociology of Languages*, XLIX, pp. 5-27.
- Hornung A., Mattivi G., Ricci Garotti F. (1996), "Lo stato della ricerca sulla comunicazione di tipo didattico", in Carli A. (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano, pp. 25-62.
- Ilie C. (1994), *What Else Can I Tell You? A Pragmatic Study of English Rethorical Questions as Discourse an Argumentative Acts*, Vol. 82 di Acta Universitatis Stockholmiensis - Stockholm Studies in English Series, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (1999), "Stili di interazione in classe e parafrasi", in Lumbelli L., Garavelli B. (a cura di), *Parafrasi*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- LIFOP: Lingua Italiana per la Formazione Professionale 2001, *Quaderni di Formazione 80*, XIV/1 (include due CD-rom).
- Longacre R.E. (1983), *The Grammar of Discourse*, Plenum Press, New York.
- Luise M.C. (2000), "Metodologia glottodidattica per bambini", in Balboni P. (a cura di), *ALLAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino, pp. 73-90.
- Lumbelli L. (1981), *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, il Mulino, Bologna.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- Lumbelli L. (1990), "Per una fenomenologia degli atti linguistici congruenti con l'intenzione di saperne di più", in *Scuola e città*, n. 41.2, pp. 67-78.
- Lumbelli L. (1999), "Introduzione", in Lumbelli L., Garavelli B. (a cura di), *Parafrasi*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

- Lumbelli L. (1986), “Per un’osservazione sistematica degli errori di comunicazione nella prassi scolastica”, in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione scolastica*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-144.
- Margutti P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma.
- Mccarthy M. (1991), *Discourse Analysis and Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Minuz F. (2003), “In aula e in laboratorio: giovani ed adulti stranieri nell’istruzione tecnico-professionale”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia., pp. 255-272.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Piazza R. (1999), “Modalità dell’atto del domandare nei seminari italiani”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano.
- Pontecorvo C. (1993) (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Sbisà M. (1989), “Atti linguistici di spiegazione”, in Barbieri M.S. (a cura di), *La spiegazione nell’interazione sociale: aspetti cognitivi ed evolutivi*, Loescher, Torino, pp. 71-103.
- Searle J.R. (1969), *Speech Acts. An essay on the Philosophy of Language* (trad. it. G.R. Cardona 1976, *Atti linguistici*, Boringhieri, Torino).
- Sinclair J., Coulthard M. (1975), *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- Sobrero A. (1993a) (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A. (1993b), “Lingue speciali”, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-277.
- Weber E. (1993), *Varieties of Questions in English Conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- Weinrich H. (1989), “Verso una competenza interrogativa”, in *Le vie della cultura linguistica*, il Mulino, Bologna.
- Wright G. (1971), *Explanation and Understanding*, Cornell University Press, Ithace - New York (trad. it. *Spiegazione e comprensione*, il Mulino, Bologna 1977).
- Zorzi D. (1996), “Contributi dell’analisi della conversazione all’insegnamento dell’italiano L2”, in Maggini M., Salvaderi M. (a cura di), *Atti del III convegno ILSA*, Comune di Firenze, pp. 11-39.
- Zorzi D. (1999), “La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, pp. 64-83.

NORME DI TRASCRIZIONE

(.)	pausa; la durata della pausa è proporzionale al numero dei punti
(..)	pausa prolungata
(2.5)	durata della pausa prolungata
test-	troncatura di un suono

te::sto	prolungamento di un suono; la durata del prolungamento è proporzionale al numero dei due punti
=	turno prodotto in modo continuo (anche se, per ragioni di spazio grafico, viene rappresentato in due righe diverse) o continuità tra parole all'interno di uno stesso turno
[testo]	sovrapposizioni tra parlanti
((<i>testo</i>))	annotazioni in corsivo sui comportamenti non verbali.