

## **L'ORALITÀ A SCUOLA, DA PLATONE AL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE<sup>1</sup>**

*Alberto A. Sobrero*

### **1. LA STRANA FORTUNA DELL'ORALITÀ**

Strano destino, quello dell'oralità. Dal punto di vista evolutivo è prioritaria rispetto alla scrittura, che storicamente si è sviluppata molto più tardi – al punto che alcune popolazioni ne sono tuttora sprovviste – eppure ha sempre avuto un prestigio di gran lunga inferiore. Un'aura di sacralità ha sempre circondato la scrittura, che in molte mitologie ha origine, e natura, divina. Chi possiede la scrittura ha sempre goduto di posizioni molto elevate nella piramide sociale (basta pensare agli scribi dell'antichità egizia) o quanto meno di grande considerazione: si pensi, per restare a tempi più vicini, a chi sapeva 'leggere scrivere e far di conto' nell'Italia unita, a chi scriveva lettere sotto dettatura dal fronte, a chi teneva – e da qualche parte ancora tiene – i contatti fra l'analfabeta e la burocrazia ... . La stessa evoluzione delle civiltà si è basata su testi scritti; gli snodi fondamentali nello sviluppo delle civiltà coincidono con evoluzioni decisive del processo di lettura-scrittura: la scoperta dell'alfabeto, l'uso di supporti 'leggeri' come il papiro o il libro, l'invenzione della stampa, l'era del computer... . Ora poi, nel terzo millennio, l'accesso alle informazioni importanti, accumulate nei secoli ormai in quantità enormi, non può non avvenire attraverso la scrittura, che è gestita in modi sempre più sofisticati, con strumenti nuovissimi ed estremamente complessi.

Saper scrivere sembra dunque, oggi, il carattere costitutivo essenziale, la quintessenza dell'apprendimento linguistico.

Questo è ciò che percepiamo, nel mondo e nella civiltà in cui viviamo. Ma le cose stanno davvero così? Davvero il parlato è dei primitivi e lo scritto dei popoli evoluti? E davvero scrittura e oralità sono in rigido rapporto gerarchico?

Oggi sappiamo che le cose sono un po' più complesse. Anzi: noi diciamo 'oggi' perché siamo abituati a magnificare la superiorità del presente sul passato, ma che le cose stiano diversamente lo aveva capito già un certo Platone qualcosa come 2400 anni fa. Basta andare a leggere il Fedro. Questo dialogo, com'è noto, ha per tema il valore e l'uso della retorica, in riferimento specifico al rapporto docente-allievo. Verso la fine del dialogo Platone mette in bocca a Socrate un aneddoto, poi divenuto famoso. Theuth, dio egizio delle arti e dei mestieri, già scopritore dei numeri, dell'abbaco, della geometria e dell'astronomia, va dal faraone Thamus per fargli dono della sua ultima invenzione, la scrittura, che egli esalta definendola 'medicina di memoria e di sapienza'. Ma Thamus

<sup>1</sup> Una prima versione di questo testo è stata presentata al Convegno LEND "L'ascolto, il parlato e l'interazione: potenziare e valutare le competenze comunicative a scuola e all'Università" che si è tenuto a Lecce il 25 e 26 settembre 2009.

rifiuta il dono, sostenendo che non è affatto 'medicina di memoria e di sapienza': la scrittura – dice – non è 'medicina di sapienza' perché attraverso la scrittura il maestro procura ai discepoli non la verità, ma la sua apparenza: la forma scritta è nemica della conoscenza, perché, come la pittura, la parola rimane fissata in una muta e perenne immobilità. E non è neppure medicina di memoria, ma, al contrario, provoca 'smemoramento' in chi l'ha appresa e la usa: confidando nella scrittura egli si rammenta delle cose attraverso 'strani segni' *esterni* a lui, non per una virtù che gli viene *dal di dentro*. La conoscenza, dunque, non avviene attraverso un processo interiore, ma esterno, anzi esteriore. Dunque, né la sapienza né la memoria sono stimulate dalla scrittura, al contrario ne sono danneggiate.

Platone prosegue, sempre per bocca di Socrate: la scrittura in realtà non aiuta la comprensione, perché il testo, una volta scritto, va in giro per il mondo e capita nelle mani sia di chi è competente sia di chi non ne capisce nulla e non è affatto interessato, senza che chi l'ha prodotto possa farci nulla: il testo scritto «non sa a chi deve parlare e a chi no ... non si può difendere né si può aiutare da solo». Il testo parlato, al contrario, «sa con chi ha da parlare o tacere, si può difendere da sé», perché interagisce con chi ascolta, si modifica, aiuta la comprensione e l'apprendimento da parte dell'interlocutore/allievo. Serve meglio la dialettica (e la didattica), entra più a fondo nell'animo umano, consente di esprimere pensieri più profondi.

In realtà, come si vede, il discorso di Platone privilegia nettamente l'interazione e il ruolo fondamentale dello specifico orale tanto nell'attingere la conoscenza quanto nel pervenire all'apprendimento. Se consideriamo che, nella filosofia platoniana, la conoscenza vera è riservata alla classe dei governanti, la sua tesi della superiorità dell'orale sullo scritto acquista una dimensione sociopolitica, istituendo un rapporto gerarchico assoluto.

Siamo agli albori dell'era scrittoria, ma lungi dal sostenere una tesi meramente conservatrice nei confronti della novità-scrittura, Platone pone in incredibile anticipo un problema che i linguisti imposteranno in termini corretti solo più di 2000 anni dopo: il parlato ha una grammatica – in senso lato – diversa dallo scritto? La risposta, in Platone, scaturisce da due considerazioni: la scrittura è pubblica e perciò, una volta prodotta, si stacca dal suo autore che non la può più difendere; la scrittura è regolata da meccanismi specifici che la distinguono nettamente dall'oralità. Queste due caratteristiche fanno sì che essa interagisca con le strutture cognitive determinando un modo diverso di assumere e interrelare le informazioni (un modo che, secondo Platone, è negativo). È, in fondo, lo stesso ragionamento che facciamo noi quando diciamo che i nuovi media (il computer, Internet, ecc.) interagiscono con le strutture cognitive perché determinano un modo diverso di assumere e interrelare le informazioni (e anche noi valutiamo ciò negativamente).

Oggi sappiamo, come Platone, ma con qualche dettaglio in più, che la conoscenza acquisita attraverso i processi di scrittura/lettura è diversa da quella acquisita attraverso l'interazione verbale e che la pratica costante e approfondita della scrittura determina mutamenti nelle strutture cognitive che segnano un'importante differenza tra scrittura e oralità.

Ancora Platone osserva, su un piano più organizzativo-formale, che il prodotto della scrittura non è più 'difendibile' quando va per le mani di chiunque e che questo comporta la necessità di strutturare il messaggio scritto in modo diverso da quello orale: ne consegue che il testo scritto dovrà essere più esplicito, più articolato nelle descrizioni

e nei nessi logici, privo – o molto povero – di sottintesi e di riferimenti alle conoscenze comuni condivise, più meditato e ben progettato, affinché possa resistere ad obiezioni alle quali chi scrive non potrà ribattere in presa diretta. Scritto e parlato sono dunque cognitivamente, formalmente, strutturalmente diversi, pur essendo varietà della stessa lingua.

È quanto fundamentalmente stiamo riscoprendo oggi.

Platone seguiva l'insegnamento di Socrate che si basava sull'oralità dialettica, fatta di domande e risposte, con un rapporto discorsivo tra uomo e uomo, ma l'oralità dialettica – la posizione più matura a cui fosse arrivata l'evoluzione della conoscenza basata sull'oralità – stava vivendo in quel momento storico la fase calante della sua parabola. Da qualche decennio era in atto nella cultura greca una 'rivoluzione culturale' che, a cavallo fra il V e il IV secolo, stava portando a un vero e proprio ribaltamento del paradigma culturale: si passava dalla cultura dell'oralità ad un'altra in cui la trasmissione – ma anche l'organizzazione – del sapere passava attraverso la scrittura.

Già prima di Platone la superiorità della scrittura era stata sostenuta, in teoria o in pratica, da Eschilo (Prometeo si gloriava dell'invenzione della scrittura, "ricordo di tutte le cose" e "madre delle Muse"), Euripide (la presentava come rimedio contro la dimenticanza), Crizia (esaltava la scrittura come aiuto per il 'logos'), da Erodoto e Tuciddide (nei quali era evidente, e ormai irreversibile, la separazione del libro dall'autore) e soprattutto, sul piano filosofico, dai sofisti, che sostenevano vigorosamente l'utilità dei libri per trasmettere nozioni, puntando a un'educazione intesa precipuamente come apprendimento non maieutico, ma mnemonico.

Dopo Platone fece pendere definitivamente l'ago della bilancia dalla parte della scrittura Aristotele, il quale prese una posizione antitetica rispetto al filone Socrate-Platone, sostenendo vigorosamente, appunto, la cultura della scrittura. Nella *Politica* (VIII 3,1338) affermava che la scrittura e i libri sono strumenti indispensabili per apprendere, nella *Poetica* (1462 a) si preoccupava di come dovessero essere scritte le tragedie, pensando a chi le avrebbe lette; e così via.

L'eccezionale, impetuosa, travolgente fortuna di Aristotele e dell'aristotelismo in tutte le varianti con cui, nei secoli seguenti, si adattò ai diversi momenti storici (c'è stato l'aristotelismo antico, quello arabo, quello tomista, quello rinascimentale) portò con sé un'ulteriore progressiva valutazione della scrittura (e una corrispondente sottovalutazione dell'oralità), accentuate – anzi, esasperate – da particolari condizioni storiche. La cultura per un paio di millenni fu un fatto esclusivamente elitario, carico di suggestioni parareligiose, misteriche. La trasmissione attraverso 'segni' che per gli illetterati erano pressoché misteriosi si atteggiava bene a un sapere per pochi, criptico e spesso esoterico, sempre di classe. E per sua natura sui tempi lunghi 'funzionava' assai meglio della trasmissione orale, assicurando quanto meno una variantistica più ridotta e una fedeltà all'archetipo meno incerta. Ovviamente, l'invenzione della stampa non fece che accentuare ulteriormente il carattere scrittocentrico della nostra cultura che, all'altezza delle prime riforme di stampo illuministico, vedeva l'oralità ormai identificata con l'inciviltà, la rozzezza, l'arretratezza, la miseria.

Era un legame profondo, stretto e rafforzato in millenni di storia.

## 2. L'ORALITÀ NEI PROGRAMMI SCOLASTICI DELL'ITALIA UNITA

Questo è lo sfondo che tutti conosciamo, ma che ho voluto richiamare perché è indispensabile per capire un carattere costante dell'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, quanto meno dopo l'Unità d'Italia (tanto per fissare una data *post quem*; ma si può risalire indietro a piacere): l'assoluta *centralità della scrittura*, a cui corrisponde la *condanna del parlato* a una posizione totalmente, meramente – e incredibilmente – ancillare.

Le abilità di base nella scuola erano tradizionalmente “leggere, scrivere e far di conto”; le valutazioni degli Ispettori inviati dal Ministero a verificare lo Stato della pubblica istruzione dopo l'Unità d'Italia rilevavano, per l'oralità, esclusivamente la presenza o assenza di dialettologia. Null'altro. Gli stessi programmi d'insegnamento della scuola elementare furono sempre incentrati sulla produzione scritta e – quel che più conta – sulla sua rispondenza al modello letterario, secondo uno schema che si ripeté immutato per oltre un secolo: nella Legge Casati del 1859 – e nei Regolamenti di attuazione del 1860 –, nei Programmi scolastici di Gabelli (1888), di Baccelli (1894), di Orlando (1905), nei Programmi Gentile del 1923 e in quelli Ercole del 1934.

I Programmi del 1945 (ministro Arancio Ruiz) introdussero novità interessanti. Capo della Commissione alleata incaricata di stenderli era un noto pedagogista seguace di Dewey, Corleton Washburne, che ‘defascisticizzò’ i programmi, ricostruendoli alla luce di linee-guida moderne, di un certo respiro: la valorizzazione della creatività, l'unità d'insegnamento, il metodo induttivo, il rispetto della personalità. Ma furono applicati (e prima ancora conosciuti) poco e male, sia per la drammaticità del momento storico sia per effetto dell'“onda lunga” fascista che avrebbe oltrepassato di molto la fine della seconda guerra mondiale.

Così, la prospettiva scrittocentrica resistette ancora saldamente. La ritroviamo nei Programmi Ermini, del 1955, che erano ispirati al cosiddetto ‘spiritualismo pedagogico’.

Qui però, a ben vedere, si affaccia un *primo interesse per l'oralità*, che vale la pena di mettere in rilievo: per la prima e seconda classe

Si incoraggi al massimo la *conversazione* con l'insegnante e degli alunni tra di loro per abituarli a parlare quanto più chiaramente e correttamente possibile;

nelle classi terza, quarta e quinta

l'insegnante eserciterà i fanciulli [...] nella *conversazione* [...] È anche necessario che l'insegnante eserciti la scolaresca nell'arte non facile di *ascoltare la parola altrui*<sup>2</sup>.

Siamo però negli anni Cinquanta e anche nei Programmi scolastici l'oralità, per quanto risalita all'attenzione dell'educatore, conserva due caratteri fortemente aspecifici: a) è soprattutto funzionale alla scrittura; b) ha come modello il parlato ‘alto’, del teatro e della recitazione ‘teatrale’ di passi letterari, come si vede in questi passi:

<sup>2</sup> In questa citazione, come in quelle che seguono, il corsivo è mio.

L'usuale esercizio del parlare corretto [...] miri ad assicurare [...] la padronanza delle più comuni norme ortografiche [sic]. Sia diligentemente curata l'ortoepia, anche per le sue naturali connessioni con la correttezza nello scrivere [...] L'insegnante eserciterà i fanciulli [...] nella conversazione, nella drammatizzazione, nella recitazione a memoria di brevi prose e poesie di autentico valore, nella partecipazione a scene dialogate.

Quando si parla dell'«arte non facile di *ascoltare la parola altrui*» ci si riferisce dunque all'ascolto attento di letture 'nobili': essenzialmente, i capolavori della letteratura:

L'insegnante [...] offrirà esempi di espressiva lettura di brani antologici e, a puntate, di un'opera narrativa unitaria di riconosciuto valore e li [sic] abituerà a seguire adatte radiotrasmissioni, previa opportuna preparazione. L'insegnante sappia cogliere sempre le occasioni di esercizio alla retta pronuncia.

Insomma: conversazione è soprattutto drammatizzazione, cioè recita; 'ascoltare la parola altrui' è ascoltare opere letterarie. Quella che si propone, in altre parole, è *un'educazione letteraria*, piuttosto che linguistica, un'educazione alla recitazione (compresa l'ortoepia).

Di passaggio, mi piace sottolineare uno spunto didattico interessante, anzi di netta avanguardia, per l'epoca: l'educazione all'ascolto delle trasmissioni radio 'previa opportuna preparazione'. In molte, troppe scuole italiane questa attività – importantissima – a tutt'oggi risulta sconosciuta: prima era scartata perché distraeva dal culto dei 'classici', poi perché la radio era – ed è – ormai superata dalla TV e da altre forme di comunicazione. Rarissima, comunque, *l'opportuna preparazione*.

L'ancoraggio all'Ottocento di questa 'filosofia' educativa è rappresentato emblematicamente da questa 'verità' proclamata in chiusura: «una persona dimostra tanto meglio la sua padronanza di linguaggio, ossia di raziocinio e di gusto, quanto più scrive come parla e parla come scriverebbe». Che è esattamente l'opposto di quanto, quasi concordemente, tutti oggi sosteniamo, sulla base delle più recenti acquisizioni della linguistica (ma anche, non dimentichiamolo, della saggezza di Platone...).

### 3. I PROGRAMMI DEL 1979 E DEL 1985

Un salto storico decisivo, nella storia dei Programmi ministeriali, fu compiuto nei Programmi del 1979 per la Scuola Media e in quelli del 1985 per le Elementari. Erano cambiate molte cose. Negli anni Settanta e Ottanta anche la linguistica italiana aveva 'scoperto' l'oralità, con una messe di studi importantissimi: ricordo, per tutti, i saggi divenuti poi fondamentali di Nencioni (soprattutto *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, uscito su "Strumenti critici" nel 1976), il volume altrettanto fondamentale *Sul parlato* di Rosanna Sornicola (Il Mulino, Bologna 1981), e soprattutto i *Deutschen Romanistentages* dell'ottobre 1983 dedicati al tema '*Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*'. In quell'occasione Gaetano Berruto, con la consueta sua lucidità, osservò che in quei giorni si stava forse fondando una 'linguistica dell'italiano parlato', perché – disse – «è la prima volta che i linguisti italiani dibattono a fondo problemi del genere».

L'atmosfera era cambiata anche sul versante educativo-didattico. A metà degli anni Settanta era nato il Giscel, e il suo documento fondante – le Dieci tesi per una educazione linguistica democratica<sup>3</sup> – contestava esplicitamente lo scrittocentrismo, rivalutando ascolto e parlato: la tesi VII, al punto B recitava:

La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura la capacità di produzione orale ... La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale

e il sesto dei dieci Principi recitava:

Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto.

Era l'ora propizia per ... la riscossa di Platone (e di Socrate). Sulla scia di questa 'rivoluzione' nella linguistica e nella didattica sia i Programmi per la Scuola media del 1979 sia quelli per le elementari del 1985 proponevano in termini del tutto nuovi il rapporto scrittura-oralità, tanto nella didattica dell'italiano quanto nella didattica delle lingue straniere.

Nei Programmi del 1979 si individuano, fra gli obiettivi:

maturazione e sviluppo della comprensione e della produzione del parlato e dello scritto [...] capacità di capire e di organizzare la struttura dei discorsi parlati e scritti nelle rispettive caratteristiche, in quanto il parlato e lo scritto comportano tecniche e modalità espressive diverse per quanto complementari

e nelle Indicazioni programmatiche, a proposito dell'Educazione all'ascoltare, al parlare, al leggere e allo scrivere, si raccomanda di

far raccontare esperienze personali; promuovere il dialogo con i compagni e con l'insegnante; far esporre quanto ascoltato o letto, o visto in trasmissioni televisive, in films o provato davanti ad opere d'arte o nell'ascoltare musica; far discutere un argomento o un problema; guidare gradualmente all'uso più preciso del lessico attraverso l'impiego di sinonimi, contrari, associazioni di parole [...] L'esercizio più completo resta quello della *conversazione*, che fonde insieme i due diversi processi dell'ascoltare e del parlare.

Anche i programmi di lingua straniera risentono positivamente del mutato clima culturale. Sempre i Programmi del '79 prescrivono:

... Si darà comunque la massima importanza alle abilità audio-orali, intese sia separatamente (ascolto e comprensione di testi registrati, esposizione orale di fatti, esperienze, idee) sia congiuntamente, così come esse si attuano nella conversazione [...] per dare e comprendere informazioni in una

<sup>3</sup> Cfr. [www.giscel.org](http://www.giscel.org)

comunicazione orale di tipo quotidiano corrente [...] per descrivere (oralmente o per iscritto) luoghi, oggetti, persone.

Le Indicazioni metodologiche prescrivono che nel primo anno l'alunno debba

essere messo in condizione di assumere un ruolo attivo attraverso il dialogo che prenderà l'avvio da situazioni in cui più facilmente egli potrebbe avere necessità di far uso della lingua straniera senza passare attraverso la traduzione

e che nel terzo anno continui

le *attività di conversazione*, di ascolto di modelli orali registrati ...

I Programmi delle elementari del 1985 vanno ancora oltre, ponendo le attività di ascolto e parlato e soprattutto *l'interazione in classe* in posizione assolutamente centrale nelle prime classi delle elementari. Per l'italiano:

La prima attività linguistica dell'alunno nella scuola, decisiva per gli ulteriori sviluppi, è parlare con l'insegnante e con i compagni [...] È importante che, fin dall'inizio, si instauri all'interno della classe un clima favorevole alla vita di relazione e, quindi, allo scambio linguistico che progressivamente andrà organizzandosi [...] Ciò comporta che l'insegnante sappia sollecitare il dialogo, dargli ordine (anche abituando l'alunno a "chiedere la parola", ad attendere il suo turno se altri l'hanno chiesta prima di lui, a tener conto nel suo intervento di ciò che gli altri hanno detto, ecc.), tutelando gli spazi comunicativi di ciascuno e la significatività degli interventi in rapporto all'argomento.

È opportuno cogliere e promuovere situazioni comunicative che consentano all'alunno la fruizione e la produzione di una varietà di messaggi volta per volta adeguati all'interlocutore e alle circostanze. Si tratta di avviare l'alunno a riconoscere nei discorsi altrui e nei propri delle varianti che, gradualmente, lo porteranno ad individuare l'esistenza di una gamma di usi specifici della lingua [...] Devono essere sollecitate tutte le forme di comunicazione orale: descrizione, resoconto, racconto, narrazione, discussione, ecc.

Più scontata, anche per la ricca letteratura e le esperienze ormai accumulate in materia, la priorità dell'orale nell'insegnamento della lingua straniera. L'interazione ha un ruolo di primo piano: fin dagli inizi l'attività didattica passa attraverso la creazione di scenari, anzi di *setting*, entro i quali si crea una situazione comunicativa 'naturale' di tipo interattivo:

... sin dall'inizio si utilizzeranno cartelloni, disegni, maschere, burattini e marionette, si organizzeranno giochi individuali e di gruppo per stimolare l'apprendimento naturale delle strutture fonologiche, lessicali e morfosintattiche.

Illuminante il commento:

Anche per superare vecchi stereotipi che facevano della grammatica e della traduzione con vocabolario il contenuto essenziale dell'insegnamento, si potrebbe dire che il fanciullo apprende un'altra lingua solo imparandone l'uso come strumento di comprensione e comunicazione.

Nel 1994 escono gli infelicissimi Programmi per gli Istituti Tecnici Industriali Statali, che segnano un deciso passo indietro: si sancisce nuovamente la subordinazione dell'educazione linguistica a quella letteraria (peraltro organizzata in modalità in parte arretrate in parte velleitarie – mi riferisco ai cosiddetti 'percorsi di studio' –), si conferma la pratica ottocentesca del 'tema' (come se vent'anni di letteratura sull'argomento fossero passati invano), ecc.

Ma la strada è segnata, e anche Programmi dichiaratamente conservatori non possono non tenere conto del vistoso spostamento del baricentro ormai avvenuto sulla linea parlato-scritto, tanto nella ricerca quanto nelle teorie e pratiche didattiche.

Sono del 2004 le Indicazioni Nazionali che portano la firma del Ministro Moratti. Contestate per la frettezza della stesura e la farraginosità del testo, fanno comunque propria una didattica basata sulle competenze. Fra i primi OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) della classe prima della scuola elementare elencano:

mantenere l'attenzione sul messaggio orale [sic], avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali [...]; comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati [...]; intervenire *nel dialogo e nella conversazione*, in modo ordinato e pertinente.

Sulle due colonne intitolate 'conoscenze' e 'abilità' si mescolano un po' a caso attività e competenze, ma fra le competenze molte sono riferite all'oralità e alcune all'interazione. Per le prime classi delle Elementari:

Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, discussione...) in modo adeguato alla situazione rispettando le regole stabilite.

Per le classi IV e V:

Alcune forme comuni di discorso parlato dialogico: l'interrogazione, il dialogo, la conversazione, il dibattito, la discussione; i registri linguistici negli scambi comunicativi ...

Prestare attenzione all'interlocutore nelle conversazioni e nei dibattiti, comprendere le idee e la sensibilità altrui e partecipare alle interazioni comunicative.

Partecipare a discussioni di gruppo, individuando il problema affrontato e le principali opinioni espresse.

Analogamente, per la scuola media, sono previste conoscenze e abilità specifiche per ascolto e parlato<sup>4</sup>, e per l'interazione. Qui l'attenzione è portata esclusivamente sul parlato pianificato:

<sup>4</sup> Si vedano le Conoscenze e le Abilità relative a *Per parlare* e *Per ascoltare* (soprattutto per le classi prima e seconda).



Simulare situazioni comunicative diverse [...]

Interagire con flessibilità in una gamma ampia di situazioni comunicative orali formali e informali con chiarezza e proprietà lessicale, attenendosi al tema, ai tempi e alle modalità richieste dalla situazione [...]

Sostenere, attraverso il parlato parzialmente pianificato, interazioni e semplici dialoghi programmati.

Per la terza media è esplicito il riferimento a un'organizzazione testuale ben pianificata anche nell'oralità:

Esempi di argomentazione come forma di ragionamento che parte da un problema, formula ipotesi di soluzione, scarta quelle insostenibili, formula una tesi basandosi su prove.

Intervenire nelle discussioni usando argomentazioni per formulare e validare ipotesi, per sostenere tesi o confutare tesi opposte a quella sostenuta: per giustificare, persuadere, convincere, per esprimere accordo e disaccordo, per fare proposte...

sino al ... modesto:

Descrivere, argomentando, il proprio progetto di vita e le scelte che si intendono fare per realizzarlo.

Per quanto riguarda il nostro tema, sulle Indicazioni Moratti si possono fare tre considerazioni:

- a) il criterio-guida degli OSA sembra essere, genericamente, quello della progressiva difficoltà (e si tratta della difficoltà 'percepita' dall'estensore, piuttosto che documentata). Il fatto che si tratti di abilità, competenze, obiettivi o altro appare, nonostante le dichiarazioni, una variabile indipendente;
- b) l'interazione in classe è vista come attività iniziale, dei primi anni delle elementari, e utilizzata come 'ponte' fra l'interazione 'naturale', spontanea della realtà prescolastica, familiare e sociale, e l'interazione 'costruita' delle discussioni pianificate, dei dialoghi 'scolastici'. Non è detto esplicitamente, ma l'interazione-target è quella del rapporto insegnante-allievo, e specificamente l'interrogazione<sup>5</sup>;
- c) queste Indicazioni confermano, comunque, che le competenze di ascolto e parlato sono ormai imprescindibili, acquisite a qualunque programmazione comunque orientata.

È diversa, ovviamente, la situazione nelle Indicazioni per la lingua straniera, nelle quali – oltre a più analitici suggerimenti per la didattica dell'ascolto e del parlato – non possono non entrare – sia pure col consueto disordine – espliciti riferimenti all'interazione come momento e strumento didattico. Per le scuole elementari (Inglese) si prescrivono:

Espressioni utili per semplici interazioni (chiedere e dare qualcosa, comprendere domande e istruzioni, seguire indicazioni) (classi II-III)

<sup>5</sup> Si vedano i passi citati sopra.

Congedarsi, ringraziare – chiedere e dire l'ora, il prezzo – chiedere e parlare del tempo atmosferico – chiedere e dare permessi – ciò che piace e non piace [...] interagire in brevi scambi dialogici monitorati dall'insegnante e stimolati anche con supporti visivi (classi IV e V).

E per la scuola media:

Interagire in semplici scambi dialogici relativi alla vita quotidiana dando e chiedendo informazioni ... (classi I-II).

Interagire in brevi conversazioni concernenti situazioni di vita quotidiana ed argomenti familiari (classe III).

Chiedere e parlare di avvenimenti presenti, passati, futuri e di intenzioni; fare confronti, proposte, previsioni; riferire ciò che è stato detto; esprimere stati d'animo, opinioni, desideri, fare scelte; formulare ipotesi ed esprimere probabilità; dare consigli e persuadere; descrivere sequenze di azioni; esprimere rapporti di tempo, causa, effetto [...]

Interagire in brevi conversazioni concernenti situazioni di vita quotidiana ed argomenti familiari.

Individuare il punto principale in una sequenza audiovisiva/televisiva (messaggi, annunci, previsioni meteorologiche, avvenimenti, notiziari) (classe III).

Ci sono, come si diceva, spunti interessanti, elenchi nutriti di competenze e di attività, riferimenti all'interazione; ma l'orizzonte è, anche per la lingua inglese, quello del dialogo organizzato e pianificato, uno sviluppo di temi e un'attestazione di competenze grammaticali pre-digeriti: è un dialogo 'ingessato'. Anche per l'interazione vale l'osservazione che, per la lingua straniera, il progetto culturale di queste Indicazioni si ferma a quella che sembra corretto chiamare un' 'alfabetizzazione in lingua inglese', cioè un'istruzione finalizzata alla comunicazione strumentale e all'acquisizione di specifiche conoscenze grammaticali.

#### 4. IL PORTFOLIO EUROPEO E LE INDICAZIONI FIORONI

Nel frattempo in Europa – ma anche in Italia – la didattica è andata avanti. Si è diffuso e si è sperimentato il *Portfolio Europeo delle Lingue*. Creato nel 1991, è stato pubblicato ufficialmente insieme al *Quadro Comune Europeo di Riferimento* nel 1997, e da allora vari modelli di *Portfolio* sono stati ideati, sperimentati e validati dal Consiglio d'Europa in diverse scuole d'Europa, compresa, appunto, l'Italia, dove nel 2004 – anno delle cosiddette Indicazioni Moratti – risultano già validati i *Portfolio* di Umbria, Lombardia, Piemonte e Puglia.

Le Indicazioni del 2004 non recepiscono molto del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*<sup>6</sup>, ma con le successive Indicazioni per il curriculum del 2007

<sup>6</sup> Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, trad. it. di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

(‘Indicazioni Fioroni’, dal nome dell’allora Ministro della Pubblica Istruzione) la situazione cambia.

Queste Indicazioni meritano di essere lette, in particolare per il rilievo dato a quella che ho utilizzato in questa rassegna cursoria come cartina di tornasole: l’interazione in classe, considerata come momento e strumento importante di didattica delle lingue. Ricordo che il *Quadro Comune Europeo* distingue, all’interno del parlato, fra interazione orale e produzione orale, assegnando all’interazione un posto assolutamente centrale:

Nel primo ciclo grande importanza ha lo sviluppo del linguaggio orale in forme via via più controllate. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei allo scambio linguistico, all’interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista. E’ nell’interazione che si sviluppa l’identità linguistica di ogni soggetto e si creano le premesse per elaborare significati accettati dall’intera comunità.

Fra i ‘traguardi’ delle classi prima e seconda c’è, nelle Indicazioni Fioroni, sia l’interazione conversazionale che quella strutturata, mentre fra le capacità previste al termine della classe III si elencano:

Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta;

Comprendere l’argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe

e al termine della classe V:

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola, ponendo domande pertinenti e chiedendo chiarimenti; cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento con un breve intervento preparato in precedenza.

Al termine della scuola media lo studente dovrà saper

Intervenire in una conversazione e/o in una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario ed eventualmente riformulando il proprio discorso in base alle reazioni altrui.

Fra i ‘traguardi’ da porre al termine delle medie c’è anche questo:

L’alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

L'insegnamento-apprendimento delle lingue è inquadrato all'interno dei processi di socializzazione dello studente-cittadino:

L'apprendimento delle lingue straniere si innesta su un'iniziale motivazione intrinseca, sulla spontanea propensione dell'alunno verso la comunicazione verbale, sul suo desiderio di socializzare e interagire con l'ambiente circostante. Per l'apprendimento di altre lingue sarà piuttosto necessario far leva sulla motivazione estrinseca a "fare con la lingua", a giocare con i compagni e a simulare giochi di ruolo. [...] L'alunno potrà così più facilmente passare progressivamente da una interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi.

Uno dei traguardi al termine della scuola primaria è questo:

[l'allievo] collabora attivamente con i compagni nella realizzazione di attività collettive o di gruppo, dimostrando interesse e fiducia verso l'altro; individua differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalla lingua straniera senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Dunque, non si mira solo a un'alfabetizzazione in lingua inglese, cioè a un'istruzione finalizzata alla comunicazione strumentale e all'acquisizione di specifiche conoscenze grammaticali; e per quanto riguarda l'interazione in classe, non si punta solo a utilizzare il dialogo come mezzo per apprendere. Qui è evidente l'ampiezza dell'orizzonte operativo, rispetto alle Indicazioni del 2004, e il riferimento alle *Finalità del Portfolio Europeo delle Lingue*<sup>7</sup> che qui ricordo brevemente:

1. rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei;
2. rispetto per la diversità linguistica e culturale;
3. protezione e promozione della diversità linguistica e culturale;
4. sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita;
5. sviluppo dell'autonomia del discente nel processo di apprendimento;
6. promozione della trasparenza e coerenza nei processi linguistici;
7. descrizione puntuale delle competenze linguistiche del discente per facilitarne la mobilità.

Non è solo la rivincita di Socrate e di Platone. È un modo moderno, l'unico modo oggi possibile, di concepire l'educazione linguistica nella società multiculturale.

<sup>7</sup> Cfr. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp)