

**“MAXIMA DEBETUR PUERO REVERENTIA”
ESPERIENZE DI INTERAZIONE VERBALE IN CLASSE**
a cura di *Loredana Corrà e Valter Deon*

Quaderni del Giscel n. 17
La Nuova Italia, Firenze, 1997

INDICE

INTRODUZIONE

Loredana Corrà e Valter Deon

1. Il parlare nella storia dell'educazione linguistica a partire dalle 10 tesi 2. Gli interventi.

L'ENCICLOPEDIA COME PROBLEMA DELLA COMUNICAZIONE EDUCATIVA

Valter Deon

1. L'enciclopedia nella comunicazione. Le patologie della comunicazione. 2. Le condizioni per creare enciclopedia. 3. Le prove di ingresso, strumento improprio per conoscere l'enciclopedia degli studenti. 4. Come entrare nell'enciclopedia degli studenti. 5. Il dialogo come forma di comunicare complementare. Due forme dialogiche. 6. La parola, tema e problema. 7. L'enciclopedia diversa nelle diverse materie. 8. Il caso della storia. 9. L'enciclopedia nell'insegnamento della storia. 10. Una storia senza fine?. 11. Interrogare le parole. 12. Due esempi di percorso dentro la parola. La parola tematica. La parola tema e problema. 13. Dialogo o discussione? 14. Conclusioni.

DALLA COMPETENZA D'USO AD UNA GRAMMATICA DEL PARLATO NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Dino Spadotto

1. Premessa. 2. Per una didattica centrata sull'alunno o, meglio, sui suoi bisogni e problemi. 3. Il decollo dei tre laboratori. *Appendice.*

«PARLAR BENE» A SCUOLA: DAL PARLARE AL PARLATO FORMALE NELLA SCUOLA MEDIA

Luisa Altichieri, Luisa Bonetti, Paola Iannacci e Giuliana Ridolfi

1. Introduzione. 2. Un curriculum: dall'interrogazione all'esame. 3. Il percorso didattico. *Appendice.*

INTERROGARE ED INTERROGARSI: DOMANDE E RISPOSTE DI INSEGNANTI E STUDENTI

Maria Cristina Capelli e Marina Stacul

1. L'interrogazione: come si giustifica l'interesse per questo momento della vita scolastica. 2. Come studiano i nostri ragazzi? 3. Lo studente è un autodidatta delle interrogazioni? I suggerimenti degli insegnanti. 4. Le strategie degli studenti. 5. Perché acquisire una competenza interrogativa? 6. Domandare e interrogare a scuola. 7. L'uso delle domande nel metodo di studio. 8. L'uso delle domande nella coscienza degli studenti. 9. Finalità esplicite ed implicite nelle domande dell'interrogazione. 10. Due attività su cui riflettere. 11. Ipotesi di classificazione delle domande. 12. Lavorare per la «competenza interrogativa»: una proposta didattica. *Appendice.*

LEGGERE PER PARLARE

Elianda Cazzorla

1. Educazione linguistica e letteraria: interrelazioni e specificità. La metacognizione. 2. La prima recensione orale registrata su audiocassetta. 3. La seconda recensione orale registrata su audiocassetta. 4. «Pickwick» ovvero le recensioni televisive. 5. Ascoltare se stessi e ascoltare gli altri. 6. La prova del fuoco. 7. Un questionario per riflettere. 8. Il filo magnetico della memoria. *Appendice.*

L'ORA DI RETORICA, PROBABILMENTE

Pierluigi Piazza

1. Le motivazioni di un'esperienza scolastica. 2. La costruzione del modello. 3. La presentazione del modello. 4. Gli interventi degli alunni. 5. Dall'esposizione all'interrogazione. 6. Conclusione. *Appendice.*

IL DIALOGO (E IL PIACERE DI COMUNICARE) FRA STORIA, MODELLI E INNOVAZIONE

Giuseppina F. Colmelet e Alessandra Tobaldin

1. Il dialogo come strumento per prendere coscienza delle cause del disagio degli studenti. 2. Alla riscoperta del dialogo come strumento di conoscenza e di comunicazione attraverso l'analisi di un testo platonico. 3. Il dialogo come gioco intellettuale e il «dialogo nel dialogo». 4. Un esercizio di «produzione dialogica». 5. Conclusione: «l'educazione letteraria come educazione etica» attraverso una didattica di tipo dialogico. Riferimenti bibliografici

INTRODUZIONE

Da qualche tempo si fa un gran parlare del parlare a scuola.

Questa abilità, insieme all'ascoltare, è senza dubbio la più trascurata; è la meno scolastica, ed è quindi considerata come quella che meno ha bisogno di essere educata. In fondo chi arriva a scuola sa già parlare; e parlare, nell'immaginario degli insegnanti, è attività naturale, sulla quale tutt' al più bisogna intervenire per migliorare il prodotto piuttosto che per affinare il processo.

Pesano su questa abilità alcuni pregiudizi e tante leggerezze. A scuola si va per ascoltare, per imparare a leggere e scrivere: ma per ascoltare è necessario tacere, per leggere e scrivere si deve far silenzio. È vero che dal silenzio comincia la sapienza, ma è anche vero che lo stare zitti è la prima condizione per imparare, almeno nelle più ricorrenti raccomandazioni degli insegnanti.

Se proprio contro «la scuola del silenzio» è partita negli anni Settanta la forte reazione a pratiche e costumi didattici che sapevano di vecchio, al furore polemico non è seguito pari impegno per costruire una scuola nella quale a tutti gli effetti lo studente fosse soggetto attivo. Il vecchio attivismo ha suggerito, a chi apparentemente voleva il nuovo, soltanto qualche furbizia di superficie che ha movimentato un poco i ragazzi, promosso qualche laboratorio, ma ha mantenuto dentro le aule gli stessi pesanti silenzi. Una qualche attenzione in più ad attivare parola forse sarebbe stata più produttiva e avrebbe più efficacemente spinto la «rivoluzione copernicana» che tutti auspicavano (Simone 1976).

Anche perché il silenzio della scuola non ha portato alla crescita e al potenziamento della parola: ora l'effetto è l'aumento vertiginoso di parole vuote e l'esplosione di troppi discorsi inconcludenti. Un forte progetto di educazione alla *parola detta* sarebbe stato di aiuto alla «rivoluzione dell'oralità secondaria» (Ong 1986).

Ma gli esiti non sono soltanto una scuola ad una voce e i docenti che parlano in solitudine: quando spiegano, quando interrogano, quando richiamano, quando raccomandano. Se non si confronta, se non si misura con la parola dell'altro, anche quella dell'insegnante si isterilisce e si consuma. Non è a caso che progressivamente la parola dell'insegnante si faccia silenzio: a quella detta si va sostituendo la

parola scritta, alla domanda il test, al confronto la consegna del questionario, all'interrogazione - come occasione di misura di sé - la verifica scritta. E neppure che sia motivo di vanto che i nuovi testi siano oggi esaltati per quel che non fanno parlare piuttosto che per quel che sollecitano a fare sul piano verbale: «Con questo libro Lei non dovrà dire neanche una parola: fa tutto lui».

Forse nell'opinione dei più l'oralità secondaria era una fatalità impossibile da scansare, un processo da subire piuttosto che una rivoluzione da assumere e da promuovere. Eppure mai come oggi è vivo il bisogno di parole piene, che abbiano potenza e potere, che valgano e affermino, distinguano e si distinguano, siano trasparenti. Proprio perché si è caricato e arricchito, il segno verbale ha bisogno di nuove attenzioni per un ritorno alle origini.

La scuola avrebbe potuto e dovuto giocare un ruolo più attivo in questo momento di profondi cambiamenti. Sembra invece aver da subito rinunciato al suo compito più arduo: quello di dare parola e potere, di fare dei ragazzi dei soggetti protagonisti nella comunicazione e anche nel difficile gioco della democrazia.

Perché, come già aveva visto Don Milani, «dare la parola» non è soltanto un debito da pagare alla retorica o a qualche pratica scolastica di finti scambi dialogici, ma dovere educativo, e quindi politico.

In sostanza, prima che linguistico, il problema è etico e istituzionale: tanta attenzione per alcuni aspetti del prodotto (il bel parlare, la buona espressione...) ha origini vicine, in sistemi che l'etica e la politica hanno tenuto distinti e distanti. Col risultato che al silenzio degli studenti oggi si accompagna il loro disincantato disinteresse per la vita civile..

1. Il parlare nella storia dell'educazione linguistica a partire dalle 10 tesi

Nella storia dell'educazione linguistica degli ultimi venti anni (a partire cioè dalle 10 tesi GISCEL) il parlare occupa un posto di secondo piano.

Se sul principio, vale a dire sulla necessità di un progetto di educazione delle quattro abilità fortemente integrato e circolare, studiosi e operatori hanno fin dall'inizio concordato - gli stessi Programmi del 1979 per la scuola media hanno assunto e registrato la prospettiva- ai buoni propositi non sono seguiti studi, approfondimenti e impegno.

Fin dall'inizio sembra aver pesato sul parlare il pregiudizio della sua «naturalità». E significativo che, nell'ardore polemico contro la tradizione, le prime vittime siano stati i cofanetti di dischi a 33 giri per la «buona pronuncia»: erano l'unico segno che richiamava la presenza di questa abilità, e che ricordava - giustamente, col senno di poi - la necessità di un impegno della scuola per questa educazione.

Il vuoto intorno a questa abilità si è fatto con gli anni sempre più grande. Da un lato, per il fatto che anche in ambito teorico *maiora premebant* (il problema della grammatica ad esempio urgeva dentro e fuori la scuola); dall'altro, perché gli interessi dei linguisti - legittimamente - si dirigevano sul parlato, vale a dire sul prodotto piuttosto che sul processo. Il *pendant* dello scrivere era il parlato piuttosto che il parlare. Di che cosa d'altra parte si potevano occupare studiosi e specialisti se non e solo del parlato, in una scuola sulla quale pesava una lunga tradizione di insegnamento della lingua fortemente centrato sulla grammatica e sul bello stile?

Una veloce rassegna, a partire dagli anni Settanta, dei manuali di educazione linguistica e dei testi di didattica di maggior successo dice dell'assenza di tradizione e di storia di questa abilità; la stessa educazione linguistica, fondata sullo sviluppo delle quattro abilità, costituiva d'altra parte nella storia della scuola italiana una novità di assoluto rilievo.

Quel che subito colpisce nei manuali (che si presentavano come nuovi) è la preoccupazione del «comunicativo»; si aprono con ampie sezioni dedicate alla situazione comunicativa e ai suoi elementi costitutivi, ai linguaggi non-verbali, alle funzioni della lingua. Significativamente però il forte richiamo

allo sviluppo delle abilità produttive e alla priorità del comunicare non spinge - come ci si sarebbe potuti aspettare - nella direzione del parlare. In ogni manuale, per almeno un decennio, sono invece presenti capitoli o intere sezioni dedicati al risultato della comunicazione verbale piuttosto che al processo. In una parola, se in nessun testo per la scuola manca una parte consistente sulla comunicazione, fra il comunicare astratto e il parlato non viene gettato il ponte del parlare.

A parte lodevoli eccezioni (si cita per tutti, anche perché atipico e originale, il *Libro d'italiano*, 1973, ristampato successivamente come *Fare italiano* di Simone, 1979), nei manuali scolastici di questi anni l'abilità viene trattata con una prospettiva che, con approssimazione, si può dire moralistica quanto ai fini e di buon senso quanto ai contenuti. La guida al parlare è solitamente costituita da una serie di buoni consigli, che vanno dalla raccomandazione di parlare su scaletta e di pianificare il proprio discorso a generiche indicazioni sulla necessità di rispettare il turno di parola e di stare in tema. Il parlato viene solitamente trattato nella sezione di storia della lingua come problema del tutto precipuo dell'italiano o, nella maggior parte dei casi, in appositi capitoli dedicati alle varietà linguistiche. La particolare attenzione ai temi di sociolinguistica è confermata dalle tante ricerche sul dialetto di quegli anni e dai tanti esercizi suggeriti per indagini sul campo.

Il richiamo al tema dei processi e la conseguente riproposizione di questa abilità all'attenzione didattica viene - ma forse era naturale - da pedagogisti e da studiosi di didattica con interessi linguistici: sono della fine anni Settanta gli studi di Lucia Lumbelli sull'interazione verbale in classe e alcuni pionieristici interventi di linguisti particolarmente attenti ai problemi della scuola (Berruto e Berretta ad esempio), insieme ai tanti insegnanti impegnati sul versante della ricerca didattica e linguistica (Lumbelli 1981; Berretta 1977; Berruto *et al.* 1983).

All'interesse per questa abilità sembra aver dato un colpo decisivo, anche se indiretto, il crescere di attenzione dell'Accademia per i problemi del parlato, lingua vera d'altra parte, come la definisce un altro linguista cui la scuola è largamente debitrice, Francesco Sabatini: del 1980 è il suo manuale *Lingua e linguaggi* per la scuola media, al quale, a distanza di qualche anno, segue per le scuole secondarie superiori *La comunicazione e gli usi della lingua* (1984). Nei due manuali il parlare è chiamato col suo nome ed è trattato come problema originale.

Se gli anni Ottanta vedono, da un lato, maturare studi e pubblicazioni sul parlato e il nascere parallelo di interessi più mirati e specifici per la pragmatica (anche qui è da sottolineare che contributi decisivi vengono da ambienti pluridisciplinari e da studiosi con interessi ai confini con la linguistica: per tutti è sufficiente citare Sbisà 1989), dall'altro, la scuola sembra prendere progressivamente coscienza della necessità di isolare l'abilità e di considerarla nella sua autonomia. Proprio alla fine degli anni Ottanta il GISCEL tiene il proprio V Convegno nazionale con l'intento di definire una "Grammatica del parlare e dell'ascoltare" a scuola (1992).

Il percorso appena delineato si può vedere nella Bibliografia ragionata che costituisce il bel contributo del GISCEL Lombardia al volume che raccoglie gli Atti del Convegno del 1990 (Brasca e Zambelli 1992).

Di tale pubblicazione e di quel Convegno questo Quaderno rappresenta l'ideale continuità, oltre che la prosecuzione di un impegno. Anche perché nel frattempo, a confermare la necessità di un'autonoma riflessione sul parlare, sono intervenuti fatti nuovi di speciale rilievo.

Il primo, rappresentato dal rilancio di interesse per l'interazione verbale in classe come problema cognitivo: parlare è anche processo di conoscenza, di crescita personale e di gruppo. E Armellini, sul versante dell'educazione letteraria, ha richiamato l'importanza di tali procedure anche per oggetti apparentemente lontani (Armellini 1987). La discussione collettiva in classe è anche il punto di partenza per costruire testi argomentativi alle elementari e alla media, come dimostrano alcuni contributi apparsi in Colombo (1992a).

Il secondo, costituito dalla riproposta del tema generale della comunicazione da parte di pedagogisti e psicolinguisti: gli ultimi contributi di Clotilde Pontecorvo e di Lucia Lumbelli sono uniti da questo

tema e da quello della discussione in classe come modalità di costruzione del sapere (Pontecorvo et al. 1991; Lumbelli 1985).

Il terzo, rappresentato dalla ripresa di interesse per il dialogo, a partire dalla sua storia.

Questi tre fatti sono stati sufficienti per affrontare di nuovo, anche con intenti civici, il problema più che mai aperto del parlare a scuola. E sono i tre motivi all'origine di questo Quaderno, frutto collettivo di un gruppo di insegnanti.

2. *Gli interventi*

Il Quaderno non poteva non aprirsi con un intervento che richiamasse i complessi meccanismi del processo comunicativo, del quale il parlare rappresenta il momento più delicato e importante.

Chi abbia esperienza, sa quanto sia difficile comunicare a scuola: per la complessità delle situazioni, per le distanze sempre più ampie che si aprono fra studenti e insegnanti; ma anche perché interesse e sensibilità per il problema della comunicazione si sono col tempo indeboliti: la didattica delle singole discipline, la rivoluzione informatica, i didattismi sempre più raffinati hanno fatto perdere di vista questioni di larga prospettiva e ridotto l'attenzione per un processo che è la sostanza stessa dell'insegnare.

I tanti disagi della scuola hanno causa e ragione nelle difficoltà via via più severe a gestire processi di comunicazione.

Dentro il tema del comunicare a scuola, sul quale ha detto parole decisive Lumbelli (1985), si è ritagliato un problema che sembra essere a monte di tanti insuccessi comunicativi, non soltanto a scuola: quello dell'enciclopedia intesa come universo e sistema di conoscenze di ciascuno, all'incontro/scontro in ogni scambio verbale.

Sembrano essere all'origine di tante incomprensioni e di tanti fallimenti scolastici i conti sbagliati che i docenti fanno con il singolo studente o con l'interlocutore-classe: gli scarti enciclopedici, invece di rappresentare il «motore» dell'insegnamento e l'anima di una buona comunicazione educativa, se non conosciuti e non attentamente valutati, sono causa delle frequenti situazioni di incomunicabilità, dei silenzi, della sfiducia, degli insuccessi che ognuno giornalmente può registrare.

Il problema dell'enciclopedia sembra essere a monte, oltre che dei tanti disagi esistenziali e personali, anche delle difficoltà che gli studenti incontrano nei passaggi da un grado all'altro di scuola: sono segni eloquenti della drammaticità delle situazioni i tanti richiami e i continui interventi di *idraulica scolastica* del Ministero. Resta il fatto che, fino a quando gli insegnanti non riacquisteranno coscienza della necessità di gestire con maggiore attenzione questo momento cruciale del rapporto educativo, anche le raccomandazioni - pur lodevoli - del Ministero sono destinate a rimanere senza successo.

La strada del decentramento e una forte ripresa di sensibilità per scambi intenzionalmente dialogici appaiono i rimedi più efficaci. Alcuni esempi di interazione verbale a partire da parole tematiche e da parole tema-problema mostrano l'importanza di comportamenti vigili e indicano possibili percorsi da battere per la conoscenza e la ricostruzione delle mappe enciclopediche degli studenti.

L'intervento è di cornice. Fra il vasto e indefinibile campo della comunicazione e la parola concreta, che si consuma a scuola giorno per giorno in situazioni difficili, si apre lo spazio dell'enciclopedia come terreno di incontro/scontro di saperi diversi (dell'insegnante e degli studenti). È un terreno poco esplorato e poco conosciuto, molle e insidioso.

Fra la comunicazione, sentita per lo più come problema astratto, da studiare più che da vivere, e la parola concreta e quotidiana, con la quale ciascuno misura la sua capacità di rapportarsi con gli altri, sta l'enciclopedia come luogo nel quale i tanti saperi di ciascuno e di tutti, individuali e socializzati, propri e diffusi, comuni e personali, si confrontano, si arricchiscono, o anche si isteriliscono. La parola sta in

mezzo col suo potere di entrare e di mettere in comunicazione mondi e sistemi disuguali di sapere, di scoprirli, di potenziarli, o anche di avvilirli. il semplice richiamo al valore e al potere della parola sarebbe vuoto se non si accompagnasse, specie nella scuola, alla consapevolezza della funzione che essa deve svolgere nei confronti dell'enciclopedia: sarebbe altrimenti un artificio retorico o una inutile raccomandazione a richiamare memorie e passati di nostalgia.

Per questo i vari interventi si sviluppano sullo sfondo, che può apparire vago, della comunicazione, per stringersi successivamente su quello - cruciale - dell'enciclopedia come realtà da scoprire, da conoscere e da far crescere - interattivamente - nel gruppo classe e in ciascuno. Alla fine, per ritrovare al centro di ogni relazione educativa e comunicativa la parola.

La parola in tale progetto non rappresenta il ritorno alle origini o la strada per recuperare antiche sapienze o il moralistico impegno nell'odierno marasma dei segni vuoti. L'interazione verbale in classe è il problema che attraversa tutti i contributi del libro: affrontato con sensibilità diverse, ristretto su *focus* specifici, come tema o come esperienza maturata con studenti di età e di scuole diverse. In tutti, la parola è, vista come terreno di sfida sul quale si misura certo la sua capacità di chiarire il pensiero, di far vedere più nitido quel che è oscuro o indefinito, ma soprattutto di valorizzare, costruire, mettere in comune conoscenze, affetti, informazioni, saperi che, se rimangono impermeabili, servono tutt' al più a consolare o a inorgogliare, a chiudere piuttosto che ad aprire. In questo senso, il filo sottile dell'enciclopedia unisce nascosto le riflessioni e le esperienze che seguono.

Dino Spadotto, maestro elementare di San Stino di Livenza, ripercorre l'itinerario verso la costruzione di un laboratorio di lingua. Possono provocare scetticismo e magari fastidio nomi nuovi messi a cose che dovrebbero invece essere acquisite e di buon senso: la scuola come luogo di costruzione del sapere, di incontro/scontro di enciclopedie, non può infatti che essere laboratorio.

Nell'esperienza di Spadotto in ogni caso il laboratorio linguistico o del parlare vuol dire attenzione mirata per una abilità sulla quale, già a partire dalla scuola elementare, si lascia correre; significa impegno consapevole di insegnanti, e di studenti soprattutto, per competenze il cui potenziamento non deve essere lasciato al caso o alla improvvisazione.

In laboratorio dunque si va per parlare e per imparare a parlare, per riflettere sui processi, per ripensare, oltre a quel che si è detto, a come lo si è detto. Colpisce nelle confessioni di una bambina la sottolineatura della «fatica» che si fa in laboratorio, del maestro che non è mai contento, dell'apertura senza fine di un processo, dei risultati che sono sempre perfettibili: che il parlare abbia bisogno di una disciplina e di una severa educazione è scoperta che è bello sapere essere stata fatta in un laboratorio di lingua viva.

L'attenzione di Spadotto e delle sue colleghe non va mai al prodotto, così come gli interventi emendativi: gli insegnanti sono attenti a quel che succede, a segnalare false partenze o pause che si eliminano piuttosto che a segnalare errori di lingua; e gli studenti a valutare criticamente i successi o meno dei singoli atti comunicativi dei loro compagni di avventura. Le tante tabelle segnano i progressi dopo i numerosi tentativi.

La complementarità delle quattro abilità è provata sul campo: i bambini, prima di parlare, pensano scrivendo dopo aver letto, e quindi si misurano sui loro interlocutori. Può sembrare scontato, ma che gli studenti valutino l'efficacia comunicativa - a partire dalla loro esperienza di parlare - dei loro libri di testo è dato da segnalare: il farsi capire, sia da parte di chi è interlocutore in situazione sia di chi scrive, risulta - nella loro consapevolezza - il requisito da cercare in ogni atto di comunicazione. L'intervento suggerisce, anche sul piano professionale, comportamenti produttivi e attività possibili.

In «*Parlar bene*» a scuola quattro insegnanti, Luisa Altichieri, Luisa Bonetti, Paola Iannacci, Giuliana Ridolfi danno conto di un percorso fatto nel corso dell'intero ciclo per portare gli studenti a

fare del colloquio pluridisciplinare di terza media un'esperienza onesta e vera. L'occasione finale è il pretesto (ma è anche l'obiettivo burocratico cui non ci si può sottrarre) per riflettere su un progetto che ha invece uno scopo più serio: quello di educare gli studenti al parlare formale, a scoprirne le caratteristiche e a provare a metterle in atto; a distinguere in una parola il «parlar bene» dal «parlar difficile».

Il colloquio finale è uno di quei nomi magici che fanno immaginare la scuola dei documenti ufficiali una cosa perfetta: il colloquio implica rispetto reciproco, scambi dialogici e capacità dell'interlocutore (nel caso specifico lo studente) di reggere il confronto, di tenere il tema, di sostenere un discorso. Che alle indicazioni ministeriali corrispondano nella realtà comportamenti conseguenti è questione sulla quale non è il caso di spendere parola.

Sono due in particolare i temi che segnano continuità fra questo e gli altri interventi: la necessità di tener vivo negli studenti l'interesse (e la vigilanza) per il processo, e l'importanza dell'interrogare e dell'interrogarsi come percorsi propedeutici (e quindi come requisiti) del parlare. Queste due ultime attività si ritrovano connesse in quella fase del lavoro che è l'interrogazione dei testi e l'interrogare sé per sapere dove cercare spiegazione ai tanti perché delle proprie domande. Il saper interrogare e interrogarsi si manifesta qui come la propedeutica più efficace al parlare: tenere e sviluppare un tema, proprio attraverso il continuo «aprire buchi» nelle proprie conoscenze e il problematizzare la propria enciclopedia, è l'allenamento più efficace per parlare in modo sensato e anche fluente.

Sul piano più strettamente scolastico il contributo mostra insufficienze e limiti di prassi consolidate: il colloquio d'esame non è esperienza che si può improvvisare nei pochi giorni che precedono la prova. Se è quel che si è detto, ad esso si arriva con la fatica e l'impegno della pratica intelligente dei testi e del sistematico interrogarsi.

In tempi in cui la scuola è letteralmente investita da nuovi strumenti di valutazione e la valutazione sembra essere diventata la più forte preoccupazione degli insegnanti, l'intervento di Cristina Capelli e di Marina Stacul è quanto mai a proposito. Il tema del parlare viene qui introdotto per quella che risulta la pratica unica e quasi esclusiva del parlare a scuola, vale a dire l'interrogazione. L'intervento è centrato su indagini sul campo e mostra con quante resistenze e residui di cattiva tradizione sia ancora vissuto tale evento. Ma fa vedere anche da dove una scuola intenzionata a far riflettere sui processi (e anche su se stessa in generale) possa conoscere i propri limiti e superare le proprie difficoltà: gli studenti sanno guardare a sé, ai loro insegnanti, con serenità, occhio critico e costruttivo. Se l'interrogazione è un gioco con le sue regole e i suoi trucchi, gli studenti fanno intendere di averlo capito e di saperci stare.

A partire dalla sollecitazione di Weinrich (1989), che richiama la scuola a tornare a insegnare a fare e a farsi domande, l'indagine si sposta dal socioscolastico su temi più specifici e puntuali, in particolare sui tentativi degli studenti a definire il campo semantico di «domandare, chiedere, interrogare» ecc. Ma è sul valore cognitivo del «domandare» che si sviluppa originalmente in questo contributo il tema di base del Quaderno, in particolare là dove tenta di classificare le domande in base al loro valore cognitivo. Lo scopo è quello di un inventario del valore e della produttività dei diversi chiedere e chiedersi, per un riutilizzo didattico.

Fra gli scopi dell'insegnare a parlare è individuata la pista, stretta ma suggestiva, del far parlare gli studenti per fare domande ai loro insegnanti. Anche in questo intervento il tema del comunicare è visto nella più concreta esperienza e nel più vicino obiettivo del conoscere e del costruire enciclopedie destinate a incontrarsi.

La forte connessione delle quattro abilità e l'importanza di un loro sviluppo circolare è il tema del contributo *Leggere per parlare* di Elianda Cazzorla, che cerca di far trovare ai suoi studenti di biennio

nel leggere la motivazione a parlare. Sul leggere - si sa - sono in corso campagne, ministeriali e non, per far ritrovare piacere per questa attività sempre meno praticata, almeno nell'opinione dei più.

Il testo non si limita a rappresentare le possibili sollecitazioni a leggere, ma indica concretamente un itinerario, segnato dalla scrittura e dall'uso del registratore, verso un parlare pianificato e sicuro.

«Un libro al mese» è l'idea e lo slogan che stanno dietro il progetto. Preparare una recensione da dire alla classe è lo scopo dato esplicitamente agli studenti. Le implicazioni e le complicazioni di ordine emotivo, psicologico, linguistico sono portate in classe da ciascuno per essere condivise da tutti: è un modo intelligente, non furbo o pretestuoso, per far prendere coscienza della complessità del processo. E il registratore risulta alla fine lo strumento-verità per misurare sé prima di esporsi agli altri.

Nella scuola è stato un oggetto-tabù: gli insegnanti ne hanno sempre avuto paura e gli studenti lo hanno sentito un ospite mal visto. In questa esperienza il registratore mostra la sua importanza e la sua utilità, e si rivela mezzo indispensabile per far capire a chi parla di che cosa sta parlando e come ne sta parlando. L'intervento ha il pregio di essere facilmente «riproducibile».

In *L'ora di retorica*, probabilmente Pierluigi Piazza guarda dentro uno spazio scolastico poco conosciuto. Se in tutti i documenti ministeriali l'educazione linguistica è giustamente indicata come la più trasversale delle educazioni e quella della quale tutti gli insegnanti dei diversi consigli di classe si devono consapevolmente occupare, nella pratica quotidiana essa rimane appannaggio esclusivo dell'insegnante di lettere. Di quel che succede durante le ore di materie tecniche o, ancor meglio, di laboratorio nel triennio della superiore si sa poco o nulla. La complessità dei Programmi e la loro vastità costringono gli insegnanti di materie tecniche a macinare conoscenze e a sorvolare sulle prestazioni verbali dei loro studenti. Non si può a priori pensare che non distribuiscano qualche consiglio di buon senso, e che non manifestino qualche preoccupazione per una buona produzione verbale: resta il fatto che pochi si curano, come sarebbe necessario, del dire le cose della scienza. Piazza coinvolge il collega di elettronica in una esperienza che dice quanto sia difficile parlare di realtà inusuali e quali siano gli sforzi richiesti agli studenti interrogati su un circuito stabilizzatore. La complessità dell'esperienza e la fine dell'anno scolastico non fanno vedere fino in fondo gli esiti del tentativo: risulta chiaro in ogni caso che su materie così complesse il parlare è difficile, non tanto per la specializzazione della lingua quanto per il fatto che il linguaggio si incontra con quello - non verbale - di formule, figure, impianti ecc.

Da segnalare ancora la disamina che Piazza fa delle tante indicazioni contenute nei manuali di italiano per lo sviluppo del parlare.

Sulle tracce del dialogo platonico si sviluppa infine l'esperienza condotta da Gluseppina F. Colmelet e Alessandra Tobaldin in una V ginnasio e in una II liceo. Il percorso è segnato dalle tappe successive della riflessione in classe sull'idea di dialogo, della definizione dei tratti semantici di «dialogo, conversazione, colloquio», dell'esame dei diversi modelli dialogici.

La discussione sulle differenti modalità del dialogo platonico porta gli studenti a indagare i complessi meccanismi che regolano il confronto con l'altro, lo sviluppo di un tema e la «provocazione» in modo positivo dell'interlocutore. La pratica di alcuni testi permette agli studenti di interiorizzare modi e procedure del dialogo classico e di condurre infine «su modello» una esperienza originale sul tema della bellezza.

Colmelet e Tobaldin mostrano quanto sia importante far parlare su modelli e quanto quello classico sia potente; ma sottolineano anche che il primo e più efficace modello implicito di lingua risulta l'insegnante. A questo problema - presente nel testo dei Programmi per il biennio - la scuola non ha prestato sufficiente attenzione. Quel che forse è ancora da rimarcare è la necessità di non lasciare al caso la questione del modello, ma di viverlo in modo consapevole; e anche di proporre intenzionalmente concreti esempi di strategie e di funzionamento.

Rispetto alla semplice imitazione, il percorso così prefigurato mostra originalità ed efficacia. Il recupero della tradizione e il rispetto per la propria storia sembrano essere antidoti efficaci per una scuola che di questi tempi non riesce a guardare con coraggio al proprio passato né a progettarsi sul futuro.

Loredana Corrà e Valter Deon