

ESERCITARE IL PARLATO PROGRAMMATO FORMALE NELLA CLASSE PLURILINGUE*

*Michela Dota*¹

1. IL PARLATO FORMALE A SCUOLA: UN'(ALTRA) CENERENTOLA NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Nel sistema scolastico italiano l'abilità della produzione e dell'interazione orale di carattere formale sono cruciali: si pensi solo alle interrogazioni come strumento per valutare il profitto dello studente in gran parte delle discipline. Oltretutto, l'abilità di costruire testi orali informativi e argomentativi, con un registro sorvegliato e in contesti formali, non si esaurisce nella scuola: resta cardinale nell'università e nella vita pubblica e di relazione. Eppure, per quanto sia centrale nella vita dello studente, l'abilità di produrre un testo orale formale è data per scontata e non è esercitata: al pari della punteggiatura (Bonomi, 2016), il parlato programmato formale è una cenerentola dell'educazione linguistica in italiano L1 (De Renzo, Tempesta, 2014: 16-17; De Santis, 2021: 124-125 e riferimenti; Prada, 2020: 682; Dota, in c.s. e riferimenti).

Analogamente all'abilità di produzione scritta, alla quale è infatti da sempre riconosciuto – almeno in teoria – uno spazio autonomo e strutturato per coltivarla², l'abilità di produzione orale necessita di essere allenata: non è un'abilità spontanea come il parlato informale quotidiano; risponde, almeno parzialmente, a delle convenzioni di genere ed è interessata da funzioni più o meno complesse, che suggeriscono di strutturarne le subabilità e i sottogeneri in un curriculum verticale.

Malgrado l'attuale grammaticografia di italiano L1 e le guide per gli insegnanti latitino su questo fronte (Dota 2022.), vi sono esempi all'avanguardia, informati dai principi del QCER per la didattica delle lingue seconde e straniere: la grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis (2014) per le scuole medie inferiori offre un modello di articolazione di un percorso sull'abilità di produzione orale sui tre anni: durante il primo anno lo studente riflette sul registro informale e sulle caratteristiche della conversazione libera, del dialogo e dei messaggi lasciati in segreteria telefonica; il secondo anno è dedicato alla discussione, all'intervista e all'interrogazione, mentre il terzo anno all'esposizione e al dibattito.

* Il presente contributo rielabora e approfondisce l'intervento tenuto in occasione del I convegno SLAM "La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze" (Università degli Studi di Milano, 16-17 novembre 2021).

¹ Università degli Studi di Milano.

² Si veda tutta la legislazione scolastica dall'epoca post-unitaria a oggi e la produzione grammaticografia riflessa per tutti i gradi scolastici, sebbene in principio la didattica postunitaria non doveva tralasciare, almeno in teoria, il parlato (De Blasi, 1993 e 2014: 195-197; Dota, 2015 e 2017). L'assetto attuale è l'esito quasi matematico del concepire l'alfabetizzazione come istruzione al solo leggere e scrivere.

La sequenza di generi proposta considera le interrelazioni tra diversi parametri contemplati nel QCER, quali le funzioni (nella grammatica indicate con la formula “parlo per”; sono funzioni, ad es. *dare e chiedere informazioni, fare domande*), il tipo di testo (“parlo in che forma”) e il tipo di parlato in relazione al rapporto che si instaura tra gli interlocutori (“parlo in che modo”: tra pari, in presenza, a distanza, con presa di parola libera, con presa di parola guidata) e quindi con i destinatari (“parlo con/a chi”). La progressione della competenza di produzione orale dello studente va dunque di pari passo con la riflessione sui citati aspetti sociolinguistici e pragmatici. Per far comprendere la specificità della produzione orale, inoltre, la grammatica muove da una osservazione preliminare dei tratti comuni a tutta l’oralità, come l’interattività, la volatilità e l’esistenza di meccanismi di coesione parzialmente diversi da quelli operanti nei testi scritti. Al contempo si rilevano i punti in comune con l’altro polo diamesico; tra questi si evidenzia, in particolare, l’ampia escursione diafasica e di registro che interessa i testi orali al pari di quelli scritti. Vista, però, la progettazione immediata, in tempo reale del testo orale, anche formale, esso non avrà la medesima rigidità del testo scritto; sarà quindi un testo semirigido.

Di tutte i sottogeneri presentati, l’esposizione orale è senz’altro tra i più frequentemente implicati nella vita scolastica e universitaria: l’esposizione di una relazione o della tesi di laurea sono esempi prototipici; ma pure nella successiva vita adulta e professionale quella forma testuale è senz’altro ben rappresentata: oltre allo «studioso che espone una relazione in un convegno di specialisti» e all’«esperto di un certo argomento che tiene una conferenza di fronte a un pubblico di persone interessate ma non necessariamente esperte» (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2014: 277), si pensi alle presentazioni orali formali di progetti, resoconti, aggiornamenti, spesso supportate da diapositive, d’uso quotidiano in contesto aziendale (anche per profili manageriali junior) e amministrativo. Vale dunque la pena cercare di soffermarvisi nella didattica, a partire dalla terza media, per proseguire nel biennio superiore, durante il quale si potranno approfondire alcuni aspetti, secondo una progressione a spirale propria di una grammatica pedagogica e di un curriculum verticale.

Nella citata grammatica per la scuola media la forma “esposizione orale” è illustrata a partire da una trascrizione di una relazione scolastica, con la quale si focalizzano in primo luogo gli aspetti di pianificazione testuale e linguistici: i) l’opportunità di strutturare una scaletta preliminare degli argomenti (e in un esercizio lo studente deve infatti ricostruirla per la relazione menzionata) e di citare dati e informazioni precisi e oggettivi; ii) l’impiego di una sintassi meno elaborata di quella di una relazione scritta («gli enunciati sono brevi e in genere collegati per coordinazione; il soggetto è spesso sottinteso, anche quando nella forma scritta sarebbe più opportuno ripeterlo», Sabatini, Camodeca, De Santis, 2014: 278).

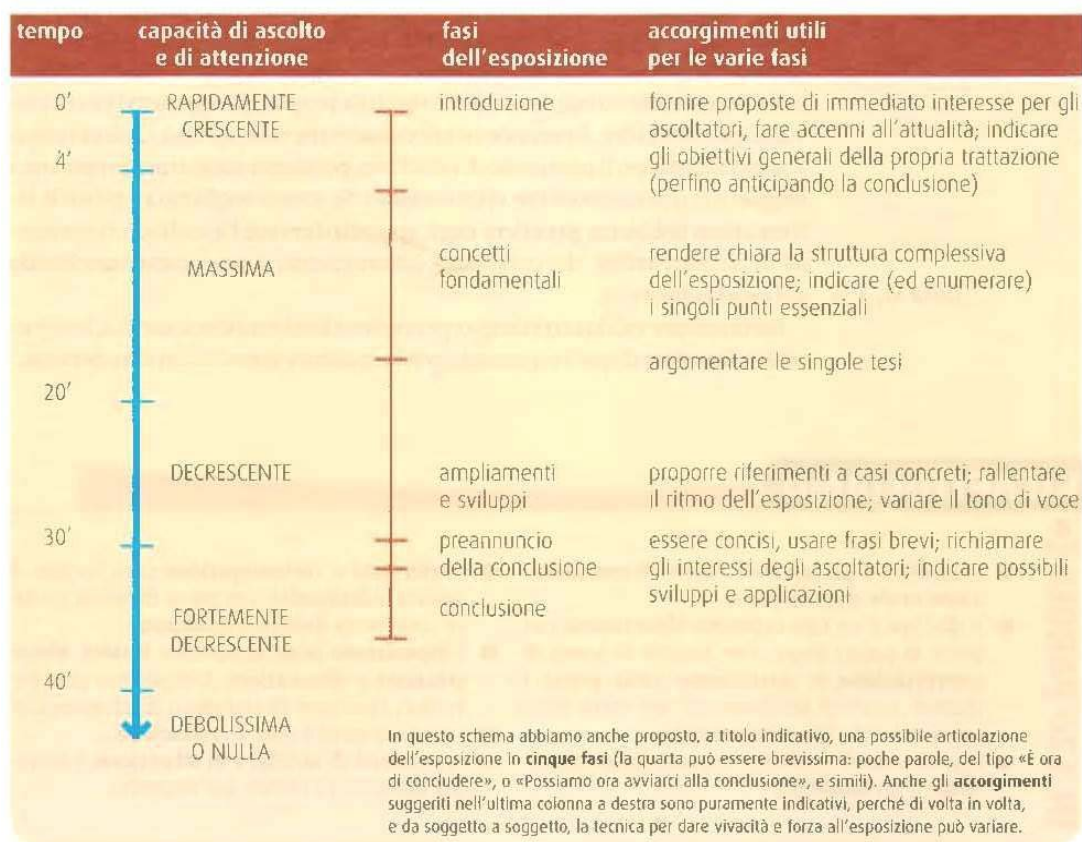
Nella tabella riassuntiva delle regole che governano l’esposizione orale formale si fa cenno agli aspetti pragmatico-performativi, in particolare relativi alla prosodia e al controllo del tempo: «adeguare il tono e il volume della voce e la gestualità», «evitare di parlare troppo velocemente o troppo lentamente», «evitare di ripetere i contenuti meccanicamente o di leggerli», «seguire le reazioni degli ascoltatori», «controllare i tempi di esposizione» (ivi: 279).

Questi elementi sono approfonditi nella grammatica pensata per il biennio superiore, in un’ottica di curriculum verticale: in *Sistema e testo* si enumerano «le regole per una esposizione efficace», tra le quali la pianificazione testuale accurata è soltanto una delle componenti da sorvegliare. In particolare, rispetto al ciclo inferiore, gli autori insistono maggiormente sull’incidenza che il destinatario previsto dovrebbe avere sulla pianificazione testuale e quindi sugli accorgimenti che dovrebbe avere il relatore nel progettare il proprio testo, cioè «calcolare tutte le presupposizioni opportune, ossia quali informazioni il pubblico possiede

sull'argomento da trattare e quali interessi può avere verso di esso» (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 667).

A questo livello si offre inoltre una scansione esemplificativa dell'esposizione (ma di tipo argomentativo) in relazione ai tempi di esecuzione e ai tempi fisiologici di attenzione degli uditori; tenendone conto, il relatore può assicurarsi che i fondamentali della propria comunicazione raggiungano il destinatario quando la sua soglia di attenzione è ancora elevata, con l'esito di aumentare l'efficacia generale della propria esposizione.

Figura 1. *Schema per impostare una buona esposizione, tratto da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 669.*



2. L'ESPOSIZIONE ORALE NEL QCER-VOLUME COMPLEMENTARE

Altre indicazioni utili per impostare un intervento didattico sull'abilità di esposizione orale formale sono ricavabili dal *Volume complementare* del QCER: nella scala relativa ai «Discorsi rivolti a un pubblico» sono contemplati alcuni degli aspetti chiave già menzionati (la cura nella pianificazione preliminare del testo, l'attenzione per il destinatario, indispensabili anche per la produzione scritta formale), cui si aggiunge la «capacità di affrontare domande» al termine dell'esposizione:

Questa scala prevede una presentazione orale da tenere durante un avvenimento pubblico, una riunione, un seminario o in classe. Nonostante il discorso sia chiaramente preparato, non è in generale letto parola per parola/segno per

segno. Oggi si utilizzano ormai in modo abituale supporti visivi come i PowerPoint, ma non è sempre necessario. Dopo la presentazione è abitudine rispondere spontaneamente alle domande che vengono poste attraverso un breve monologo, tanto che questo modo di procedere è stato incluso nei descrittori. I concetti chiave resi operativi nella scala sono:

- ▶ il tipo di discorso: da una brevissima dichiarazione provata in precedenza a una semplice presentazione preparata su un argomento noto, relativo al proprio ambito di interesse, a una presentazione ben strutturata su un argomento complesso da indirizzare a un pubblico che ha poca familiarità con quell'argomento;
- ▶ il rispetto del tipo di pubblico: non ci sono commenti per i livelli A, ma a partire da B1 la progressione va da un discorso abbastanza chiaro tanto da essere seguito senza difficoltà per quasi tutto il tempo a un discorso opportunamente strutturato e adattato che va incontro ai bisogni del pubblico;
- ▶ la capacità di affrontare le domande: da risposte a domande semplici, facendosi eventualmente aiutare, a risposte a una serie di richieste di precisazione date in modo sciolto e spontaneo, a risposte a domande difficili e perfino polemiche. (QCER – Volume complementare, 2020 [2018]: 70)

Per impostare il proprio intervento e la valutazione, i docenti di scuola secondaria inferiore e del biennio superiore potrebbero verosimilmente fare riferimento ai descrittori relativi ai livelli intermedi B1 e almeno in parte al B2, applicandoli anche agli italofoni nativi; i descrittori inferiori relativi all'A2 possono eventualmente risultare utili per i discenti non madrelingua. Di seguito si riproducono tutti i descrittori.

Figura 2: *Tabella con i descrittori relativi ai Discorsi rivolti a un pubblico per i livelli A2-B2 (QCER-Volume Complementare, 2020 [2018]: 71)*

Discorsi rivolti a un pubblico	
B2	È in grado di fare un'esposizione chiara e sistematica, mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti.
	È in grado di allontanarsi spontaneamente da un testo preparato e riprendere spunti interessanti proposti dal pubblico, dando spesso prova di notevole scioltezza e facilità d'espressione.
	È in grado di fare un'esposizione chiara, preparata in precedenza, adducendo ragioni pro o contro un certo punto di vista e indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.
B1	È in grado di rispondere a una serie di domande di precisazione con sufficiente scioltezza e spontaneità da non creare tensione né per sé né per gli ascoltatori.
	È in grado di fare una presentazione preparata in anticipo su un argomento noto, relativo al proprio ambito di interesse, mettendo in evidenza somiglianze e differenze (ad es. tra prodotti, paesi, progetti).
	Su un argomento familiare del proprio settore è in grado di fare un'esposizione lineare, preparata in precedenza, che spieghi i punti salienti con ragionevole precisione e risulti abbastanza chiara da poter essere seguita senza difficoltà per quasi tutto il tempo.

B1	È in grado di recepire domande di precisazione, ma può aver bisogno di chiederne la ripetizione se sono state formulate rapidamente.
A2	È in grado di fare un'esposizione breve, preparata e provata in precedenza, su un argomento relativo alla sua vita quotidiana e di dare brevemente motivazioni e spiegazioni di opinioni, progetti e azioni. È in grado di far fronte a un numero limitato di semplici domande di precisazione.
	È in grado di fare una esposizione breve ed elementare, preparata e provata in precedenza, su un argomento familiare. È in grado di rispondere in modo lineare a semplici domande di precisazione, purché possa chiederne la ripetizione e farsi aiutare nella formulazione della risposta.

Alla pianificazione, come strategia comune a tutte le attività di produzione, il Volume complementare del QCER dedica una sezione autonoma (p. 75), dalla quale si ricava che la capacità di considerare l'effetto che il proprio testo avrà sul destinatario è situata al primo gradino del livello B2; dunque, per questo aspetto, converrebbe insistere durante il biennio superiore.

Per l'insegnante potrà inoltre rivelarsi utile ricorrere alla griglia dei descrittori relativi alla mediazione a livello testuale, considerando in particolare la scala inerente all'elaborazione di un testo: le attività considerate in questa sezione possono servire per integrare la valutazione della pianificazione, poiché spesso le esposizioni orali sono l'esito della mediazione da uno o più testi scritti originali verso un testo orale, spesso configurato con l'ausilio di una scaletta scritta, ottenuta grazie all'abilità di riassumere e preliminarmente di leggere per informarsi e discutere. Le capacità di "elaborare un testo" e "leggere per informarsi e discutere" condividono infatti i medesimi concetti chiave:

- ▶ riassumere i punti essenziali di un testo di partenza;
- ▶ raccogliere informazioni e argomenti da diverse fonti;
- ▶ identificare e spiegare al destinatario quale sia il pubblico di riferimento, l'obiettivo e il punto di vista dell'autore espresso nel testo originale. (QCER – Volume complementare, 2020 [2018]: 108).

Nello strutturare un percorso che si articoli su un curriculum verticale, per allenare adeguatamente l'abilità di mediazione testuale, e quindi valutarla, l'insegnante dovrà tenere conto della varietà dei tipi di testo di partenza, della complessità dei testi e del loro livello di astrazione, dell'intensione semantica del lessico impiegato, secondo quanto suggerito dal Volume complementare:

Ai livelli inferiori i testi di partenza sono più semplici e fattuali e trattano argomenti quotidiani e di immediato interesse. Al livello B1 i testi includono programmi televisivi, conversazioni e testi scritti ben strutturati su argomenti interessanti. Al livello B2 chi usa/apprende la lingua è in grado di sintetizzare e riportare informazioni da un certo numero di fonti, ad esempio, da interviste, documentari, film e da testi complessi relativi ai suoi ambiti di interesse. Ai livelli C è in grado di riassumere testi professionali o accademici lunghi e impegnativi in una lingua ben strutturata, di inferire atteggiamenti e opinioni implicite e di spiegare sottili distinzioni nella presentazione di fatti o argomenti.

Nelle due scale la lingua A e la lingua B possono essere lingue differenti, varietà della stessa lingua, registri della stessa varietà, modalità della stessa lingua o varietà, o una combinazione di tutte queste opzioni. (*ibid.*)

Nella scuola media inferiore l'insegnante potrà allora richiedere che la mediazione testuale muova da pochi «testi ben scritti su argomenti interessanti» (come previsto per il livello B1), eventualmente negoziati con lo studente, mentre per il biennio superiore potrà sollecitare lo studente a contemperare più fonti, anche eterogenee tra loro.

Sulla base delle coordinate e dei principi guida esposti fin qui, nei prossimi paragrafi si offrirà qualche idea per allenare il parlato formale espositivo all'interno di una classe plurilingue di scuola secondaria inferiore.

3. UN TASK DI GEOSTORIA: CHE COSA SUCCEDDE INTANTO IN...?

3.1. *Azioni preliminari: motivare lo studente e dichiarare gli obiettivi del percorso*

Affinché lo studente si concentri sui processi sottesi all'abilità del parlato espositivo formale, potrebbe essere opportuno emancipare l'allenamento all'abilità dai contenuti disciplinari inclusi nel curriculum scolastico: lo studente dovrà infatti essere valutato sui processi, sull'esecuzione e sull'*output*, non sull'apprendimento dei contenuti dell'esposizione (come avviene per le interrogazioni). Si potrebbe conseguire questo obiettivo proponendo contenuti motivanti e interessanti per lo studente, sui quali egli dovrebbe lavorare con maggiore coinvolgimento. Se però il docente ritiene che sia più conveniente consolidare argomenti curriculari, sarà comunque opportuno partire da fonti testuali scolasticamente non canoniche, come le canzoni, i film e le serie tv, non solo di produzione italiana³.

La motivazione potrebbe essere altresì incentivata mostrando che l'attività e il modello di riferimento proposti sono ampiamente spendibili nella realtà scolastica ed extrascolastica, e dunque immediatamente riutilizzabili nello studio e nell'acquisizione dei contenuti curriculari, nonché per il futuro: si tratta di acquisire un metodo, uno *know-how* di partenza, da affinare nel tempo e adattare alle occasioni di realtà che si presenteranno nella vita quotidiana dello studente. Esercitare il parlato espositivo formale rientra, inoltre, nella coltivazione di una "ecologia del parlato", che sposa tanto gli obiettivi dell'educazione linguistica, quanto quelli dell'educazione civica: si impara ad evitare il parlato confuso, disorganizzato, coltivando un parlato chiaro, responsabile, rispettoso del ricevente, sul quale purtroppo è spesso scaricato l'onere di decodificare i testi (talvolta, ipotesti o non-testi), colmando gli impliciti e le lacune o riparando mentalmente gli errori.

3.2. *L'impostazione del task e la valutazione*

Pur non vertendo sugli argomenti disciplinari valutati e per garantire comunque un allenamento all'uso della lingua dello studio e delle sue specificità (Lugarini, Dota, 2018: 523-536), le attività sul parlato espositivo programmato potrebbero essere agganciate ai contenuti di geostoria: a partire dal momento storico affrontato nelle ore di geostoria, si

³ Ringrazio Fabio Rossi per questo suggerimento offertomi durante la discussione convegnistica.

può sollecitare la curiosità dello studente a indagare la medesima dimensione sincronica per contesti non italiani, anche extraeuropei, e in generale per territori che sono generalmente accennati, trascurati o del tutto esclusi nei tipici percorsi disciplinari. Il cronotopo indagato, verosimilmente circoscritto ad una sola nazione, potrà essere scelto dallo studente in base a suoi interessi. Un'attività simile potrebbe risultare motivante anche per lo studente alloglotto, probabilmente – ma non necessariamente – motivato a lavorare sulla storia del proprio paese di origine (o di quello dei suoi genitori), per poi condividere con la classe il proprio retroterra culturale e linguistico, che sarebbe così valorizzato.

Va da sé che un'attività così impostata abbatte la consuetudine a irreggimentare l'educazione linguistica alla sola “ora di italiano”, ponendosi invece in modo trasversale a più discipline (Lavinio, 2018). Si tratta, inoltre, di una attività congenere alla metodologia, attualmente molto fortunata, della classe rovesciata (*flipped classroom*), per lo studente più coinvolgente e motivante della lezione trasmissiva, nonché trasponibile, con effetti positivi (anche per il miglioramento della competenza orale in lingua straniera: Wu, Hsieh, Yang, 2017) in modalità e-learning (Lindeiner-Stráský, Stickler, Winchester, 2020; Zheng L. *et al.*, 2020). In ogni caso, esponendo contenuti estranei al curriculum scolastico standard, e forzosamente (almeno in alcuni casi) alla stessa enciclopedia mentale del docente, il relatore di turno sarebbe davvero l'unico vero esperto della materia; tale condizione abbasserebbe senz'altro il filtro affettivo dello studente, permettendogli di svolgere più serenamente il task.

Per lo stesso motivo è importante che il docente definisca *a priori* e fornisca agli studenti una traccia di guida per la pianificazione del testo, ritoccandola eventualmente in funzione del livello di competenza linguistica dello studente, nativo o non nativo (che dovrebbe almeno attestarsi sul livello A2); al contempo, l'insegnante dovrebbe fissare gli obiettivi di apprendimento, utilizzando per esempio i descrittori visti nei parr. 1 e 2.

Un esempio di linee guida per la pianificazione testuale dell'attività qui proposta potrebbe essere il seguente:

- individuare e descrivere le istituzioni e i costumi fondamentali del cronotopo selezionato;
- individuare e saper definire le parole chiave a quelli inerenti;
- individuare eventi e/o personaggi fondamentali del periodo storico selezionato;
- individuare le relazioni che intercorrono tra quelli (cronologiche, causali, condizionali ecc.);
- ricostruire e riferire le relazioni internazionali e/o gli scambi socioeconomici con altre comunità coeve.

Anche se svincolati dal curriculum, contenuti simili favoriscono il consolidamento della padronanza dei linguaggi disciplinari (nei quali, per es., è fondamentale saper definire i tecnicismi peculiari di ciascun sottocodice); non meno importanti sono i vantaggi che l'attività può avere sul piano educativo ad ampio raggio, poiché sollecita l'adozione di uno sguardo più allargato sul mondo, dunque non soltanto eurocentrico; al contempo facilita la creazione di un auspicabile spazio scolastico pluriculturale (QCER – Volume complementare, 2020 [2018]: 122-124).

Ulteriori indicazioni potrebbero riguardare la strutturazione della presentazione (audio)visiva che accompagnerebbe l'esposizione orale. L'insegnante potrebbe adattare al contesto di scuola media il modello visto nel par. 1 pensato per il biennio; potrebbe poi

richiedere che la presentazione si apra con un indice, nel quale lo studente anticiperà l'ordine dei contenuti che andrà a esporre (fornendo di fatto una versione molto sintetica della sua scaletta). È importante vincolare l'esposizione a un tempo prestabilito (tra i 15 e i 20 minuti), cui lo studente dovrà obbligatoriamente attenersi, organizzando il proprio intervento in modo da distribuire i contenuti più rilevanti in relazione ai prevedibili tempi fisiologici di attenzione del pubblico.

È infatti importante che l'attività preveda il coinvolgimento attivo della classe, che dovrà essere spronata a formulare delle domande, come accadrebbe in una situazione reale.

Agli studenti uditori dovrà quindi essere distribuita una griglia di valutazione dell'intervento, che si focalizzi sui punti cruciali per valutarne l'efficacia e che potrebbe configurarsi come una versione semplificata della griglia con i descrittori che l'insegnante userà per la valutazione. Infine, bisognerebbe avviare una discussione finale di classe sui punti di forza e di debolezza della presentazione, stimolando la correzione tra pari per incentivare l'autoconsapevolezza linguistica di tutti gli studenti.

Di seguito si offre un'ipotetica griglia di descrittori per l'insegnante, suddivisa nelle sub-componenti che vengono attivate per realizzare l'intero task:

MEDIAZIONE TESTUALE
<ul style="list-style-type: none"> • è in grado di conservare la densità semantica del sottocodice originale • è in grado di spiegare contenuti o concetti chiave complessi • è in grado di individuare i punti salienti della propria fonte testuale • è in grado di ordinarli e riportarli oralmente, senza semplificazioni
PIANIFICAZIONE TESTUALE
<ul style="list-style-type: none"> • è in grado di elaborare un indice sintetico e chiaro • è in grado di riportare le informazioni in modo lineare e ordinato • è in grado di spiegare i punti salienti con ragionevole precisione • è in grado di svolgere un'esposizione abbastanza chiara da poter essere seguita senza difficoltà
TEMPI DI ESECUZIONE
<ul style="list-style-type: none"> • è in grado di rispettare i tempi assegnati per l'esposizione orale • è in grado di organizzare i contenuti del suo intervento sfruttando efficacemente i tempi fisiologicamente ottimali di attenzione del pubblico
PROSODIA E CINESICA
<ul style="list-style-type: none"> • è in grado di non ripetere i contenuti meccanicamente • è in grado di mantenere un ritmo appropriato di esposizione (né troppo veloce, né troppo lento) • è in grado di modulare il proprio tono di voce per evidenziare i contenuti salienti o richiamare l'attenzione del pubblico • è in grado di utilizzare una gestualità appropriata per accompagnare l'esposizione orale
INTERAZIONE COL PUBBLICO
<ul style="list-style-type: none"> • è in grado di seguire le reazioni degli ascoltatori • è in grado di rispondere a domande semplici, facendosi eventualmente aiutare

Insieme alla pianificazione testuale, potrebbe essere valutata la qualità generale delle diapositive di supporto, considerando ad esempio l'impiego opportuno di immagini o di eventuali documenti audio-visivi (ad es. spezzoni di film o di spettacoli teatrali in costume per accattivare gli uditori all'inizio del proprio intervento o per chiuderlo con leggerezza).

Agli studenti, invece, potrebbe essere distribuita una griglia di valutazione di questo tipo:

Secondo te...
MEDIAZIONE TESTUALE
<ul style="list-style-type: none"> • Il/la tuo/a compagno/a ha spiegato bene i concetti chiave della sua presentazione? • Il/la tuo/a compagno/a ha esposto gli argomenti in modo ordinato e chiaro?
PIANIFICAZIONE TESTUALE
<ul style="list-style-type: none"> • L'indice della presentazione è chiaro e completo? • L'esposizione ti è sembrata precisa? • Sei riuscito a seguire l'esposizione senza difficoltà? Sapresti ricordare alcuni concetti esposti?
TEMPI DI ESECUZIONE
<ul style="list-style-type: none"> • I tempi assegnati per l'esposizione orale sono stati rispettati?
PROSODIA E CINESICA
<ul style="list-style-type: none"> • Il/la tuo/a compagno/a ha usato un ritmo adeguato all'esposizione orale oppure è stato/a troppo veloce o troppo lento/a? • Ha usato un tono di voce monotono? • Se durante l'esposizione ha usato dei gesti, ti è sembrato che fossero efficaci oppure inadeguati? Perché?
INTERAZIONE COL PUBBLICO
<ul style="list-style-type: none"> • Il/la tuo/a compagno/a ha risposto in modo esaustivo a tutte le domande?

Può essere utile conservare, come nel prototipo, la ripartizione della griglia in sotto-abilità (il cui significato andrà eventualmente chiarito), in modo che gli studenti siano consapevoli di tutte le operazioni che concorrono alla buona riuscita di una esposizione orale formale, che perciò si palesa come un'abilità complessa e per nulla spontanea.

Per il biennio superiore il docente potrebbe arricchire la griglia con ulteriori indicatori per ciascuna componente: per la mediazione testuale potrebbe aggiungere *è in grado di riportare fedelmente il punto di vista dell'autore e/o è in grado di sintetizzare e organizzare informazioni tratte da un certo numero di fonti*; per la pianificazione testuale potrebbe considerare la capacità di prevedere le presupposizioni del pubblico sull'argomento e quali interessi può avere verso di esso e la capacità di sfruttarle al fine di destare la curiosità verso il proprio intervento; per l'interazione col pubblico, invece, il docente potrebbe considerare l'eventuale maggiore spontaneità nel rispondere autonomamente alle domande, anche complesse, senza creare tensioni per sé o per gli ascoltatori.

Sia alle scuole medie inferiori, sia alle scuole medie superiori, in caso di studenti di italiano L2 (ed eventualmente anche per gli italo-foni nativi) potrebbe darsi l'opportunità di considerare per la mediazione testuale la mediazione da fonti scritte o orali in altre lingue.

L'attività qui prospettata sarà fondamentale per la maturazione dell'abilità del parlato espositivo formale tanto per gli studenti di italiano L2 quanto per i madrelingua; coinvolgere questi ultimi, anzi, può scongiurare la possibile autopercezione dello studente non nativo come "bestia da circo", chiamata a esibirsi ed esporsi di fronte alla classe.

4. L'ATTIVITÀ IN PRATICA: UN ESEMPIO

Considerando che in genere i programmi di storia per la terza media muovono dal XVIII secolo, con l'età dei Lumi in Europa, gli studenti potrebbero indagare che cosa succedeva nel medesimo periodo nei territori dell'oriente e dell'estremo oriente, del continente africano o americano, prima della costituzione degli Stati Uniti. I testi di riferimento potrebbero essere estrapolati da fonti più tradizionali (libri cartacei) oppure digitali; lo studente potrebbe attingere per esempio alle enciclopedie libere come Wikipedia oppure alle enciclopedie on line Treccani oppure ricorrere a siti specializzati nella divulgazione storica come <http://www.silab.it/storia/?pageurl=00-atlante-storico-on-line>.

A titolo esemplificativo, si offre qui l'elaborazione preliminare di una presentazione sul Giappone del XVIII secolo.

La fonte scritta di partenza potrebbe essere la seguente:

[https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_del_Giappone#Il_periodo_Edo_\(1600-1868\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_del_Giappone#Il_periodo_Edo_(1600-1868)).

La pagina è ben strutturata in snodi tematici (economia, istruzione, struttura sociale, governo ecc.), che facilitano l'individuazione delle informazioni utili all'esposizione, sebbene il testo copra un arco cronologico più esteso del solo Settecento. La stessa pagina contiene inoltre diversi link ai medesimi sotto-argomenti, trattati in modo più approfondito: https://it.wikipedia.org/wiki/Periodo_Edo.

Attenendosi alle linee guida per i contenuti ipotizzate nel par. 3.2., lo studente dovrebbe individuare almeno i contenuti seguenti:

- individuare e descrivere le istituzioni e i costumi fondamentali del cronotopo prescelto: lo *shogunato*, il *bakufu*, i *daimyo*, il teatro *kabuki*;
- individuare e saper definire le parole chiave a quelli inerenti: *shogun*, *samurai*, *bakufu*, *daimyo*;
- individuare eventi e/o personaggi fondamentali del periodo storico prescelto: famiglia Tokugawa, battaglia di Sekigahara (1600), periodo Edo;
- individuare le relazioni che intercorrono tra quelli (cronologiche, causali, condizionali ecc.): la battaglia di Sekigahara sancisce l'ascesa della famiglia Tokugawa, che governerà fino a metà Ottocento;
- ricostruire e riferire le relazioni internazionali e/o gli scambi socioeconomici con altre comunità coeve: le relazioni con l'estero erano molto limitate; pochissimi erano i partner commerciali; per gli stranieri esisteva un divieto di ingresso in Giappone e uno speculare divieto di espatrio per i giapponesi.

Dopo aver individuato e annotato questi contenuti, lo studente dovrà gerarchizzarli e ordinarli in una scaletta che cerchi di sfruttare al meglio la soglia di attenzione ottimale del suo pubblico, situando i concetti e le informazioni fondamentali nell'intervallo compreso tra i 5 e i 15 minuti. La scaletta elaborata, sunteggiata il più possibile, verrà poi riutilizzata come indice nella presentazione (audio)visiva, nella quale lo studente riporterà le informazioni principali che, inoltre, gli serviranno da guida per il suo discorso. L'argomento si presta, tra

l'altro, all'utilizzo di fonti filmiche, per brevi e icastici spezzoni, per introdurre o chiudere l'esposizione in modo suggestivo: al periodo Edo sono dedicati, ad esempio, *L'ultimo samurai* (titolo originale: *The last samurai*; Zwick, 2003; il film è però ambientato nel XIX secolo) o il meno noto *Love and Honor* (titolo originale: *Bushi no Ichibun*; Yamada, 2006). Pure utile, anche come ulteriore fonte non testuale, è la seconda puntata del documentario prodotto da Rai Storia sulla storia del Giappone (*Civiltà del passato – Giappone – Il volere dello Shogun*), reperibile su YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=-IsdZcNvZwo>).

Nella preparazione dell'esposizione lo studente dovrà cercare di curare e controllare anche gli aspetti prosodici e gestuali; potrebbe essere perciò utile rendere preliminarmente noti agli studenti tutti gli elementi che si andranno a valutare e che concorrono all'efficacia dell'esposizione.

È chiaro che tutta l'attività propedeutica all'esposizione allenerà competenze ugualmente utili per la produzione scritta: l'analisi dei materiali, la sintesi, la gerarchizzazione dei contenuti, la pianificazione del testo, che potrebbe per altro sfociare in una relazione scritta complementare all'attività (cfr. Prada, 2014), nonché in un prodotto multimediale, pubblicabile in uno spazio digitale protetto o eventualmente pubblico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonomi I. (2016), "Considerazioni per una didattica della punteggiatura, cenerentola dell'educazione linguistica", in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 283-288.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., I. *I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Renzo F., Tempesta I. (2014), *Il parlato a scuola. Indicazioni per il primo ciclo d'istruzione*, Aracne, Roma.
- De Santis C. (2021), "Orientarsi nella bibliografia: educazione linguistica e didattica dell'italiano per la scuola dell'infanzia e primaria", in Setti R., De Santis C., Cella R. (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 119-133.
- Dota M., Prada M. (2015), "La grammatica del parlato nei sillabari e nei libri di lettura per le scuole reggimentali alle soglie della Grande guerra", in Fresu R. (a cura di), *«Questa guerra non è mica la guerra mia». Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande guerra*, il Cubo, Roma, pp. 209-223.
- Dota M. (2017), "Contaminazioni diamesiche e didattica del parlato nella manualistica per le scuole reggimentali", in Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Di scritto e di parlato. Antiche e nuove diamesie*, in *Italiano Lingua Due*, 9 (2017), 1, pp. 55-72:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8773/8353>.
- Dota M. (2022), "La produzione orale nelle grammatiche scolastiche di italiano L1 per la scuola secondaria", in Giovanardi C., De Roberto E., Testa A. (a cura di), *Dal testo al testo Lettura, comprensione e produzione*. Atti del III Convegno ASLI Scuola (Roma, 20-22 febbraio 2020), Firenze, Franco Cesati, pp. 129-138.

- Lavinio C. (2018), “Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione. In Italia e oltre”, in Corrà L. (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Aracne, Roma, pp. 19-42.
- Lindeiner-Stráský K., Stickler U., Winchester S. (2020), “Flipping the flipped. The concept of flipped learning in an online teaching environment”, in *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-learning*, 35, 3, pp. 1-17.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Prada M. (2014), “Per la didattica di una scrittura espositiva: la relazione”, in *Italiano LinguaDue*, 6 (2014), 1, pp. 249-326:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4235>.
- Prada M. (2020), “Recensione” a Ruele M., Zuin E. (a cura di), *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*, in *Italiano LinguaDue*, 12 (2020), 2, pp. 676-682:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15035/13926>.
- QCER-Volume complementare, 2020 [2018] = Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 12 (2020), 2, pp. 1-285:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo: dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua: l'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Wu W.-C. V., Chen Hsieh J. S., Yang J. C. (2017), “Creating an Online Learning Community in a Flipped Classroom to Enhance EFL Learners' Oral Proficiency”, in *Educational Technology & Society*, 20, 2, 142-157.
- Zheng L. et al. (2020), “The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation: A Meta-Analysis”, in *Journal of Educational Technology & Society*, 23, 1, pp. 1-15.