

AItLA

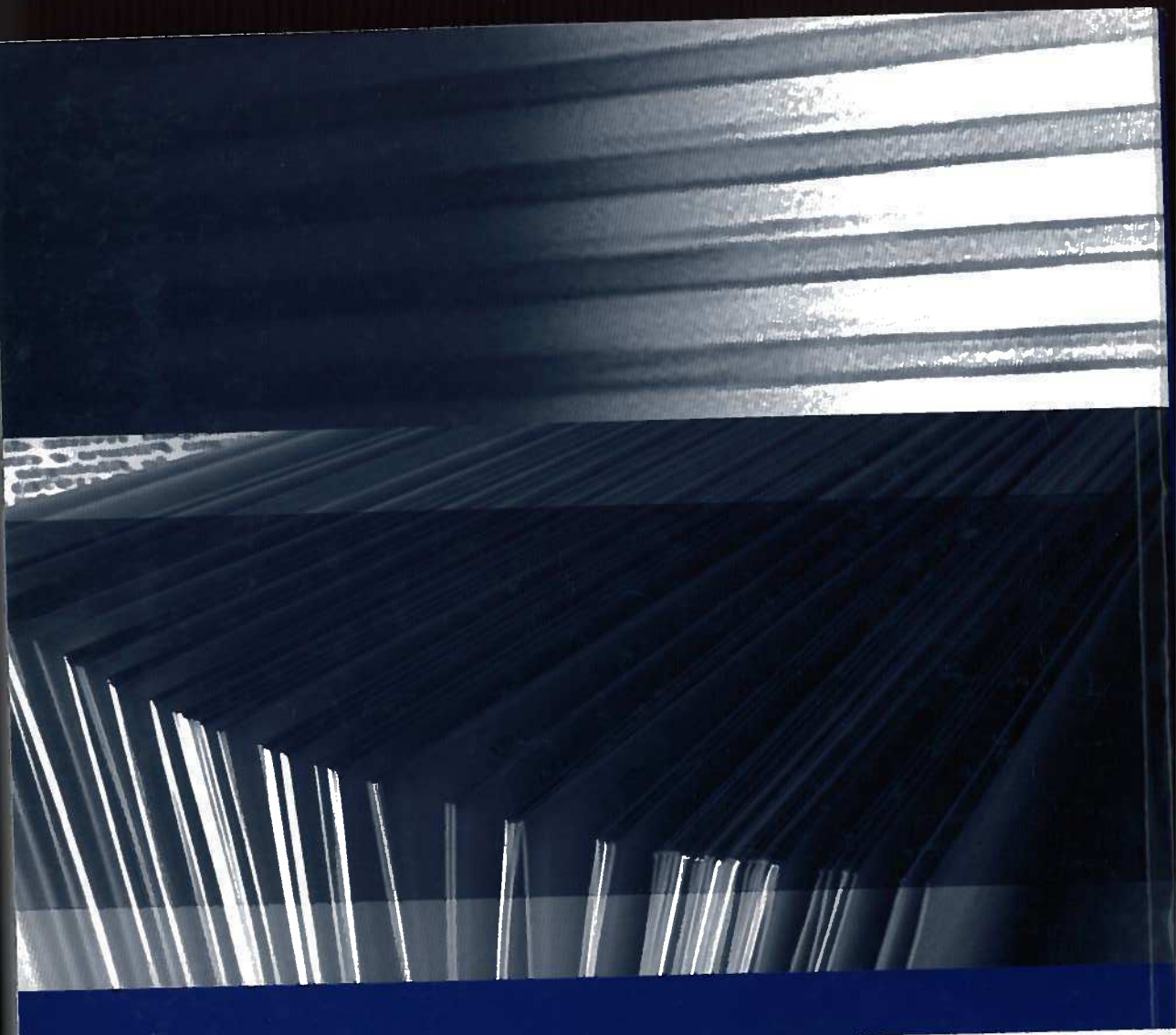
**Atti del 7° Congresso
dell'Associazione Italiana
di Linguistica Applicata**

Milano 22-23 febbraio 2007

a cura di Cristina Bosisio, Bona Cambiagli, M. Emanuela Piemontese e Francesca Santulli



Guerra Edizioni



salt & pepper _ perugia

ISBN 978-88-557-0084-9



Questo volume, sprovvisto del talloncino a fianco, è da considerarsi copia di "Saggio-campione gratuito", fuori commercio (vendita e altri atti di disposizione vietati: art. 17, c. 2, l. 633/1941). Esente da IVA (D.P.R. 26/10/72, n. 633, art. 2, lettera d). Esente da bolli di accompagnamento (D.P.R. 6/10/78 n. 627, art. 4, n. 6).

Atti del 7° congresso A.I.I.A.
Guerra Edizioni

**Pubblicazioni della
Associazione Italiana di Linguistica Applicata**



^ It LA

**Atti del 7° Congresso dell'Associazione
Italiana di Linguistica Applicata**

Aspetti linguistici della comunicazione pubblica
e istituzionale

Milano 22-23 febbraio 2007

a cura di

**Cristina Bosisio, Bona Cambiagli,
M. Emanuela Piemontese e Francesca Santulli**



Guerra Edizioni

ISBN 978-88-557-0084-9

© Copyright 2008 Guerra Edizioni

Via A. Manna, 25 I - 06132 Perugia

Tel. +39 075 5289090 - Fax +39 075 5288244

e-mail: info@guerraedizioni.com

www.guerraedizioni.com

Proprietà letteraria riservata

IN MEMORIAM

Il 16 agosto 2007 rimarrà nella memoria della Associazione Italiana di Linguistica Applicata a causa dell'improvvisa e crudele scomparsa del nostro amato collega e gentile amico Edoardo Vineis.

La sua morte, repentina e feroce, ci ha lasciati stupefatti e prostrati dal dolore. E come noi, molti amici e colleghi, profondamente colpiti e increduli per tanta disgrazia. Si è levata all'unisono da ogni parte l'eco di compianto per uno studioso così raffinato e una persona così ricca di qualità umane unite a naturale saggezza. Chi l'ha avuto come Maestro o come amico o collega si è sempre reso conto della sua garbata e fine generosità, della preziosità del suo aiuto e di quei suoi consigli che partivano sempre dall'intenzione di risolvere i problemi che gli altri gli sottoponevano.

Edoardo Vineis era stato membro del Comitato Scientifico del IV Congresso di Studi dell'AIItLA, celebrato il 19-20 febbraio 2004 a Modena. Assieme a Giorgio Banti e ad Antonietta Marra ne aveva anche curato gli Atti, concedendosi a profusione in saggi consigli e proponendo sempre con rara acutezza e cortesia le soluzioni più efficaci ai vari problemi legati alla edizione dei singoli contributi.

Il garbo, la finezza dei sentimenti e dei pensieri, la generosità straordinaria: queste sono state le parole pronunciate da coloro che in quella seconda decade dell'agosto scorso hanno partecipato a quel terribile lutto.

Dal canto nostro, desideriamo ricordarlo dedicandogli questi Atti del nostro ultimo Congresso tenutosi a Milano il 22 e 23 febbraio del 2007. Non è un semplice ricordo, ma è l'espressione del dolore per la sua scomparsa, legata però anche al senso di gratitudine inestinguibile per la sua presenza tra noi.

Edoardo, molto è rimasto in noi del tuo magistero e della tua impareggiabile umanità!

Il Comitato Direttivo e Organizzativo dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata grato ti ricorda.

INDICE

Introduzione	p. 11
<i>Relazioni su invito</i>	
Dislivelli linguistici nell'Italia d'oggi <i>Tullio De Mauro</i>	19
Global capitalism, terrorism and war: A discourse-analytical perspective <i>Norman Fairclough</i>	41
Le fonctionnement des termes d'adresse en français dans certaines situations de parole publique (petits commerces, débats médiatiques) <i>Catherine Kerbrat-Orecchioni</i>	67
Retorica del notiziario nell'Italia contemporanea <i>Michele Loporcaro</i>	89
<i>Relazioni selezionate</i>	
<i>I. LINGUAGGIO ISTITUZIONALE</i>	
La voce dell'istituzione: linguaggio e segni della scrittura esposta d'apparato fascista <i>Paola Desideri</i>	115
Il <i>nonprofit</i> come erogatore di servizi pubblici in Italia e negli Stati Uniti: bandi di finanziamento e <i>Requests for Proposals</i> a confronto <i>Sabrina Fusari</i>	137
Metafora e vita istituzionale. Comunicati stampa e discorsi nell'Unione Europea <i>Linda Barone</i>	155

I <i>think-aloud protocols</i> : uno strumento efficace per migliorare la qualità dei testi amministrativi <i>Daniele Fortis</i>	p. 181
L'interpretazione dei testi giuridici del diritto comunitario e del diritto privato europeo: strumenti linguistici e giuridici <i>Stefania Cavagnoli</i>	209
 <i>II. INTERAZIONE E DISCORSO</i>	
Segnali discorsivi e tipi di interazione <i>Carla Bazzanella, Cristina Bosco, Barbara Gili Fivela, Johanna Miecznikowski e Francesca Tini Brunozzi</i>	239
L'italiano burocratico tra variazione diafasica e variazione diamesica <i>Margherita Pezzotti</i>	267
Il ruolo dell'interprete-mediatore nella comunicazione istituzionale medico-paziente: un'analisi dei contributi non traduttivi <i>Amalia Amato e Laura Gavioli</i>	293
Le valutazioni nell'interazione istituzionale: un confronto fra incontri di servizio e telefonate d'emergenza <i>Chiara Monzoni e Daniela Zorzi</i>	321
Domande, lamentele e l'orientamento dei parlanti verso l'organizzazione della preferenza nelle chiamate di emergenza al 118 <i>Chiara Monzoni</i>	343
I marcatori di discorso nell'interazione in tribunale <i>Stefania Ziccolella</i>	363
Paradigm change and language change. Biological metaphors in evolutionary economics <i>Angela Stucchi</i>	381

III. COMUNICAZIONE NEL CONTESTO DIDATTICO

La comunicazione istituzionale come dialogo: uno studio in ambito
scolastico p. 411

Claudio Baraldi

Frase interrogative e turni-domande in classe: aspetti grammaticali
nell'interazione didattica 431

Piera Margutti

Emotività e visualizzazioni in contesti di apprendimento linguistico 455

Liliana Landolfi

INTRODUZIONE

Il VII Congresso internazionale della Associazione Italiana di Linguistica Applicata si è tenuto a Milano il 22 e il 23 febbraio 2007, presso due diverse sedi, l'Università Cattolica e l'Università IULM. Il tema del convegno - che, come è ormai consuetudine degli incontri annuali promossi dall'Associazione, mira a favorire l'approfondimento di questioni più specifiche, ancorché di portata generalmente ampia - era la comunicazione pubblica e istituzionale, della quale ci si proponeva di esplorare gli aspetti linguistici.

Si tratta sicuramente di uno degli ambiti più interessanti per la disciplina, un'occasione particolarmente favorevole per andare al di là dei temi ad essa più consueti, superando da un lato la riflessione filosofica sul linguaggio e dall'altro le più frequenti applicazioni di questa allo studio delle lingue storiche. La prospettiva della comunicazione (pubblica e istituzionale) permette infatti in primo luogo di allargare il campo di interesse di questo secondo filone di studi linguistici, cosicché la dimensione della storia può allargarsi, non limitando più l'indagine ai fatti del passato, alle fasi antiche delle lingue (in una prospettiva solitamente etichettata come "diacronica"), ma includendo senz'altro il presente e, perché no?, proiettando gli esiti della ricerca verso possibili evoluzioni future. Si recupera in tal modo un altro significato del termine "storico", magistralmente messo in luce proprio da uno degli ospiti illustri del Congresso, Tullio De Mauro, il quale, commentando il *Cours*, sottolineava il carattere contingente della lingua, che è fatto storico non tanto perché si sviluppa, quanto piuttosto per la sua natura temporalmente e socialmente determinata, che conduce inevitabilmente all'equazione tra storicità e natura sociale del fenomeno.

È in questa prospettiva che, forse, si può recuperare il senso più ampio, ma anche più profondo, della *linguistica applicata*, che si dispiega proprio nella dimensione storica, intesa come studio concreto delle manifestazioni linguistiche (cronologicamente e geograficamente determinate), senza limitazioni di tempo, di luoghi, di contesti. Il contesto pubblico-istituzionale, poi, oltre a garantire questa feconda interpretazione della componente storica della lingua e della linguistica, consente a quest'ultima di affiancare ad una funzione primariamente di analisi e di interpretazione della realtà un ruolo più attivo e propositivo, con la possibilità di orientare l'evoluzione della realtà stessa, non già ripristinando superati schemi prescrittivi, ma suggerendo dialetticamente alle diverse componenti sociali (istituzioni, scuola, *media*) politiche specifiche che possano agevolare il raggiungimento di obiettivi comuni. Si pensi, in primo luogo, agli sforzi per la semplificazione del linguaggio legislativo ed amministrativo e, più in generale, alla facilitazione della comunicazione tra stato e cittadino; e ancora, alla definizione del ruolo dell'educazione linguistica nella

formazione dell'individuo, con conseguenti ricadute propositive sulla programmazione scolastica e sulle sue modalità di attuazione; infine, all'attenzione per i modelli linguistici proposti dai principali *media*, soprattutto quando questi hanno natura pubblica e di fatto rivendicano un ruolo primario nella struttura della comunicazione di massa. Questo breve elenco non è certamente esaustivo. Negli ambiti menzionati, e in numerosi altri, il linguista ha molto da dire, analizzare, riflettere, ma anche proporre. Una dimensione particolarmente dinamica, dunque, che è emersa con chiarezza nel corso delle giornate di studio, innanzi tutto dalle ampie relazioni dei quattro ospiti, invitati a partecipare proprio in considerazione del ruolo di rilievo da essi svolto nel dibattito sui temi in questione, che va oltre i confini nobilissimi eppure talora non sufficientemente ampi della ricerca scientifica "pura". Accanto ai loro interventi, le comunicazioni più brevi hanno dato un'idea precisa della varietà dei settori di azione, della diversità di prospettive metodologiche e, soprattutto, dei risultati di numerose ricerche, molte delle quali ancora fecondamente in corso.

Nella redazione di questo volume¹, che raccoglie gli *Atti* del Congresso, si è scelto di raggruppare questa varietà di istanze – che pure ricadono *lato sensu* nell'ambito tematico prescelto – in tre aree ampie e tuttavia coerenti, affinché all'interno di ciascuna di esse emergano con più chiarezza parallelismi e differenze, con una sequenza che dovrebbe facilitare l'orientamento del lettore più della riproduzione pedissequa dell'ordine di presentazione dei testi nelle giornate congressuali, spesso condizionato da limitazioni temporali e da considerazioni contingenti. Alle tre sezioni tematiche sono premesse le relazioni degli ospiti, che affrontano temi diversi, riuscendo a coprire uno spettro amplissimo sia dal punto di vista degli argomenti affrontati sia sotto il profilo più strettamente metodologico.

Tullio De Mauro, tornando in una nuova prospettiva e con dati recenti su un tema già più volte oggetto di sue feconde ricerche, propone una riflessione sui "dislivelli" nella competenza linguistica degli Italiani. Considerando metodologicamente essenziale partire dall'analisi dei parlanti (e quindi dell'uso e dei livelli di possesso di diversi idiomi) che garantisce la concretezza e la storicità della ricerca, l'autore propone e commenta dati relativi da un lato all'uso dell'italiano e di dialetti/lingue diverse, dall'altro al grado di alfabetizzazione. Se il primo punto si fonda essenzialmente sull'autovalutazione dei parlanti, l'analisi del secondo è sviluppata con considerazioni relative alla scolarizzazione e con riferimento a diverse fasce d'età, sottolineando la centralità del ruolo del lessico e del suo apprendimento. Emerge così l'esistenza di

¹ Il Comitato Scientifico ringrazia la dott. Chiara Andreoletti per la collaborazione alla raccolta dei contributi e alla redazione di questi Atti.

un netto divario numerico tra i parlanti che usano l'italiano (90%) e quelli che raggiungono i livelli minimi di alfabetizzazione funzionale (20%): uno iato preoccupante per lo sviluppo generale del Paese, che attende ancora di essere colmato.

Norman Fairclough, riconosciuto come uno dei "padri fondatori" della ricerca orientata all'analisi del discorso, mette in primo piano nel suo intervento le caratteristiche interdisciplinari di questo filone di studi, interessato al rapporto tra discorso e processi sociali, con le sue importanti implicazioni ideologiche. L'analisi di un documento, la *National Security Strategy*, oltre a consentire di evidenziare le strategie discorsive della presidenza americana anche in rapporto al processo di globalizzazione, funge da applicazione esplicativa del metodo di ricerca e quindi illustra in modo esemplare le caratteristiche della *Critical Discourse Analysis* nella versione fatta propria dall'Autore.

Catherine Kerbrat-Orecchioni affronta invece un tema specifico e apparentemente circoscritto, e cioè l'uso dei *termes d'adresse* nel francese contemporaneo, confrontando la loro occorrenza in due diverse situazioni comunicative: le interazioni quotidiane venditore-acquirente e i dibattiti televisivi; tali situazioni, benché entrambe di natura pubblica, mostrano tuttavia caratteristiche costitutive marcatamente distinte. Nell'analisi dell'aspetto interazionale dell'uso linguistico, per la quale grande rilievo ha tradizionalmente avuto, nella prospettiva sociolinguistica, l'alternanza tra diverse forme pronominali (e dunque, in francese, *tu* e *Vous*), le numerose forme appellative, meno frequentemente studiate, offrono spunti di riflessione interessanti per il linguista che voglia cogliere le implicazioni pragmatiche del suo oggetto di studio.

Il saggio di Michele Loporcaro si concentra su un settore della comunicazione oggi di grande rilievo, proponendo l'analisi dei testi dei notiziari italiani e mettendo in luce, accanto alle caratteristiche più appariscenti proprie del cosiddetto *infotainment* che accomunano l'evoluzione del giornalismo in diversi Paesi, le specificità della situazione italiana, specchio e conseguenza del rapporto tra *mass media* e potere. L'autore offre anche spunti di riflessione per il miglioramento dell'efficacia della comunicazione, che dovrebbe a suo avviso essere ri-orientata verso la norma dello scritto, con un processo di rieducazione linguistica che non può non coinvolgere anche la scuola.

Al Linguaggio Istituzionale è dedicata la prima delle tre sezioni che raccolgono le altre relazioni presentate al Congresso: i saggi in essa inclusi si collocano in realtà in un'area molto vasta, che spazia dall'analisi testuale applicata a generi diversi (senza trascurare la dimensione diacronica) alle proposte operative per il miglioramento della comunicazione intra- e interlinguistica. L'analisi di Desideri si concentra su particolarissimi testi murali, le scritture esposte d'apparato del ventennio fascista, il cui significato storico e ideologico risulta con vivida chiarezza dal commento semiotico-linguistico: questi testi, nati per instaurare una comunicazione tra potere

e cittadini, spingendo questi ultimi ad aderire al sistema valoriale proposto, sono al tempo stesso un mezzo di autorappresentazione e contribuiscono perciò a delineare l'identità ideologica del potere stesso. Fusari sceglie il linguaggio proprio delle organizzazioni no-profit e, espandendo un corpus già precedentemente analizzato relativo alle attività di raccolta di fondi, si concentra sul genere testuale "bando", prodotto nell'ambito delle attività tipiche delle fondazioni. L'analisi parallela di testi italiani e americani, condotta anche con metodi quantitativi, conduce ad interessanti risultati, utili anche nella prospettiva traduttologica. Il campo delicato e complesso dell'espressione metaforica è invece oggetto del saggio di Barone, che analizza un corpus di testi istituzionali dell'Unione Europea appartenenti ad un particolare genere testuale, quello dei comunicati stampa. Attraverso l'analisi di metafore tratte da testi in lingua inglese ed in lingua italiana, l'autrice intende mettere in luce la potenza comunicativa di questa figura retorica, ma anche i suoi stessi limiti, non trascurando il confronto tra tradizioni linguistiche e comunicative diverse. Nella prospettiva della collaborazione concreta tra ricerca e istituzioni si colloca l'intervento di Fortis, che descrive uno studio sperimentale effettuato ricorrendo ai *think aloud protocols*. L'uso di questa procedura consente di mettere in evidenza le difficoltà di comprensione poste dai testi amministrativi, e quindi di migliorarli in base alle indicazioni emerse sul campo, ad evidente conferma della rilevanza della riflessione metalinguistica nella programmazione degli usi istituzionali del linguaggio. Problema analogo, questa volta nella prospettiva europea, è affrontato da Cavagnoli, in un saggio centrato sul linguaggio giuridico e sulle difficoltà di comprensione e di traduzione che scaturiscono non solo da ragioni linguistiche ma anche da motivi sostanziali, legati alla presenza di tradizioni giuridiche molto diverse all'interno dell'Unione. Anche in questo caso non manca una componente propositiva, con la presentazione della rete REI, finalizzata al supporto linguistico e terminologico nell'ambito istituzionale.

La seconda sezione tematica, più ampia, è dedicata a Interazione e Discorso e raccoglie i contributi che mettono in primo piano la dinamica linguistica che si instaura tra gli interlocutori, prendendo in considerazione diverse situazioni comunicative: dalla richiesta di informazioni all'interrogatorio in tribunale, dal colloquio medico-paziente alle chiamate di emergenza. Ampio sotto il profilo della scelta dei contesti, ancorché riferito ad un singolo elemento linguistico, il saggio di Bazzanella *et al.*, dopo aver riesaminato preliminarmente le caratteristiche dei segnali discorsivi, prende in considerazione l'occorrenza di *allora* in *corpora* diversificati, mettendo in luce i rapporti che legano la funzione pragmatica e il valore semantico dell'oggetto di studio a fattori situazionali complessi, che includono lo scopo della comunicazione, ma anche il livello di formalismo dell'interazione, la presenza di elementi di negoziazione ed il rapporto con l'interlocutore. Pezzotti studia, invece, un tratto sintattico molto

caratteristico, la nominalizzazione, in una varietà orale di italiano burocratico che si realizza nel colloquio tra cittadino e funzionario di ufficio pubblico. L'analisi di un corpus articolato di interazioni consente di mettere in evidenza variazioni nel tipo e nella frequenza di nominalizzazioni, dipendenti da fattori contestuali di natura diastratica, diafasica e diamesica. Amato e Gavioli analizzano l'interazione medico-paziente in situazione di mediazione linguistica, sulla base di un corpus che raccoglie esempi di questa relazione triadica in diversi contesti, pubblici e privati. Dallo studio emerge la partecipazione attiva del mediatore, che ricorre a strategie traduttive finalizzate a favorire la comunicazione, fornendo così un contributo significativo nel processo di integrazione degli immigrati. Due diverse situazioni contestuali – incontri di servizio e chiamate di emergenza – sono messe a confronto nel saggio di Monzoni e Zorzi: l'analisi dei testi mette a fuoco soprattutto il ruolo del partecipante istituzionale e delle espressioni valutative da questi utilizzate, che contribuiscono alla definizione e alla negoziazione delle identità coinvolte nell'interazione. Monzoni, poi, focalizzandosi esclusivamente su un corpus di chiamate di emergenza e applicando i principi dell'analisi della conversazione, nonché il paradigma della cortesia, si sofferma sulle lamentele formulate attraverso domande, sia in pre-sequenze sia nella forma di interrogative negative, mostrando attraverso gli esempi come queste strutture discorsive si colleghino all'organizzazione della preferenza. Ziccolella presenta invece i risultati di un'analisi eseguita su un campione di testi dialogici prodotti in uno specifico contesto situazionale: l'interrogatorio condotto durante un processo penale. In particolare, esamina le occorrenze del marcatore *sentà* e mostra come venga utilizzato per segnare un cambiamento di referente o di argomento, contribuendo significativamente a rivelare la struttura del percorso inquisitorio. Il saggio di Stucchi, l'unico non dedicato ad una situazione di interazione dialogica, si concentra sul discorso scientifico ed analizza l'uso di metafore provenienti dal campo della biologia evolutiva nei testi di economia che segnano il passaggio in questo settore di studi dalle teorie neoclassiche a quelle evoluzionistiche. L'analisi, condotta con metodologia prevalentemente quantitativa, rivela la funzionalità dello strumento retorico non solo all'esposizione ma alla genesi stessa del nuovo paradigma.

L'ultima sezione, Comunicazione nel Contesto Didattico, è centrata su un ambito storicamente primario della linguistica applicata che, senza ovviamente esaurire gli interessi della disciplina, rappresenta comunque, a tutt'oggi, un'area significativa della ricerca del settore. I tre saggi qui raccolti affrontano problemi di comunicazione in prospettiva glottodidattica, discutendo sia strategie generali di insegnamento / apprendimento, sia aspetti più circoscritti. L'interazione comunicativa è infatti al centro dell'intervento di Baraldi, che studia come i presupposti culturali e sociali, riflettendosi nel dialogo in classe, possano costituire un ostacolo al successo

educativo. I dati raccolti suggeriscono che il ricorso a strategie affettive e tecniche di coinvolgimento nello strutturare le azioni dialogiche può dare ottimi risultati formativi. La metodologia propria dell'analisi della conversazione è adottata da Margutti per analizzare i turni di domande in classe e le conseguenze che derivano dalla scelta dei diversi formati sintattici e delle diverse strategie di interazione. I dati forniscono indicazioni interessanti che possono estendersi al di là del contesto specifico studiato, per sottolineare l'esigenza di coniugare la descrizione grammaticale all'analisi concreta degli usi. Temi più generali, che investono primariamente le caratteristiche psicologiche dell'apprendimento linguistico, sono affrontati infine da Landolfi, che mostra come il ricorso a tecniche di visualizzazione guidata possa avere una ricaduta molto positiva sui risultati dei discenti, anche in presenza di iniziali difficoltà nell'apprendimento delle lingue.

La varietà e la ricchezza dei temi analizzati, che emerge anche da questa rapida rassegna, è stata naturalmente apprezzata nel corso del convegno, stimolando un dibattito ampio e talvolta vivace, la cui eco è stata sovente accolta dagli Autori nella stesura definitiva dei contributi che qui si presentano. Ci auguriamo perciò che questo volume per quanti hanno partecipato alle giornate milanesi possa rappresentare l'occasione per riflettere più distesamente sulle questioni affrontate; per quanti invece non hanno potuto esser presenti, possa costituire una fonte utile e stimolante di aggiornamento e di approfondimento in un'area particolarmente vivace della linguistica applicata.

A conclusione di queste brevi note introduttive, il Comitato Scientifico si unisce alle componenti direttive e organizzative dell'Associazione nel ricordo di Edoardo Vineis, fine Maestro e umanissimo amico, la cui prematura e improvvisa scomparsa ha così profondamente colpito tutta la comunità scientifica di cui egli era illustre e dottissimo membro.

Cristina Bosisio, Bona Cambiaghi, Maria Emanuela Piemontese, Francesca Santulli

Piera Margutti*

FRASI INTERROGATIVE E TURNI-DOMANDE IN CLASSE:
ASPETTI GRAMMATICALI NELL'INTERAZIONE DIDATTICA

This article examines teacher/pupil interaction in an Italian primary school (two 3rd-year groups). The analysis focuses on instructional sequences and investigates the correlations between the format of teacher's questions and pupils' responses. Using Conversation Analysis, two patterns are analyzed, according to whether the questioning turn includes a yes-no or a wh-interrogative. The paper highlights the constraints that each format poses on the answer, both in terms of its content (i.e., yes-answer or no-answer) and of its delivery structure (choral or individual answers). The analysis shows that participants share a mutual understanding of the teacher's practices to elicit 'correct' answers. These seem to be related to how teachers convey their expectations regarding whether the answer is accessible to students. It is also argued that, in order to understand how linguistic resources work for actual speakers, grammatical description needs to be grounded in the larger context where language is actually produced in everyday talk.

1. Introduzione

Interazione didattica e modelli descrittivi dell'uso linguistico, frasi interrogative e domande hanno rappresentato un connubio particolarmente fecondo nell'analisi del discorso. Infatti, lo studio dell'interazione didattica è legato in modo quasi indissolubile allo sviluppo del modello descrittivo del discorso elaborato negli anni '70 da Sinclair e Coulthard e dal gruppo di ricerca dell'università di Birmingham (Sinclair & Coulthard, 1975). L'approccio scelto da questo gruppo per studiare la lingua usata

* Università per Stranieri, Perugia

in classe da insegnanti e studenti nasceva dall'esigenza di una descrizione pragmatica delle dimensioni contestuali del discorso, delle sue funzioni e dei suoi effetti sociali; contemporaneamente il modello proposto realizzava un bisogno di formalizzazione della lingua parlata, di cui il discorso didattico era un esempio. Questo obiettivo si è concretizzato nell'adozione dell' 'atto' (Austin, 1962; Searle, 1969) come l'unità minima nell'analisi del discorso e, quindi, anche come fondamento di tutto il modello teorico di analisi (Sbisà 1999: 74-78). Inoltre, la messa a punto di un sistema descrittivo di tipo chiuso a struttura gerarchica intendeva rispondere alle preoccupazioni specificamente formali dell'ipotesi di partenza dello studio. Basandosi sulle categorie individuate da Halliday per una teoria della grammatica (1961), Sinclair e Coulthard descrivono il loro modello come segue:

The basic assumption of a rank scale is that a unit at a given rank, for example, *word*, is made up of one or more units of the rank below, *morphemes*, and combines with other units at the same rank to make one unit at the rank above, *group*. (Sinclair & Coulthard, 1975: 20)

Il modello prevedeva in tutto 21 atti linguistici, sulla base dei quali furono codificati gli enunciati materialmente prodotti da insegnante e studenti. L'organizzazione e la combinazione degli atti per costituire le unità di livello via via superiore ('atti', 'mosse', 'scambi', 'transazioni', 'lezione') erano finalizzate a fornire un sistema descrittivo che fosse anche esplicativo della struttura del discorso e delle unità d'analisi di livello superiore a quello sintattico-frasale. Si auspicava, infatti, che il modello così ottenuto fosse applicabile anche al parlato in contesti diversi dall'interazione in classe e, rispetto a questa, meno controllati. Come dichiarano gli autori, l'intento era di vedere in che modo le funzioni del linguaggio (asserzioni, domande e comandi) venivano realizzate attraverso la scelta di specifiche strutture grammaticali e per mezzo della loro specifica collocazione nel discorso (*Ibid.*: 8).

Nello studio emerse molto presto la questione del rapporto non biunivoco tra forma e funzione. Questo aspetto riguardò, in particolare, la relazione tra la forma grammaticale della 'domanda' e l'atto o gli atti linguistici che essa consentiva di produrre. A questo proposito, è estremamente significativo il caso dell'enunciato interrogativo dell'insegnante "Perché stai ridendo?" rivolto a uno studente. Sinclair e Coulthard mostrano chiaramente che, sebbene in quel caso si fosse trattato di una genuina richiesta di informazione, lo studente interpellato la interpretò come un rimprovero e, quindi, come un comando di smettere. Per spiegare in che modo una forma linguistica si associa a una funzione piuttosto che a un'altra (cioè, in questo caso, un'interrogativa alla funzione di rimprovero, piuttosto che a una richiesta di informazione) gli autori prevedevano l'effetto combinato di una serie di condizioni contestuali. Si tratta di

pre-requisiti legati a ciò che la situazione specifica ammetterebbe come azioni possibili o vietate. Per esempio, poiché a scuola non è ammesso ridere dell'insegnante, l'interrogativa viene 'normalmente' interpretata come un'ingiunzione di smettere. L'analisi si sviluppa in modo del tutto simile a quanto illustrato in Sbisà (1999), secondo la quale la domanda "Puoi passarmi il sale?" formula una richiesta di azione e non può venire interpretata come una richiesta di informazione perché, in quest'ultimo caso, nella situazione in cui essa è prodotta contravverrebbe alla massima della pertinenza. Lo sbilanciamento del rapporto tra forma grammaticale e atto linguistico è colmato con il ricorso a condizioni situazionali (Sinclair & Coulthard, 1975) o con l'introduzione della nozione di atto linguistico indiretto (Searle, 1975).

Pur considerando la ricchezza dei risultati cui il gruppo di Birmingham è pervenuto, l'analisi del rapporto tra forma e funzione non ha prodotto una descrizione in grado di rendere conto della molteplicità degli usi della frase interrogativa, sia per quanto riguarda le possibili azioni che si verificano nell'interazione in classe, sia per quelle che si compiono in altri contesti. Nonostante l'indubbio merito del gruppo di Birmingham per aver consentito l'ingresso dei dati reali negli studi linguistici e per aver assegnato importanza alla dimensione dialogica del discorso didattico (come è evidente nell'individuazione della struttura tripartita -IRE- tipica del discorso didattico), per quanto riguarda le due dimensioni di *forma* e *funzione*, la loro analisi si ferma ad un livello di fondamentale genericità e astrattezza (Drew & Heritage, 1992).

In particolar modo, l'approccio si caratterizza per l'impiego di categorie pre-determinate (rispetto ai dati) per spiegare la coerenza discorsiva del parlato didattico e del tutto simili a quelle impiegate nel modello formale-grammaticale; questo ha fatto sì che le regole della sintassi dell'azione fossero uniformate su quelle della sintassi della frase. L'ipotesi-guida suggeriva che, anche nell'ambito sociale, continuasse a valere un sistema organizzato gerarchicamente. Sul versante della funzione, questo aspetto ha impedito di concentrare l'attenzione sull'organizzazione sociale del discorso e sui diversi usi linguistici con i quali i partecipanti realizzano i loro compiti istituzionali (per esempio, in questo contesto, quello di *istruttore* e di *apprendente*). Sul versante della forma, la correlazione tra le funzioni (per esempio, ottenere la produzione di informazioni, dare indicazioni, fare asserzioni, ecc.) e le possibili realizzazioni grammaticali (forma interrogativa, affermativa, imperativa) è formulata in termini piuttosto impressionistici, i quali fanno genericamente riferimento a nozioni di frequenza e marcatezza e a una non altrimenti precisata relazione tra grammatica e discorso, come si evince dalle parole che seguono.

Elicitation, directives and informatives are very frequently realized by interrogatives, imperatives, and declaratives respectively, but there are occasions when this is not so. (...) The opportunity for varieties arises from the relationship

between grammar and discourse. The *unmarked* form of a directive may be imperative, 'Shut the door', but there are many *marked* versions, using interrogative, declarative, and modeless structures (Sinclair & Coulthard, 1975: 28).

L'obiettivo di questo studio è contribuire a colmare la distanza tra grammatica e discorso nell'analisi delle sequenze domanda/risposta che compaiono nel parlato didattico formale nella classe e che sono finalizzate a richiedere/mostrare il possesso di conoscenze specifiche. L'identificazione di alcune strutture linguistiche ricorrenti nella formulazione di domande in classe e della loro metodica associazione a forme specifiche di risposta dimostra che gli insegnanti utilizzano (e gli studenti riconoscono) specifici usi linguistici come strumenti per istruire (addestrare) gli interlocutori sulla risposta considerata 'corretta' e per veicolare le assunzioni di chi formula la domanda (l'insegnante) sul grado di accessibilità per gli studenti della risposta desiderata. L'analisi mette in luce il ruolo delle frasi interrogative nell'articolata costruzione di turni-domanda aventi la funzione di richiesta di informazioni specifiche e ne illustra le strutture e gli usi specifici.

1.1 Il fenomeno osservato: la costruzione di turni-domande, frasi interrogative e fattori di orientamento nella richiesta di informazioni specifiche

Questa comunicazione presenta alcuni risultati emersi da uno studio condotto su dati autentici di interazione didattica. L'analisi di alcune sequenze di domanda/risposta e, in particolare, della forma linguistica dei turni-domanda, e delle corrispondenti risposte formulate dagli studenti, consente di pervenire a delle conclusioni sulla potenzialità delle risorse grammaticali dei parlanti nel condurre a termine i loro compiti di 'istruttori' e 'apprendenti' in un contesto a più parti, come è tipicamente quello della classe.

In particolare, per i fini che mi propongo, saranno analizzati i formati di turni-domande nei quali figurano *interrogative totali o polari* (sì/no) e *interrogative parziali o aperte* ('*wh-questions*') che l'insegnante rivolge alla classe. Per i turni del primo tipo, si osservano correlazioni tra la struttura del turno dell'insegnante e il tipo di risposta (positiva/negativa) fornita dagli studenti all'unisono. L'aspetto corale è visto come indice di un'alta riconoscibilità della risposta e, quindi, della capacità di percepire e interpretare le convenzioni utilizzate per la costruzione del turno da parte dell'insegnante. In altre parole, il fatto che gli studenti si organizzano per dare risposte all'unisono, rende evidente che il formato del turno nel quale le interrogative polari sono incluse è associato dagli studenti a una delle due opzioni della domanda. Nel caso dei turni costruiti con domande aperte o parziali, invece, si analizzano gli elementi che li compongono in quanto associati ad altri due esiti: risposte corali, da una parte, e risposte individuali precedute da una selezione preliminare, dall'altra.

L'orientamento degli studenti verso la *modalità corale* o quella *individuale* rifletterebbe un'interpretazione del formato del turno-domanda dal quale risulta evidente agli studenti il giudizio dell'insegnante sull'accessibilità e 'conoscibilità' della risposta: una maggiore trasparenza della domanda nel caso di risposta corale e, viceversa, una minore 'conoscibilità' della risposta nelle produzioni individuali.

Da questi risultati emerge l'evidenza di un impiego delle potenzialità grammaticali della lingua ai fini dei compiti istituzionali dei partecipanti, prefigurando una descrizione della grammatica del parlato strettamente connessa agli scopi e alle finalità sociali dell'uso linguistico in contesto.

1.2 Dati e metodo

I dati sui quali si basa lo studio sono stati raccolti nel febbraio 2000 in due classi terze di una scuola elementare situata in una grande città dell'Italia centro-settentrionale. Con due videocamere, sono state registrate le lezioni che si sono tenute nelle due classi durante un'intera settimana. Le videocamere erano collegate ciascuna a un videoregistratore, così da rendere possibile una registrazione ininterrotta per almeno 8 ore e da due punti di vista. Quasi sempre, infatti, le classi erano disposte a platea e, così, per cogliere il comportamento degli alunni e quello degli insegnanti è stato necessario collocare due punti di ripresa, uno opposto all'altro.

Le due classi erano costituite da circa 50 alunni e 4 insegnanti in totale. Gli alunni trascorrevano nell'aula la maggior parte del tempo didattico, con alcune eccezioni: le lezioni di lingua straniera si svolgevano in laboratorio e le attività di educazione fisica avevano luogo in palestra. Anche le attività di ricreazione venivano svolte in aula, quando il tempo non consentiva di uscire in cortile.

Di questo materiale sono state trascritte le parti iniziali di circa 15 lezioni di diverse discipline, tenute dai 4 maestri nelle due classi. Per le trascrizioni sono state utilizzate le convenzioni messe a punto da Gail Jefferson e successivamente elaborate, come indicato in Atkinson e Heritage (1984: ix-xvi). Questo studio, in particolare, ha utilizzato una selezione di episodi tratti da 10 dei 15 brani più estesamente trascritti. L'analisi si è poi concentrata sulle sequenze domanda/risposta: i brani video sono stati analizzati con l'ausilio delle trascrizioni.

L'approccio utilizzato è quello dell'Analisi della Conversazione (AC) e, in particolare, di quel filone che analizza il parlato in *contesti istituzionali* (Drew & Heritage, 1992). L'AC nasce come una disciplina empirica di indirizzo etnometodologico e di tipo induttivo¹. Una scienza, cioè, interessata a produrre descrizioni delle azioni

¹ "natural observational science of interaction", in Atkinson & Heritage (1984: 18).

sociali quotidiane e dell'interpretazione che di esse i parlanti danno sulla base di un percepito e condiviso senso morale o ordine sociale. Alcune tra le considerazioni programmatiche di Harvey Sacks, uno dei fondatori della disciplina, ribadiscono questo interesse analitico per i dettagli delle attività sociali e per il modo in cui esse sono quotidianamente costruite e condotte dai parlanti:

The detailed ways in which actual, naturally occurring social activities occur are subjectable to formal description.

Social activities –actual, singular sequences of them – are methodical occurrences. That is, their description consists of the description of sets of formal procedures persons employ.

The methods persons employ to produce their activities permit formal description of singular occurrences that are generalizable in intuitively nonapparent ways and are highly reproducibly usable. (Sacks, 1984: 21).

L'AC ha da sempre combinato l'interesse per il rapporto riflessivo tra uso linguistico e contesto, da una parte, e per il *linguaggio come veicolo di azione sociale* (Drew & Heritage, 1992), dall'altra. In particolare, fin dai primi studi fondativi dell'AC, la grammatica è stata un elemento chiave dell'organizzazione del turno poiché le sue unità costitutive (*'turn constructional units'*) sono costruzioni grammaticali (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Questo studio vuole inserirsi nel filone di indagini che vede gli aspetti grammaticali del parlato come risorse per l'organizzazione di alcune specifiche attività e, dunque, come presidio, tra gli altri, del rapporto riflessivo tra grammatica e interazione sociale (Hakulinen & Selting, 2005; Heritage, 2002; Heritage & Roth, 1995; Ochs, Schegloff & Thompson, 1996; Vinkhuyzen *et al.*, 2005).

2. I turni-domanda con interrogative sì/no: come segnalare la polarità della domanda

In base alle proprietà linguistiche della frase interrogativa, le grammatiche descrittive distinguono tra *frasi interrogative totali* (Serianni, 1989: 517) o, anche, *domande alternative* (Fava, 1995), le quali prevedono come risposta un 'sì' o un 'no', e *domande parziali* che, a differenza delle prime, contengono specifici elementi interrogativi (chi, quale, che cosa, come, dove, perché, ecc.). Nel primo gruppo sono incluse anche le interrogative alternative, nelle quali le due opzioni sono direttamente espresse nella domanda e separate dalla congiunzione 'o'.

Da un'indagine condotta su un campione di 156 turni-domande tra quelli prodotti dai 4 insegnanti durante le fasi iniziali delle lezioni, le interrogative del primo gruppo sono utilizzate nel 21% delle domande, quelle del secondo gruppo nel 39,5% (Margutti, 2004; Margutti, 2007). Oggetto di questa sezione sono le

domande del primo tipo, dalle quali sono escluse però le interrogative esplicitamente alternative.

Nelle grammatiche descrittive i *fattori di orientamento* della domanda sono normalmente associati alla presenza di elementi linguistici, detti 'indicatori linguistici di forza illocutoria', che comprendono sia indicatori grammaticali che elementi parentetici (Fava, 1995: 121-127). Secondo tali descrizioni, un'interrogativa del tipo *si/no* può essere orientata negativamente per mezzo dell'inserzione di forme negative come 'mica' e 'non... mica'; un altro modo per orientare negativamente un'interrogativa totale consiste nell'utilizzare un indefinito negativo nell'interrogativa già formulata al negativo². Ugualmente, hanno la funzione di orientare la domanda altre espressioni comunemente usate quali le "parentetiche interrogative in funzione di segnali discorsivi"³. La mera annotazione della presenza di questi elementi linguistici, tuttavia, non spiega in che modo un'interrogativa sia orientata verso il 'sì' anziché verso il 'no'. Se, infatti, la frase "Non è mica andato a Roma Giorgio?" è interpretabile come negativamente orientata, la domanda "Non potrei mica avere un bicchiere d'acqua?", che pure contiene gli stessi indicatori, ha invece una polarità positiva. Le grammatiche descrittive spiegano il fenomeno attribuendo il valore di 'norma' e di forma non marcata al primo caso, e di forza illocutoria positiva, contraria alla prima e, quindi, marcata al secondo caso. Di solito, si aggiungono riferimenti a fenomeni legati al contesto, nel quale la forma cosiddetta marcata è prodotta.

Addurre generici riferimenti al contesto per spiegare usi cosiddetti marcati oscura alcuni aspetti rilevanti dell'interazione e, soprattutto, trascura di prendere in considerazione l'eventualità che *l'impiego di interrogative negative per le richieste cortesi sia la norma e non l'eccezione*, considerato il tipo specifico di azione. I risultati di ricerche condotte con approcci di marca empirico-induttiva e basati sull'analisi di occorrenze reali (anziché su esempi costruiti *ad hoc*) cominciano a produrre qualche chiara evidenza che certi usi, tradizionalmente considerati 'eccezioni', sono in realtà

² Fava (1995: 121-122) riporta le frasi seguenti come esempi dei due casi descritti sopra:

"Non è mica andato a Roma Giorgio?" / "È mica andato a Roma Giorgio?"

"Non hai parlato con nessuno?"

Questo tipo di descrizione, tuttavia, non spiega come avvenga che l'uso degli stessi marcatori abbia un effetto di orientamento contrario, e quindi positivo, in casi come il seguente:

"Non potrei mica avere un bicchiere d'acqua?". Le domande come questa, con elementi negativi ma chiaramente prodotte con la speranza di una risposta positiva, sono trattate come eccezioni e come espressioni marcate, la cui spiegazione è dovuta a elementi di contesto, in modo molto simile a come Sinclair & Coulthard (1975) hanno trattato la domanda dell'insegnante "Perché stai ridendo?", rivolta in classe a uno studente.

³ Sono elencati in questa categoria i seguenti indicatori di orientamento: "No? Davvero? Veramente? Eh? Sì? È vero? Non è vero?", ecc. (Fava, 1995: 123-124).

pratiche comuni e ricorrenti nell'uso della lingua in situazione, associate al contesto specifico in cui sono prodotte. Per esempio, rimanendo nell'ambito della comunicazione istituzionale, gli studi di Analisi della Conversazione condotti su interviste politico-giornalistiche hanno dimostrato con ampia evidenza che, in questo contesto, le domande formulate negativamente e orientate all'ottenimento di una risposta positiva sono spesso usate come forma non marcata⁴ per costruire domande non compiacenti e suggerire uno spirito critico basato sul contraddittorio (Heritage, 2002), contrariamente a quanto suggerito dalle analisi grammaticali che abbiamo considerato sopra.

L'analisi che segue propone una revisione del modo in cui si spiega la popolarità delle domande sì/no. Le frasi interrogative saranno considerate in relazione al posto che occupano all'interno del turno e delle sequenze di cui sono elementi costitutivi. Si vedrà che, accanto ai fenomeni sintattici e di composizione del turno, l'uso della prosodia e altri aspetti legati alla produzione verbale svolgono un ruolo fondamentale nell'orientare l'interlocutore verso la risposta che si vuole ottenere.

2.1. Due formati per due risposte

Quando l'insegnante non seleziona uno studente specifico (ma, in molti casi, anche quando la selezione è espressa) le domande sì/no sono spesso seguite da risposte corali. Gli estratti che seguono esemplificano i due casi di risposta positiva e negativa. Le forme corali sono contrassegnate dalle frecce:

(1) Acqua (PM:ET:2:scienze)

01 I: ah- allo:ra? ↓un momento allora, (.) cosa
02 ne [dite. <che ci può-
03 S: {acqua::
04 Ss: ACQU{A::
05 Ss: {ACQUA::
06 Ss: ((parlano tra di loro))

07 I:	ci può essere? anche l' <u>acqua</u> nel suo:lo?
-------	--

08 Ss: → s[i::
09 Ss: → [sì:::~::~

⁴ Si veda, a questo proposito, quanto riportato in Clayman & Heritage (2002: 209-217) e in Heritage (2002: 1433).

(2) Angoli (PM:ET:5:geometria)

01 I: seco::ndo? vo::i,
 (mostra una cartolina alla classe)
02 (2.0)/ ((si sente un alunno che parla))

03 I: gli angoli? delle cartoline sono?-
04 (0.2)/((gira la cartolina tra le mani più volte))
03 I: angoli retti;

04 Ss: → si::[:
05 Ss: → [si::
06 I: [si?
07 (0.6)

(3) Temperatura [PM:FZ:22.geografia]

01 I: questo per indica:::re ↓che co::sa. <che la
02 temperatura è sempre la stessa? durante la
03 giorna::ta.=

04 Ss: → =no:::
05 I: n:[o:::
06 Ss: → [no:::

(4) Sottrazione [PM:LT:3:matematica]

01 I: e::: con la 'na- tabella della sottrazio:ne, che
02 cosa abbia::mo. abbiamo tutte le caselle pie:ne:;

03 S: → n[o.
04 Ss: → [no::[:
05 Ss: → [no.
06 I: n:o, (.) è vero;

Come si può notare, in tutti e quattro i casi, la domanda formulata dall'insegnante è seguita immediatamente da una risposta corale. A volte, come nell'esempio 4, le risposte corali possono essere precedute da una prematura produzione individuale (riga 3) e, tuttavia, i dati suggeriscono che domande di questo tipo tendono a promuovere un comportamento corale, secondo il quale gli studenti si organizzano spontaneamente in gruppi che rispondono all'unisono, a breve distanza l'uno dall'altro e parzialmente in sovrapposizione. Un tale comportamento sembra suggerire che i partecipanti di

entrambe le parti (insegnante e allievi) giudicano la domanda ovvia e la sua risposta nota a tutti.

Se i turni-domanda di tipo polare (o totale) sono orientati verso la modalità corale, non è invece così scontato il loro orientamento verso l'uno o l'altro dei due poli impliciti nel formato dell'interrogativa sì/no. L'esempio che segue ne costituisce un'evidenza:

(5) Spiaggia [PM:EZ:12: geografia]

01		(0.6)
02	I:	↑la spiaggia è natura::le
03	St:	● s:i
04	I:	((comincia a fare cenno di 'sì' col capo))
05	Ss:	● uhm uhm
06	S:	● .hhh NO NO!
07	S:	● [SI' SI' ::::::?]
08	Ss:	→ [sì::::]

La risposta corretta e corale alla riga 8 (e quindi condivisa da tutti) è ottenuta per mezzo di un supplemento di 'lavoro' interazionale e di indicatori non verbali (i cenni del capo) da parte dell'insegnante, e chiaramente orientati alla polarità positiva (vedi riga 4). L'esempio ci suggerisce, dunque, che è lecito chiedersi che cosa guidi gli studenti verso una scelta corale così immediata dell'uno o dell'altro formato di risposta, come avviene negli esempi 1-4.

2.2. I turni-domanda con interrogative totali orientate al 'sì'

Se si esaminano i turni-domanda degli esempi 1 e 2 possiamo evidenziare alcuni aspetti che vedremo essere poi significativi nel confronto con i turni che, invece, sono orientati alla polarità negativa.

La prima osservazione riguarda il fatto che il turno contiene *un* solo tipo di costruzione interrogativa e, specificamente, il tipo polare. Si consideri l'esempio 1. Nonostante il turno-domanda sia composto da molte unità, c'è solo una frase interrogativa tra di esse. Gli altri elementi che la precedono sono scelti e costruiti per evidenziare e dare enfasi alla frase interrogativa con la quale il turno si conclude. Il primo elemento del turno è un marcatore ('allora'), a sua volta preceduto da un'auto-interruzione, entrambi prodotti per ottenere che gli studenti rivolgano la loro attenzione a ciò che sta per essere detto ('ah- allo:ra?'). Il secondo componente del turno è una duplicazione variata e rafforzata del primo ('↓un momento allora,'). Solo il terzo, separato da una micro-pausa, contiene l'interrogativa, questa volta preceduta da un tipico indicatore che annuncia la domanda ('cosa ne dite. <che ci può- ci

può essere? anche l'acqua nel suo:lo?'). Che la frase 'che cosa ne dite' non sia una domanda a tutti gli effetti risulta evidente per il fatto che, prima della frase interrogativa seguente, l'insegnante non lascia intercorrere nemmeno il tempo necessario per la pausa fisiologica che normalmente si produce tra una unità e l'altra, come è indicato dal segno 'minore di' (<). Si tratta di un chiaro segno che il parlante non vuole che il ricevente identifichi la fine della frase 'che ne dite' con la fine del turno e, quindi, che si impegni a prendere la parola.

Il turno-domanda dell'esempio 2 ha una costruzione meno complessa dal punto di vista linguistico ma tuttavia simile all'esempio 1: contiene anch'esso una sola frase interrogativa ('gli angoli? delle cartoline sono?-(0.2) angoli retti?'), preceduta da un indicatore che preannuncia l'azione successiva di richiesta di informazioni ('secondo? voi:i,'). I due frammenti che seguono sono esempi ulteriori di questo fenomeno, che vede i turni-domanda a polarità positiva contenenti una sola frase interrogativa:

(6) Contenitori [PM:FZ:21:matematica]

01 (.)

02	I:	LI SO::? I CONTENITO::RI QUANTI [SO::↓NO::=
----	----	---

03 S: [si::

04 S: → =SI' [::

05 Ss: → [°si::°

(7) Esseri umani [PM:FZ:12:geografia]

01 I: Alo:ra

02 (0.2)

03	I:	siete degli esseri uma:ni?
----	----	----------------------------

04 Ss: → s::i::

Come vedremo in seguito, la presenza dell'interrogativa polare come *unico elemento interrogativo* nel turno sarà un fattore decisivo nel confronto con i turni-domanda orientati al 'no'.

La seconda osservazione considera le risorse utilizzate per dare rilevanza all'interrogativa nel contesto del turno nel quale essa è prodotta o rispetto al parlato precedente. Abbiamo notato che nell'esempio 1 l'interrogativa è preceduta da una serie di unità costitutive del turno (di seguito riportate tra parentesi quadre) che introducono e preparano l'uditorio all'arrivo del momento saliente, rappresentato dall'interrogativa

finale: [ah- allo:ra?] + [↓un momento allora,] + [(.) cosa ne dite.] + [interrogativa]. Nel secondo esempio l'interrogativa è introdotta da una sola unità rappresentata da un'espressione che, tipicamente, predispone l'uditorio ad attendersi che gli sia rivolta una domanda [seco::ndo? vo::i,]. Nell'esempio 5 il turno-domanda è preceduto da una pausa che lo separa dal parlato precedente; inoltre, l'uso di un'intonazione particolarmente marcata verso il tono acuto (vedi il simbolo della freccia verso l'alto) in posizione iniziale lo connota come potenzialmente interrogativo fin dall'inizio⁵. Nell'esempio 6 l'insegnante separa il turno interrogativo dal parlato precedente con la produzione di una micro-pausa e l'uso di un volume di voce particolarmente alto, che lo enfatizza rispetto quanto lo circonda. Infine, nell'esempio 7, la domanda è preceduta da un elemento introduttivo [Alo:ra] avente anch'esso funzione disgiuntiva rispetto al parlato precedente.

Gli aspetti prosodici e le costruzioni linguistiche che abbiamo evidenziato costruiscono un'architettura del turno nel quale l'interrogativa è segnalata come *saliente*, essendo introdotta da altri elementi o da altre unità costitutive del turno che predispongono il ricevente ad attendersi una domanda. In secondo luogo, questo tipo di domanda è costruita così da presentarsi disgiunta da ciò che la precede e a sé stante, essendo l'unico enunciato interrogativo all'interno del turno dell'insegnante.

2.3. I turni-domanda con interrogative totali orientate al 'no'

L'analisi dei turni-domanda seguiti dal 'no' corale evidenzia, per contrasto, una diversa architettura. Nonostante gli esempi 3 e 4, che consideriamo in questa sezione, siano prodotti da parlanti diversi e siano rivolti ciascuno a una delle due classi, essi mostrano un'identica intelaiatura, tuttavia molto diversa da quella delle domande orientate al 'sì'.

Si noti, infatti, che il turno è costituito da *due* enunciati interrogativi (e non da uno soltanto) e che l'interrogativa totale è preceduta da un'interrogativa parziale. Questa costruzione e, in particolare, la collocazione della domanda sì/no in seconda posizione, fa sì che quest'ultima sia interpretabile come una possibile risposta alla domanda precedente. L'idea che la domanda sì/no, lì collocata, assolva la funzione del candidato per una risposta 'controfattuale', e dunque scorretta, è associabile al fatto

⁵ Non sono disponibili studi sull'uso degli aspetti prosodici del parlato dell'insegnante nel contesto dell'interazione in classe. Tuttavia, i dati paiono suggerire che la prosodia e gli altri fattori extralinguistici quali la gestualità, la postura e la disposizione delle parti nello spazio e l'orientamento verso elementi fisici presenti nell'ambiente costituiscano risorse molto importanti ai fini della costruzione dell'interazione didattica; aspetti che lasciano intravedere l'importanza di un approccio multimediale allo studio dell'interazione in questi contesti.

che l'elemento interrogativo 'che cosa' è collocato in posizione finale nell'interrogativa parziale, avendo subito una *dislocazione a destra*. Le frasi così costruite sembrano assumere la loro forza interrogativa nel corso della produzione e non, invece, fin dall'inizio del turno. Questo aspetto sembra contribuire a mostrare un atteggiamento di scetticismo da parte dell'insegnante nei confronti del contenuto proposizionale della domanda totale che segue. A questo proposito, è opportuno ricordare, infatti, che la frase interrogativa sì/no contiene nella sua formulazione l'asserzione che la forma interrogativa pone in discussione⁶.

Questa posizione critica dell'insegnante nei confronti del contenuto proposizionale della domanda polare è rafforzato dall'uso di *quantificatori*, i quali svolgono il ruolo di intensificare la forza dell'asserzione contenuta nella domanda come contraria alle aspettative⁷. Nell'esempio 3 i quantificatori utilizzati sono «*sempre la stessa?*» e, nell'esempio 4, «*tutte le caselle*». L'effetto combinato (1) della collocazione della domanda polare in seconda posizione, dopo un'interrogativa parziale, (2) della presenza di elementi quantificatori e (3) della dislocazione a destra dell'elemento interrogativo nella domanda parziale (che precede l'interrogativa polare) suggerisce l'orientamento del parlante a negare le assunzioni contenute nella domanda; conseguentemente, il formato implica un'aspettativa forte per la risposta 'no'.

⁶ Si veda a questo proposito Pomerantz (1988), nel cui lavoro si esamina la produzione di domande nella costruzione di una testimonianza videoregistrata per un processo. L'avvocato difensore rivolge domande polari al testimone come strategia specificamente finalizzata a suggerire la risposta 'corretta'; infatti, per poter usare una testimonianza videoregistrata deve essere esclusa la possibilità che la testimonianza sia stata estorta contro la volontà del soggetto. Pomerantz sostiene che, in un siffatto contesto, alla domanda aperta "Come ti ha trattato la polizia?" la persona si troverebbe a dover valutare quale risposta soddisfi la richiesta e quale livello di dettaglio nella descrizione del trattamento debba essere fornito. Scegliendo, invece, la domanda polare "La polizia ti ha trattato bene?", l'avvocato *incorpora la risposta richiesta* nel formato della domanda, istruendo l'interlocutore sul tipo di risposta necessaria (Pomerantz, 1988: 367).

⁷ Nel suo studio sull'uso di quantificatori nel parlato e sulla loro funzione, Labov (1984) ha parlato di '*cognitive contradiction*', poiché affermano cose che non possono essere vere. Nell'intervista a Dolly Ripley, Labov evidenzia frasi come le seguenti:

(14a) *She ain't had no kind o' nobody to bring her up.*

(14b) *Just to say you been around and been some place, 'cause you ain't never been no place.*

(14c) *I didn't bring none of my clothes back I left 'em all down there. That's right. I left all of 'em down there.*

Osservando l'uso di quantificatori come '*nobody*', '*never*', '*none*', and '*all*', Labov sostiene quanto segue:

"It is possible in (14a) that a child had no one to care for him or her in growing up, though it isn't likely. But it is not possible that the children being addressed in (14b) had never been any place, nor is it possible, looking at Dolly Ripley in New York City, to say that she had left all of her clothes in North Carolina" (Labov, 1984: 48-49).

Un quarto elemento che contrappone questo formato ai turni-domanda che favoriscono il 'sì' è costituito dalla presenza di *elementi anaforici* in posizione iniziale del turno. Nell'esempio 3, il pronome dimostrativo 'questo' esercita un esplicito rimando a quanto è stato detto prima, legando il turno in corso a quello precedente. La stessa funzione è svolta dalla congiunzione 'e' che apre il turno nell'esempio 4.

Se, dunque, nelle domande polari orientate al 'sì' le unità che compongono il turno-domanda e che precedono l'interrogativa hanno l'effetto di proiettare *in avanti* il discorso, qui gli elementi usati per introdurre i componenti interrogativi hanno l'effetto contrario: assumono, cioè, la *funzione retroattiva* di collegarsi con un elemento presente nel parlato precedente. In questo modo, il turno-domanda orientato al 'no' sembra costituire la fase conclusiva di una linea di ragionamento. Al contrario, i turni costruiti con una domanda polare orientata al 'sì' sembrano progettati per iniziare una nuova sequenza di cui la domanda è il primo passo saliente.

Il confronto delle due architetture dei turni-domanda che contengono frasi interrogative fa emergere in modo piuttosto chiaro un meccanismo attraverso il quale l'insegnante istruisce e addestra gli alunni a saper riconoscere le convenzioni non scritte che presiedono all'organizzazione delle sequenze domanda-risposta in questo preciso contesto⁸. Risulta piuttosto chiaro che il tipo di conoscenze di cui si sollecita una dimostrazione sono ritenute 'ovvietà' note agli studenti. Il grado di 'ovvietà' è segnalato dall'attesa di un comportamento corale: il fatto che le domande creino le condizioni per un comportamento all'unisono implica che la risposta alla domanda sia ritenuta talmente evidente da produrre non soltanto la stessa risposta, ma da produrla *anche* nello stesso momento.

3. I turni-domanda con interrogativa parziale: risposte individuali e risposte corali

Le frasi interrogative aperte sono definite parziali e si contrappongono alle totali per il fatto che ciò che è messo in discussione è *un aspetto* della proposizione e non l'essenza del contenuto propositivo che, invece, si esprime nella relazione tra soggetto e predicato (Serianni, 1989: 517). Quindi, si differenziano dalle interrogative totali per il fatto che non incorporano il contenuto della possibile risposta. Nei dati del corpus, il maggior numero dei turni-domanda che contengono un'interrogativa di questo tipo

⁸ Ricordiamo che si tratta di una fase specifica della lezione: e cioè la fase iniziale, quella nella quale l'insegnante si impegna in un dialogo con la classe nel quale si alternano domande a risposta individuale e a risposta collettiva. Questo tipo di organizzazione del parlato è utilizzata per introdurre nozioni e concetti da approfondire o procedure e abilità da appendere o da esercitare. È forse a causa di questa specifica funzione didattica del discorso in questa delicata fase iniziale della lezione che sembra importante per l'insegnante fissare basi chiare e condivise dalle quali partire per la costruzione di nuove conoscenze.

sono seguiti da risposta individuale. Tuttavia, in qualche caso, è dato vederle anche seguite da risposte di tipo corale. L'elemento di maggior interesse è che, in entrambi i casi, gli studenti si organizzano in modo autonomo verso l'una o l'altra modalità di risposta. Contrariamente a quanto si possa immaginare, cioè, non è così frequente che l'insegnante faccia esplicita richiesta agli studenti di attenersi alla regola dell'alzata di mano e del parlare uno per volta per farsi selezionare come aventi diritto alla risposta. In realtà, sembra che gli studenti si regolino su *altre basi* per decidere quale delle due procedure seguire nel rispondere. In particolare, quando la classe opta per la risposta individuale, gli studenti producono richieste individuali per avere poi diritto a rispondere. Queste richieste, a loro volta, innescano una sequenza di selezione, poi di fatto esercitata dall'insegnante.

Una volta rilevato questo dato, il lavoro si è concentrato nell'identificare quegli aspetti del turno-domanda che potessero intendersi correlati all'una o all'altra modalità di produzione della risposta. L'ipotesi era che, se fosse stato possibile individuare regolarità e ricorrenze nella costruzione del turno dell'insegnante in relazione alle due modalità di risposta, anche in questo caso queste avrebbero fornito la prova dell'esistenza di un rapporto riflessivo tra uso linguistico e gestione dell'ordine sociale della classe e, in definitiva, avrebbero mostrato l'esistenza di un tipo di organizzazione dell'interazione ordinata e regolata da tacite e condivise convenzioni di costruzione del discorso didattico, tali da garantire un accesso regolato alla titolarità del turno, senza ricorrere ad esplicite norme di comportamento. In seconda battuta, come vedremo, questo determina che nel parlato della classe si proceda in base a una classificazione delle informazioni, a proposito delle quali l'insegnante chiede agli studenti di mostrare la loro conoscenza; una classificazione per mezzo della quale si distinguono le *conoscenze note* da quelle verosimilmente *meno note* agli studenti.

Per quanto riguarda poi le ricadute in ambito linguistico descrittivo, i risultati del confronto tra i due tipi di interrogativa e il loro uso in questo contesto avrebbero fornito le basi per una descrizione linguistica delle frasi interrogative che dessero conto degli usi effettivi in situazione. Considerando il formato sintattico dell'interrogativa nello spazio del turno in cui essa è prodotta e, quindi, in relazione al contesto⁹ in cui

⁹ Si fa riferimento qui alle distinzioni tra contesto di interazione ordinaria o istituzionale, da una parte, e tra i vari tipi di contesti istituzionali (scambi di servizio, colloqui medico-paziente, interazione in classe, ecc.) e ordinari (telefonate tra amici, *dinner-talk* in famiglia, interazioni adulti-bambini, ecc.), dall'altra, insieme alle convenzioni che li contraddistinguono. Inoltre, per ciascun tipo di interazione, è necessario considerare che le varie fasi/sequenze che le compongono hanno caratteristiche diverse di costruzione e organizzazione dell'interazione. Per esempio, nel parlato didattico formale si distinguono le fasi di cui è composta una lezione e, ancora, tipi di interazione finalizzate a svolgere attività diverse quali, per esempio, la spiegazione, l'interrogazione, l'esercitazione, ecc.

essa è utilizzata e alle specifiche attività che l'insegnante compie, l'analisi avrebbe contribuito a diversificare i formati delle domande genericamente ascritte alla categoria delle cosiddette 'domande retoriche' e a gettare luce su una loro effettiva o presunta marcatezza.

3.1. I turni-domanda con interrogativa parziale seguite da risposte individuali

Anche nel caso delle domande con interrogativa parziale, l'analisi rivela che un ruolo rilevante è giocato dalla *posizione* che la frase interrogativa occupa all'interno del turno dell'insegnante. In un caso, la frase interrogativa arriva a saturare, per così dire, l'intero spazio del turno-domanda fino a identificarsi con esso. Nell'altro, invece, la frase interrogativa è prodotta in modo quasi incidentale all'interno di un turno che appare progettato, fin dall'inizio, con una forza pragmatica non propriamente interrogativa. Le due architetture sembrano connotare posizioni diverse dell'insegnante rispetto alla sostanza della domanda e, in particolare, riguardo alle sue aspettative associate all'*accessibilità delle conoscenze* necessarie agli studenti per fornire la risposta.

Il frammento che segue illustra un caso di turno-domanda con interrogativa parziale seguita da turni degli studenti chiaramente orientati alla modalità di risposta individuale:

(8) Medicine [PM:FZ:12b:geografia]

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | I: | [perché- perché- perché dura= |
| 02 | S1: | [(NON COMPRENSIBILE) |
| 03 | I: | =di più la vita adesso
(<i>muove lo sguardo a coprire tutta la classe di fronte a sé, muovendo la testa ad ogni 'perché' fino a coprire l'estensione di un angolo piatto</i>) |
| 04 | S2: | • °i-° ((<i>alza la mano</i>)) |
| 05 | S3: | • ci son-((<i>alza la mano</i>) |
| 06 | | (0.6)/((<i>l'insegnante continua a monitorare la classe con lo sguardo</i>)) |
| 07 | S4: | • io lo so! |
| 08 | I: | °mhm?°((<i>si gira verso S4</i>)) |

La sequenza è tratta da una lezione di geografia. L'insegnante è impegnata in una riflessione che riguarda i cambiamenti degli insediamenti umani nel corso del tempo, come conseguenza dello sviluppo demografico. Le righe incluse nel riquadro costituiscono il turno-domanda che, come si vede, è formato dall'unica unità interrogativa. La forza pragmatica del turno è delineata fin dall'apertura con la produzione in posizione iniziale dell'elemento interrogativo 'perché', ripetuto per ben tre volte.

In questo modo, il turno si caratterizza come un'esplicita richiesta di informazione; la ripetizione, enfaticata dalla rotazione dello sguardo e del capo dell'insegnante sulla classe, prepara gli studenti a prestare attenzione alla formulazione della sostanza della richiesta.

Le righe contrassegnate con piccoli tondi neri indicano le risposte degli studenti. Ben diversamente dalle domande totali, in questo caso, si opta per la modalità individuale: tutti e tre gli studenti producono evidenza del fatto che essi conoscono la risposta e, dunque, che ciascuno di loro è eligibile come interlocutore in grado di soddisfare i requisiti della domanda. È interessante notare che ciascuno confeziona diversamente la sua richiesta, e tuttavia nessuno di loro formula direttamente la risposta. Il primo si candida semplicemente con un'auto-segnalazione costituita dalla mano alzata e da un soffocato pronome personale 'io' (riga 04). Il secondo studente offre una maggiore evidenza del fatto che la risposta gli è nota: come si vede alla riga 05, egli si avvia a dare la risposta ma, interrompendosi prima di averla completata, al tempo stesso mostra di volersi sottomettere volontariamente alla procedure di selezione. Infine, il terzo contendente letteralmente dichiara di saper dare la risposta (riga 07). È quest'ultimo che è selezionato dall'insegnante e risponde, come si può vedere nel turno contrassegnato dalla freccia nel frammento seguente:

(9) Medicine (continua)

- 09 S4: → perché inventano- m:- .hh inventano le
medi[cine=
- 10 I: ((l'insegnante fa un cenno di assenso impercettibile mentre
dirige lo sguardo su S4))
- 11 T: [((punta il dito verso S4))
- 12 S4: =[che:::,
- 13 I: [inventano le medici:::ne cioè l'uomo impara a curarsi,
14 (.) meglio. eh;
(punta verso S4 con la mano, ma rivolge lo sguardo agli altri
alunni))

L'esempio 10 illustra un secondo caso di interrogativa parziale seguita da una sequenza di selezione. Diversamente dall'esempio precedente, la frase interrogativa ha una struttura più complessa. Qui l'insegnante è impegnata nella spiegazione del concetto geometrico di angolo, in quanto formato dal cambio di direzione subito da una linea. Per indirizzare gli studenti ella fa riferimento a diversi concetti interrelati, quali il cambio di direzione e la rotazione. Inoltre, il discorso è accompagnato da una dimostrazione pratica di quanto si va spiegando. Si tratta, quindi, di un turno-domanda piuttosto elaborato che, tuttavia, contiene un nucleo formato dall'interrogativa parziale,

che compare alla riga 02. Si noti che la frase interrogativa propriamente detta « \uparrow cosa fo:rmo i:o,» è incorniciata da due pause piuttosto consistenti che la qualificano come l'acme del turno, isolandola dal parlato circostante.

Il turno dell'insegnante non termina con la formulazione dell'interrogativa. Nonostante gli studenti abbiano già mostrato di voler rispondere, l'insegnante continua ad incrementare il turno, ritardando il momento della risposta.

(10) Cambiare direzione [PM:LT:5:geometria]

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | I: | e \uparrow tutte le \downarrow vo:lte che cambio [direzio:ne, faccio
[(allunga un braccio,
tenendolo parallelo al suolo e fa un giro di 90° su se stessa)] |
| 02 | | una rotazione? (0.6) \uparrow cosa fo:rmo i:o, |
| 03 | | (1.2) |
| 04 | I: | sul pavimen[to |
| 05 | S1: | • [io! [io! |
| 06 | I: | [o nell'aria col bra [ccio eh? |
- 07 S2: • [io! io! io!
 i:..... (SUONO INIZIALE PROTRATTO DEL PRONOME 'IO')
- 08 I: se potesse rimanere un segno nell'a::ri[a
 09 S3: • [no, I:o!
 10 S4: • [I:- (SUONO INIZIALE DEL PRONOME 'IO', EMESSO A VOLUME ALTO)
- 11 I: [eh?
 12 (0.2)
- 13 I: \uparrow co:sa faccio [io < \uparrow co:sa fo::rmo
 14 S5: • [I:o lo so::!
 15 (3.0)/((alcuni alunni continuano a parlare in sottofondo))

Il frammento è parte di una sequenza nella quale l'insegnante si rivolge a un'alunna particolare come interlocutrice privilegiata: si tratta di una bambina che era stata assente nei giorni precedenti e, per questo, la spiegazione è soprattutto rivolta a lei, per far sì che ella usufruisca delle stesse informazioni e spiegazioni di cui possono disporre i suoi compagni. Questa circostanza, dunque, è certamente determinante nella scelta della specifica modalità di risposta, previa richiesta di permesso. Tuttavia, il verificarsi della sequenza di selezione in concomitanza con questa circostanza specifica non fa che confermare il fatto che la collocazione dell'interrogativa come elemento centrale del turno dell'insegnante (o perché ne satura tutto lo spazio, come nell'esempio 8, o perché ne costituisce il nucleo centrale che va incrementandosi, come nell'esempio 10) determina che gli studenti si organizzino per produrre una sequenza di richieste per avere il permesso di rispondere individualmente alla domanda, previa selezione.

3.2. I turni-domanda con interrogativa parziale seguite da risposte corali

Casi di risposta corale dopo interrogative parziali sono molto più rari; tuttavia, in alcune circostanze, gli studenti si organizzano secondo criteri diversi dalla modalità di selezione che abbiamo visto sopra, offrendo la risposta subito, anziché chiedere il permesso di farlo. Il frammento che segue illustra un caso di questi.

L'insegnante sta illustrando i valori di un grafico che rappresenta le misurazioni della temperatura esterna prese nell'arco di una settimana in due momenti della giornata: la mattina presto, all'inizio delle lezioni, e a mezzogiorno, prima del pranzo.

(11) Alba [PM:FZ:22a:geografia]

- 01 I: e:: la mattina::, (.) è ancora freddo anche se c'è il 02
[sole che si LE::va:::, da che parte si le:va=
- 03 Ss: [(si sentono parlare in sottofondo)]
- 04 I: =il so:[le:]
- 05 S1: [a est
- 06 S2: ad [est
- 07 S3: [est
- 08 S4: est

L'interrogativa è prodotta all'interno di questo turno piuttosto esteso, nel quale la domanda si inserisce, però, senza alcun segno di separazione o intento di evidenziarne la formulazione. Al contrario, essa sembra essere originata da un fatto casuale e strettamente contingente. Questa lettura è confermata da un paio di osservazioni. Prima di tutto, si noti che la frase interrogativa riguarda il contenuto dell'asserzione precedente rimasta incompleta; questo elemento suggerisce che la domanda è prodotta, appunto, per completare il turno interrotto. In secondo luogo, si osservi l'innalzamento del volume di voce e l'allungamento del suono vocalico dell'ultima parola («LE: : va: : ,») prima dell'interruzione dell'asserzione in corso. Questo fenomeno si verifica mentre si sentono alcuni studenti parlare tra loro in sottofondo. È chiaro, dunque, che, trovandosi in sovrapposizione con loro, l'insegnante cerca di sovrastarli e attende che essi cessino di parlare prima di far progredire il turno. In questo contesto, la scelta di trasformare la traiettoria del turno da affermativa a interrogativa sembra essere motivata dall'esigenza di far cessare il comportamento di disturbo, competitivo con la spiegazione dell'insegnante, e di ottenere l'attenzione di tutta la classe, coinvolgendola in una partecipazione verbalmente più attiva.

Solo quattro studenti rispondono con produzioni individuali parzialmente in sovrapposizione tra loro (righe 5-8). Lo sviluppo della sequenza, tuttavia, mostra che l'insegnante non ritiene che le risposte soddisfino pienamente i requisiti della domanda.

Nel frammento che segue, infatti, vediamo che l'insegnante ripete la domanda, ottenendo una risposta corale. Soltanto a questo punto la sequenza trova la sua conclusione con il turno confermativo dell'insegnante in terza posizione (riga 13).

(12) Alba (continuazione)

09	I:		da che parte si <u>LE</u> ::va il sole <[SVEGLIA:::,
10	Ss:	→	[a:: est
11	Ss:	→	a e::[st
12	Ss:	→	[a: e::[st
13	I:		[a e::st:::?

È significativo il fatto che la ripetizione della domanda (riga 09) sia formulata esattamente come nell'occorrenza precedente (riga 02). Il fenomeno suggerisce che alla base della ripetizione c'è la convinzione che la mancata risposta da parte di alcuni alunni non dipende tanto dal fatto che essi non hanno *capito* la domanda –un'ipotesi che avrebbe richiesto una diversa formulazione della domanda– ma piuttosto dal fatto che non l'hanno *sentita*. Ne consegue un secondo assunto dell'insegnante, che riguarda il contenuto della domanda e l'accessibilità della risposta: cioè che essa sia talmente ovvia da non meritare lo sforzo di aggiungere suggerimenti ulteriori per sollecitare la produzione della risposta corretta. Il richiamo di attenzione che segue la ripetizione («SVEGLIA:::,») è una conferma di questa analisi.

L'esempio appena analizzato e, soprattutto, il confronto con i due esempi precedenti di interrogative parziali, suggerisce che la posizione di questa specifica frase interrogativa nel turno-domanda e il rapporto tra lo spazio del turno e quello dell'interrogativa sono elementi piuttosto significativi nel connotare la risposta come più o meno accessibile/nota agli studenti. Nel caso di frasi interrogative aperte che occupano tutto lo spazio del turno-domanda o che ne costituiscono il nucleo centrale, gli studenti valutano il contenuto della domanda come informazione non 'ovviamenete' nota. La risposta corretta a questo tipo di domanda non è un fatto scontato; si richiede uno studente particolarmente perspicace. Conseguentemente essi si organizzano per attivare una procedura di selezione che porta a far emergere un determinato studente. Nel caso, invece, di frasi interrogative dislocate quasi fortuitamente nel parlato dell'insegnante, l'idea condivisa è che si tratti di informazione nota, che gli studenti sono *tenuti* a conoscere e che, quindi, richiede un comportamento corale.

4. Conclusioni

Le conclusioni che si possono trarre da questa investigazione producono nuovi elementi di conoscenza in ambiti disciplinari diversi e tuttavia affini. Da una parte, emerge chiaramente il rapporto riflessivo molto stretto tra *uso linguistico* e *attività so-*

ziale. In particolare, qui, il rapporto tra l'architettura dei turni-domanda (la loro forma e la collocazione in essi delle frasi interrogative) e il raggiungimento dei fini istituzionali propri di questo tipo di interazione: il lavoro di chi *istruisce* e quello di chi *apprende*, visti in azione nella situazione specifica. Non è di secondaria importanza il fatto che insegnante e studenti basino il loro comportamento reciproco e coordinato sulla conoscenza condivisa delle convenzioni che sottostanno alla costruzione e all'organizzazione del discorso didattico: le domande, cioè, sembrano essere prodotte e percepite diversamente, a seconda che gli studenti siano tenuti o meno a sapere la risposta corretta. Il discorso didattico, quindi, attraverso queste procedure, sembra basato su una classificazione della conoscenze di cui tratta; una classificazione, a sua volta, fondata su di un sapere condiviso e localmente gestito dalle parti. Da ciò dipende il comportamento degli studenti che scelgono, di volta in volta, di assumere un'iniziativa individuale o collettiva. Di fatto, dunque, la struttura linguistica dei turni determinerebbe l'organizzazione dell'interazione e la norma cui il comportamento sociale dei partecipanti si conforma.

Dall'altra parte, l'osservazione del parlato in contesti di interazione autentici consente di calare la descrizione grammaticale della lingua nell'uso pratico e di identificarne quelle categorie e quei parametri analitici inerenti alle pratiche linguistiche in uso, quali la composizione dello spazio del turno di parola, la sua architettura e la posizione, al suo interno, delle unità linguistiche di cui esso è costituito. Ad esempio, per quanto riguarda l'oggetto specifico di questo studio, i risultati ai quali si è potuto pervenire contribuiscono a definire i meccanismi dell'orientamento della domanda come prodotto di più fattori, legati (1) alla composizione del turno, (2) alla scelta linguistica (per esempio, l'uso di quantificatori), (3) alla dislocazione di parti di frasi (per esempio la dislocazione in posizione finale dell'elemento interrogativo) e (4) a fenomeni prosodici. Dall'analisi emergono altri tratti costitutivi della polarità della domanda, oltre agli indicatori già noti, quali i sintagmi a polarità negativa ('non...mica' o 'non...nessuno') o le parentetiche a orientamento positivo (Fava, 1995). Inoltre, la polarità della domanda e il corrispondente discrimine tra forme marcate e non marcate sono considerati in relazione agli scopi sociali ed istituzionali del tipo specifico di interazione. Nel nostro caso, questi ultimi sono inerenti al compito di istruire o, più esattamente, addestrare gli studenti non soltanto a riconoscere la risposta corretta, ma anche a individuare lo *status* dell'informazione richiesta come più o meno conosciuta e a scegliere, di conseguenza, la modalità corale o individuale come quella più rispondente ai requisiti della domanda dell'insegnante. In altre parole, più in generale, questo contributo ha illustrato il modo in cui le scelte grammaticali dei parlanti sono, di fatto, uno strumento per governare l'organizzazione dell'interazione in classe e raggiungere gli scopi istituzionali di questo tipo specifico di interazione.

Piera Margutti
pimargy@yahoo.it

BIBLIOGRAFIA

- ATKINSON J. M. & HERITAGE J., *Structures of Social Interaction. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
- AUSTIN J. L., *How to Do Things with Words*, Clarendon Press, Oxford, 1962.
- CLAYMAN S. & HERITAGE J., *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- DREW P. & HERITAGE J., (eds.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- FAVA E., Il tipo interrogativo, in L. RENZI, G. SALVI & A. CARDINALETTI (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione, III, Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, Il Mulino, Bologna, 1995, 70-127.
- HAKULINEN A. & SELTING M., *Syntax and Lexis in Conversation*, Benjamins, Amsterdam, 2005.
- HALLIDAY M. A. K., Categories of the theory of grammar, in *Word* 17 (3), 1961, 241-292.
- HERITAGE J., The limits of questioning: negative interrogatives and hostile question content, in *Journal of Pragmatics* (34) 2002, 1427-1446.
- HERITAGE J. & ROTH A. L., Grammar and institution: Questions and questioning in the broadcast news interview, in *Research on Language and Social Interaction* 28 (1), 1995, 1-60.
- LABOV W., Intensity, in D. SCHIFFRIN (ed.), *Meaning, Form, and Use in Context* (Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics), Georgetown University Press, Washington, 1984, 43-70.
- OCHS E., SCHEGLOFF E. A. & THOMPSON S. A., *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- MARGUTTI P., *Classroom Interaction in an Italian Primary School: Instructional Sequences in Pedagogic Settings*, Unpublished doctoral dissertation, University of York, U.K., 2004.
- MARGUTTI P., "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction, in *Linguistics and Education* 17(4), 2007, 313-346.
- POMERANTZ A., Offering a candidate answer: an information seeking strategy, in *Communication Monographs* (55), 1988, 360-373.
- SACKS H., Notes on methodology, in J. M. ATKINSON & J. HERITAGE, *Structures of Social Interaction. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, 21-27.
- SACKS H., SCHEGLOFF E. A. & JEFFERSON G., A symplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in *Language* 50, 1974, 696-735.
- SCHEGLOFF E. A., Turn organization: one intersection of grammar and interaction, in E. OCHS,

E. A. SCHEGLOFF & S. A. THOMPSON (eds.), *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

SCHEGLOFF E. A., OCHS E. & THOMPSON S. A., Introduction, in E. OCHS, E. A. SCHEGLOFF & S. A. THOMPSON (eds.), *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, 1-51.

SBISA M., Atti linguistici e analisi dell'interazione verbale, in R. GALATOLO & G. PALLOTTI, *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999, 67-89.

SEARLE J., *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969.

SEARLE J., Indirect speech acts, in P. COLE & J. L. MORGAN (eds.) *Syntax and Semantics, voll. III Speech Acts*, Academic Press, New York, 1975, 59-82.

SERIANNI L., *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet Università, 1989.

SINCLAIR J. & COULTHARD M., *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London, 1975.

VIKHUYZEN E., SZYMANSKI M. H., MOORE R. J., RAYMOND G. T., WHALEN J. & WHALEN M., Would you like to do it yourself? Service requests and their non-granting responses, in K. RICHARDS & P. SEEDHOUSE (eds.), *Applying Conversation Analysis*, Palgrave Macmillan, New York, 2005, 91-106.