

Linguaggio, mente, parole

Dall'infanzia all'adolescenza

a cura di **Immacolata Tempesta**
e **Maria Maggio**



FrancoAngeli

G.I.S.C.E.L.

LINGUAGGIO, MENTE, PAROLE

La lingua dei bambini e degli adolescenti rappresenta uno dei nodi centrali nell'organizzazione e nell'evoluzione non solo della lingua comune, ma anche dei dialetti e delle lingue straniere presenti nel repertorio dell'italiano. Cominciare a fare luce su questa realtà, osservandola da più angolazioni, è il primo obiettivo di questo volume, in un quadro scolastico e sociale che negli ultimi venti anni è diventato sempre più articolato e complesso. Accanto alle interazioni sociali e agli artefatti culturali che incidono sull'acquisizione spontanea della lingua materna, sono trattati diversi aspetti della competenza metalinguistica di bambini e adolescenti. Una parte dell'opera è dedicata a studi e ricerche sul bilinguismo e sull'apprendimento delle lingue straniere. Tenendo conto dei più recenti sviluppi scientifici, si affronta il complesso tema dell'educazione linguistica oggi, dell'alfabetizzazione lessicale e si analizzano altri temi scottanti della scuola: il rapporto fra lo studente e le "fonti" del suo apprendimento, il testo scolastico, la lezione e l'interazione in classe. Oltre a rappresentare un importante avanzamento nel campo della ricerca teorica, i contributi forniscono numerosi stimoli e utili indicazioni di carattere applicativo per i docenti di ogni ordine di scuola, per gli studenti e per i docenti universitari.

Contributi di: G. Biorci, A. Blok-Boas, R. Calò, F. Cappadonna, S. De Masi, T. De Mauro, V. Deon, R. Digregorio, S. Facchinetti, S. Fagnani, L. Ferlino, S. Ferreri, Gisel Veneto, A. Jaforte, V. Liberati, E. van der Linden, L. Lumbelli, M. Maggio, L. Malta, M. A. Marchese, P. Margutti, L. Milia, I. M. Mirto, C. Pontecorvo, E. Ricciardi, S. Romeo, M. Rossi, R. Solarino, F. Venturi, L. Zambelli.

Il GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), costituitosi nell'ambito della Società Linguistica Italiana, «si propone di studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola, di contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico che deve essere fondato su attività che stimolino nei discenti la capacità di comprensione e di produzione linguistica e favoriscano la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà socio-linguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici» (dallo Statuto GISCEL).

€ 20,50 (U)

ISBN 88-464-7709-X



9 788846 477095

Collana G.I.S.C.E.L.

Il G.I.S.C.E.L. (Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) si è costituito nel 1975 all'interno della Società di Linguistica Italiana per "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola".

Il G.I.S.C.E.L. riconosce nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) il suo manifesto programmatico. Le Dieci Tesi delineano i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, in modo da rendere attuativo sotto il profilo linguistico-educativo il principio dell'uguaglianza dei cittadini senza distinzione di lingua, sancito nell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana.

Lo sviluppo delle capacità linguistiche è condizione essenziale per l'esercizio del diritto/dovere di cittadinanza e per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo in seno alla comunità sociale. È compito della scuola seguire e favorire tale sviluppo, con il rispetto della parlata nativa, il possesso sempre più ampio della lingua nazionale e la conoscenza di altri grandi lingue europee di cultura.

Il G.I.S.C.E.L., con la ricerca e gli interventi educativi sul campo, intende contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, stimolando "nei discenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favorendo la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici" (dallo Statuto del G.I.S.C.E.L.).

Il rigore scientifico e metodologico con il quale vengono affrontati i temi di volta in volta proposti si accompagna a una forma espositiva chiara e facilmente fruibile anche da non specialisti: studenti universitari, specie se si preparano a diventare docenti, insegnanti alle prime armi e insegnanti in servizio da lungo tempo possono utilizzare questa collana per arricchire le proprie conoscenze e per trarne suggerimenti per una didattica fondata teoricamente, efficace e attenta ai molti aspetti che toccano il linguaggio, le lingue e la comunicazione. Sono temi che riguardano prioritariamente la didattica dell'italiano e quella di altre lingue, moderne o classiche. Non si può ignorare tuttavia che le tematiche linguistiche investono trasversalmente tutte le materie, dalle scienze alla filosofia, dalla matematica alla storia o geografia. Perciò anche studiosi e docenti di altre discipline possono trovare nei volumi di questa collana elementi di riflessione e utili spunti didattici.

Comitato scientifico della collana:

Adriano Colombo

Silvana Ferreri

Cristina Lavinio

Maria Maggio

Maria Antonietta Marchese

Francesca Romana Sauro

Linguaggio, mente, parole

Dall'infanzia all'adolescenza

a cura di **Immacolata Tempesta**
e **Maria Maggio**

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo a: "FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano"

FrancoAngeli

Il volume raccoglie, in forma riorganizzata, una parte dei lavori presentati al XIII Convegno Nazionale GISCEL, svoltosi a Lecce dal 22 al 25 aprile 2004, sul tema *Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza. Tra italiano, dialetto, italiano L2*. I restanti contributi sono pubblicati in un altro volume, del medesimo editore, *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto, italiano L2*.

Contributi di: G. Biorci, A. Blok-Boas, R. Calò, F. Cappadonna, S. De Masi, T. De Mauro, V. Deon, R. Digregorio, S. Facchinetti, S. Fagnani, L. Ferlino, S. Ferreri, Giscel Veneto, A. Jaforte, V. Liberati, E. van der Linden, L. Lumbelli, M. Maggio, L. Malta, M. A. Marchese, P. Margutti, L. Milia, I. M. Mirto, C. Pontecorvo, E. Ricciardi, S. Romeo, M. Rossi, R. Solarino, F. Venturi, L. Zambelli.

Immacolata Tempesta è professore ordinario presso l'Università di Lecce, dove insegna Linguistica italiana e Sociolinguistica. L'attività scientifica riguarda vari centri di studio, in particolare il lessico e la morfosintassi della lingua italiana e dei dialetti, esaminati nelle dinamiche presenti nel repertorio. Ha condotto e pubblicato delle ricerche sull'educazione linguistica nella scuola dell'obbligo e in quella superiore. Impegnata nei progetti "APLI-Archivio Pugliese Linguistico Informatico" e "L'italiano L2-Lingua di contatto e lingua di culture", ha pubblicato numerosi saggi e diversi volumi, tra i quali *Varietà della lingua e rete sociale* (2000), *Fra norma e varietà. Aspetti e problemi della lingua italiana* (2005). Con M.R. Buri, G. Tamburello ha curato *Il verbo. Fra italiano, dialetto, italiano L2* (2003).

Maria Maggio è professore contrattista presso la SSIS Puglia (sede di Lecce) e nel Laboratorio di scrittura per la comunicazione presso l'Università di Lecce. Si occupa di linguistica teorica e applicata, con particolare attenzione alla didattica delle lingue moderne e all'impiego delle nuove tecnologie nell'insegnamento. È impegnata nella formazione di insegnanti nel progetto "L'italiano L2-Lingua di contatto e lingua di culture". Ha pubblicato un *Eserciziario elettronico* (1999) e una *Guida didattica* (2001) per l'opera *Bricolinguaggio. Grammatica italiana* diretta da A. A. Sobrero, il volume *Segni, parole, significati* (2004), oltre a vari contributi su temi e problemi di educazione linguistica e di linguistica applicata. Fa parte del Comitato scientifico del Giscel dal 2002.

Copyright © 2006 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa						Anno								
0	1	2	3	4	5	6	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013

È vietata la riproduzione, anche parziale, effettuata a qualsiasi titolo, eccetto quella ad uso personale. Quest'ultima è consentita nel limite massimo del 15% delle pagine dell'opera, anche se effettuata in più volte, e alla condizione che vengano pagati i compensi stabiliti dall'art. 2 della legge vigente. Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è severamente punita.

Chiunque fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per farlo, chi comunque favorisce questa pratica commette un reato e opera ai danni della cultura.

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

Indice

Introduzione , di <i>Immacolata Tempesta</i>	pag. 9
Educazione linguistica oggi , di <i>Tullio De Mauro</i>	» 19
I. La lingua materna tra acquisizione e apprendimento	
Come si apprende a manipolare il linguaggio nelle conversazioni familiari , di <i>Vivian Liberati e Clotilde Pontecorvo</i>	» 29
Imparare a leggere guardando la televisione , di <i>Lucia Lumbelli</i>	» 38
Ma il treno sta partendo? No, sta partendo. Aspetto e modalità nelle produzioni verbali di bambini di scuola materna , di <i>Valter Deon</i>	» 48
Che cosa sono le parole? Aspetti della competenza metalinguistica a vari livelli di sviluppo , di <i>Silvia Facchinetti e Luisa Zambelli</i>	» 61
Ma sono d'avvero tanti? Gli errori di segmentazione nell'apprendimento avanzato , di <i>Rosaria Solarino</i>	» 68
Alla scoperta dei segni d'interpunzione , di <i>Francesca Venturi</i>	» 79

Il linguaggio infantile di Ueseppe ne «La Storia» di Elsa Morante, di *Rosarita Digregorio* pag. 87

II. Bilinguismo e lingue straniere

Flessibilità semantica e bilinguismo precoce (italiano-francese): spostamenti metaforici nei giochi di azione comunicativi, di *Silvia Romeo* » 97

Mamma dice «elefante»: strategie metalinguistiche in bambini bilingui (italo-olandesi e franco-olandesi) in età prescolare, di *Atie Blok-Boas e Elisabeth van der Linden* » 106

La lingua straniera nella Scuola Primaria: il ruolo della fonetica e della fonologia, di *Laura Malta e Ignazio M. Mirto* » 114

Sistemi d'interazione linguistica e percezione dello spazio: una sperimentazione glottodidattica sul testo descrittivo in inglese e in italiano L2 nella scuola elementare, di *Simona Fagnani* » 122

III. Il lessico tra conoscenze e usi

Parole tra quantità e qualità, di *Silvana Ferreri* » 131

Imparare dai bambini: riflessioni a margine di un'esperienza, di *Grazia Biorci, Lucia Ferlino e Micaela Rossi* » 147

Parole da studiare, di *Maria Antonietta Marchese* » 158

Le parole dei bambini al termine della Scuola Primaria, di *Salvatore De Masi e Maria Maggio* » 174

Se una parola vale l'altra..., del *Giscl Veneto* » 184

Contatti fra italiano e sardo (campidanese) in preadolescenti e adolescenti dell'area cagliaritano, di *Luisa Milia* » 195

IV. Studenti che leggono, studiano, conversano

Adolescenti che leggono, adolescenza da leggere, di *Enrica Ricciardi* pag. 211

Imparare a studiare, di *Rosa Calò, Francesca Cappadonna e Alessandra Jaforte* » 220

Partecipare alla conversazione in classe: quali competenze per gli alunni, di *Piera Margutti* » 228

Indice dei nomi » 237

Partecipare alla conversazione in classe: quali competenze per gli alunni

di Piera Margutti*

1. Introduzione

In questo lavoro si presenta una parte dei risultati raggiunti nel corso di un progetto di ricerca durato 4 anni. Il progetto è nato per studiare l'interazione didattica tra insegnante e alunni. L'analisi è stata condotta su un campione di 10 lezioni video-registrate in due classi del terzo anno di una scuola elementare. I dati sono stati esaminati secondo il metodo dell'Analisi della Conversazione: un metodo empirico basato sull'osservazione naturalistica di dati video o audio-registrati in situazione spontanea. Le interazioni registrate sono state ripetutamente osservate, trascritte¹ e, infine, analizzate al fine di individuare quali modalità i parlanti mettono in atto in modo metodico nell'interpretazione del comportamento altrui e per dare senso al proprio, nell'agire come insegnanti e alunni.

L'interazione che avviene in classe include al suo interno una varietà di eventi nei quali chi vi partecipa organizza il suo comportamento secondo strutture di partecipazione molto diverse (Philips 1972; Erickson 1982; Schultz, Florio e Erickson 1982; Lerner 1995; Fasulo e Pontecorvo 1999). Per fare qualche esempio, le spiegazioni, le interrogazioni, lo svolgimento delle diverse attività didattiche richiedono ciascuna un'organizzazione specifica del comportamento verbale (e non) dei partecipanti.

I fenomeni di cui questa comunicazione si occupa sono relativi alla *fase iniziale* della lezione. I dati raccolti evidenziano, infatti, che le lezioni sono organizzate secondo un modello ricorrente che prevede un momento iniziale (25-40 min.) nel quale l'insegnante coinvolge la classe in una conversazione basata su sequenze di domanda/risposta, e finalizzata alla presentazione di contenuti, alla spiegazione di concetti o all'esemplificazione di procedure.

* Università per Stranieri di Perugia.

1. Le convenzioni seguite per la trascrizione dei dati sono quelle elaborate da Gail Jefferson e riportate in Atkinson e Heritage (1984: IX-XVI)

In particolare, in questa sede, l'oggetto specifico di indagine riguarderà l'osservazione delle pratiche ricorrenti utilizzate dagli alunni per produrre la risposta "corretta" alle domande dell'insegnante.

2. Strutture di partecipazione nella fase iniziale della lezione

La struttura dell'interazione in classe basata su *sequenze di Domanda/Risposta* ha costituito l'oggetto di studio di molte discipline tra loro affini che si sono occupate dell'interazione nei contesti educativi istituzionali: dagli studi a indirizzo linguistico (Sinclair e Coulthard 1975; Coulthard e Montgomery 1981) a quelli di indirizzo etnografico (Mehan 1979; French e MacLure 1981; Erickson 1982; Green e Harker 1988). Una costante di queste ricerche riguarda la centralità della *sequenza Domanda/Risposta* nell'interazione tra istruttore ed apprendente in generale e, in particolare, insegnante e alunni². Contemporaneamente a queste ricerche, gli studi condotti nell'ambito dell'Analisi della Conversazione in situazioni autentiche di interazione ordinaria e istituzionale hanno dimostrato che la coppia Domanda/Risposta costituisce una sequenza di 2 turni adiacenti legati da un rapporto di «*rilevanza condizionale*» (Schegloff 1968). Secondo questo approccio, l'occorrenza di un primo tipo di turno che realizza una domanda, un'offerta, un invito, una richiesta, rende rilevante una determinata seconda azione – o una tra due opzioni possibili –, che è così attesa dagli interlocutori come necessaria (Schegloff e Sacks 1973; Heritage 1984). Sono «*coppie adiacenti*», quindi, le sequenze: Saluto/Saluto, Richiesta/Assenso-Rifiuto; Invito/Accettazione-Rifiuto; Offerta/Accettazione-Rifiuto; Giudizio/Accordo-Disaccordo.

2.1. La sequenza Domanda/Risposta nel parlato istituzionale

L'organizzazione del discorso secondo la coppia Domanda/Risposta riveste un'importanza particolare nelle interazioni di tipo istituzionale, laddove i diritti partecipativi non sono paritari tra le parti e a ciascuna di esse è attribui-

2. Tra gli studi indicati, acquista una rilevanza particolare il lavoro condotto dal gruppo di ricerca dell'Università di Birmingham negli anni '70, illustrato da Sinclair e Coulthard 1975 e da Coulthard e Montgomery 1981. Analizzando l'inglese parlato da insegnanti e alunni a scuola, e in particolare i *teaching exchanges*, i ricercatori del gruppo hanno identificato come elemento caratterizzante del discorso didattico la presenza di un terzo turno, successivo alla risposta fornita dall'alunno, nel quale l'insegnante fornisce una valutazione del contributo precedente. Da allora, la sequenza a tre movimenti o I-R-E (Initiation-Reply-Evaluation/Feedback) è considerata l'elemento che connota l'interazione didattica in quanto tale e il modello canonico del discorso pedagogico per gran parte della ricerca successiva.

to come proprio uno soltanto dei due tipi di turno. Così, nelle interviste di tipo giornalistico (Clayman e Heritage 2002), nelle udienze in tribunale (Atkinson and Drew 1979; Drew 1992), nelle consultazioni tra medico e paziente (Frankel 1983) e, infine, anche nelle interazioni in classe (McHoul 1978), una delle due parti è tenuta a fare le domande e l'altra a rispondere. Tuttavia, una caratterizzazione dell'interazione in questi termini è riduttiva e costituisce soltanto il primo passo in un processo analitico che voglia definire il tipo particolare di attività nelle quali i partecipanti sono impegnati e, soprattutto, il modo in cui queste prendono corpo nei vari contesti specifici. Anche per quanto riguarda l'interazione in classe, quindi, Domanda e Risposta sono due eventi conversazionali che fungono da modello per altre azioni specifiche realizzate dai partecipanti e rilevanti per il contesto particolare in cui avviene l'interazione.

2.2. L'interazione in classe: un contesto a più parti

Tra i diversi contesti istituzionali che abbiamo nominato sopra, l'*interazione in classe* costituisce un caso a sé per una serie di motivi. Uno dei più rilevanti è costituito dalla presenza di molte persone orientate a svolgere un'attività specifica. Come ricorda Schegloff, l'organizzazione del sistema per la presa del turno riguarda *parti* e non persone *single*. Non si deve dimenticare, infatti, che in alcune occasioni più persone si aggregano per formare una parte che si comporta come un unico partecipante, cosicché spesso si verifica il caso in cui ci sono più persone che partecipanti all'interazione (Schegloff 1995: 33).

Anche in classe, molte attività sono organizzate in modo tale che gli alunni si comportano come co-titolari dei diritti partecipativi di un unico aggregato/parte. Spesso l'interazione vede coinvolte le 2 parti: l'insegnante e la classe che risponde all'unisono o quasi. Nonostante, quindi, il numero elevato delle persone presenti, l'interazione si può definire come un evento regolato tra 2 soggetti interagenti. Altrettanto frequentemente, però, il contesto può trasformarsi molto rapidamente; per esempio, quando una domanda è indirizzata a un alunno designato o è formulata in modo tale da generare una procedura per la selezione di un singolo che avrà il compito di rispondere. In questo caso, la struttura della partecipazione distribuisce i diritti partecipativi tra 3 parti, almeno: l'insegnante che fa la domanda, l'alunno che risponde e, infine, il resto della classe che fa da spettatore/testimone dello scambio.

3. Riconoscere le convenzioni che regolano la relazione tra il formato della domanda e la risposta attesa

Comprendere quali diritti e doveri partecipativi sono messi in gioco dal tipo di domanda – per esempio se essa richieda una risposta della classe all'unisono o una procedura per la scelta di un alunno come unico designato a rispondere – implica possedere una *competenza interpretativa* specifica in grado di individuare precisamente il tipo di richiesta formulato dalla domanda. Rispondere in modo appropriato implica dunque possedere la capacità di saper scegliere la soluzione che soddisfa i requisiti della domanda tra una serie di possibili alternative. Si tratta di una competenza complessa, attestata da una serie di pratiche metodicamente adottate dagli alunni nello svolgimento di questo compito.

Considerati i limiti di spazio, in questa sede sarà esaminata *una* soltanto tra le pratiche che sono emerse nell'analisi dei dati; in particolare, quella che si manifesta nell'interpretazione delle *domande polari del tipo 'sì/no'*. La produzione dell'una o dell'altra risposta da parte degli alunni sembra legata al riconoscimento di convenzioni precise che distinguono la formulazione delle domande da parte dell'insegnante nel caso che ci sia un orientamento per la risposta affermativa oppure per quella negativa.

Nei 4 esempi che seguono sono riportate altrettante domande di tipo polare alle quali la classe risponde all'unisono. Le risposte sono prodotte immediatamente dopo la domanda, senza alcuna esitazione. In alcuni casi, anzi, la risposta è prodotta in sovrapposizione con l'ultimo elemento della domanda (es. 2) o legata direttamente ad essa (es. 4).

Es. 1 – Esseri umani PM:FZ:12:geografia

01	I	Alo:ra
02		(0.2)
03	I	siete degli esseri <u>uma</u>:ni?
→ 04	Sts	s::i:::

Es. 2 – Due gruppi PM:LT:2:scienze

01	I	↑seco:ndo voi, possiamo? dividere
02		in due gruppi tu[tti =
03	St	[si:.
04	I	=questi eleme{nti;
→ 05	St	[SI':::
→ 06	Sts	sì:::

Es. 3 – Che cosa abbiamo PM:LT:3:matematica

01 I e:::: con la'na- tabella della
 02 sottrazio:ne? che cosa
 03 abbia::mo. abbiamo tutte le
 04 caselle pie:ne.
 → 05 St n[o.
 → 06 Sts [no::[:
 → 07 Sts [no.
 08 I n:o, (.) è vero;
 09 St sono:::, un poco vuote

Es. 4 – Temperatura PM:FZ:12 geografia

01 I questo per indica:::re ↓che
 02 co::sa. <che la temperatura è
 03 sempre la stessa? durante la
 04 giorna:::ta.=
 → 05 Sts =no:::
 → 06 I n:[o:::
 → 07 Sts [no:::

Una attenta analisi della costruzione del turno di domanda permette di individuare alcuni tratti distintivi che differenziano i due tipi di domanda. La ricorrenza di questi 2 formati sembra possa consentire all'interlocutore di prevedere e identificare quale sia la risposta attesa dall'insegnante nell'uno o nell'altro caso.

- 1) Mentre le prime due sequenze si aprono con dei chiari indicatori che la domanda serve per *iniziare* una nuova sequenza (il disgiuntivo '*allora*' e la clausola di apertura '*secondo voi*'), nelle ultime due domande i primi componenti del turno dell'insegnante (la congiunzione '*e*' nell'esempio 3 e il pronome '*questo....*' nell'esempio 4), invece, introducono il turno come legato al parlato precedente e da esso conseguente. La domanda, cioè, si caratterizza come *conclusiva* di un ragionamento.
- 2) Le domande dei primi due esempi sono costruite come un'unica proposizione semplice, mentre la struttura sintattica delle domande negli altri due esempi ha un andamento molto diverso: in entrambi i casi (n. 3 e 4) il pronome interrogativo 'che cosa' viene dislocato in posizione centrale nel turno interrogativo, così da creare un effetto di scissione. Confrontando le due strutture sintattiche, sembrerebbe che la seconda serva a connotare una domanda introdotta da presupposti ovviamente contraddittori.

- 3) Infine, diversamente dai primi due esempi, le domande nei frammenti n. 3 e 4 sono arricchite da elementi che *intensificano* il contenuto delle asserzioni formulate dall'insegnante ('*abbiamo tutte le caselle..*'; '*la temperatura è sempre la stessa ...*'), con la funzione di rovesciare la polarità della domanda e marcare ulteriormente la posizione del parlante come contraria al contenuto proposizionale della domanda³.

Le osservazioni che abbiamo brevemente riportato sopra evidenziano molto chiaramente che le domande polari, nonostante siano tutte grammaticalmente codificabili come proposizioni interrogative del tipo 'sì/no', nel contesto dell'interazione insegnante/classe, in realtà, sono costruite in modo molto diverso a seconda di quale delle due risposte è intesa come 'preferita'⁴ dai parlanti. L'insegnante, cioè, sembra adottare delle convenzioni diverse per costruire la domanda a seconda che voglia ottenere una conferma o una negazione.

4. Conclusioni

La discussione suggerisce che la competenza necessaria agli alunni per rispondere alle domande sia collegata alla capacità di saper riconoscere quale sia la risposta attesa. La scelta del 'sì' o del 'no' si basa, quindi, sul riconoscimento di precisi aspetti legati alla costruzione del turno e sull'interpretazione di questi come orientati all'una o all'altra delle due opzioni possibili.

Questo ha una serie di conseguenze. Una delle più importanti riguarderebbe l'idea che la capacità di saper dare la risposta corretta in questo contesto

3. Nel suo studio sull'intensità, Labov (1984) riporta il lavoro di Labov and Waletzky (1967), nel quale sono indicati «four kinds of intensifiers that serve as evaluating devices in narrative: verbal and nonverbal gestures; expressive phonology, including sudden changes in length, pitch, duration, and vowel quality; repetition; and the use of quantifiers» (Labov 1984: 8). Un elemento fondamentale della discussione di Labov riguarda quello che lui definisce «the cognitive contradiction» che si verifica nell'uso di 'quantificatori' quali: 'nessuno', 'mai', 'alcuno', 'tutti'. Il lavoro che questi elementi discorsivi svolgono, secondo Labov, è inerente all'espressione del parlante della sua «social orientation toward the linguistic proposition: the commitment of the self to the proposition» (op. cit.: 44).

4. Con il termine 'preferenza' ci si riferisce agli aspetti inerenti all'organizzazione dell'interazione e, più specificamente, delle coppie adiacenti. Poiché, in molti casi, la produzione di una prima parte della coppia pone le condizioni per due opzioni alternative (es: Invito/Acettazione-Rifiuto), è stato notato che le due azioni in risposta non sono trattate come equivalenti dai parlanti, ma sono prodotte in modo diverso. Chi intende accettare un invito, per esempio, lo fa semplicemente senza indugio, mentre chi intende rifiutare adotta delle strategie per ritardare la risposta, dimostra apprezzamento per la proposta, esita, fornisce delle giustificazioni per l'impossibilità di accettare. Le azioni 'preferite' sono quelle che vengono prodotte in modo diretto, senza esitazioni (Heritage 1984: 265-280).

sia, in realtà, relativamente indipendente dall'aver accesso o meno all'informazione corretta, ma bensì collegata al possesso di una capacità interpretativa dei meccanismi che regolano la conversazione. In particolare, sembra dipendere dalla capacità di cogliere nei dettagli della costruzione del turno – e quindi indipendentemente da aspetti meramente contenutistici – quale sia la risposta che l'insegnante desidera ottenere, così da soddisfarne le richieste.

I meccanismi interpretativi del parlato nell'interazione sembrano quindi svolgere un ruolo prioritario nell'organizzazione del discorso didattico. In particolare, nella costruzione congiunta di sequenze di domande e risposte, gli alunni rispondono per soddisfare le richieste create dal modo specifico in cui la domanda è costruita – richiesta di conferma o di negazione –, ed identificate sulla base della capacità interpretativa degli alunni di comprendere il comportamento e le intenzioni dell'insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson J. M. e Drew P., 1979, *Order in Court. The Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings*, Macmillan, London.
- Atkinson J.M. e Heritage J., 1984, *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clayman S. e Heritage J., 2002, *The News Interview. Journalists and Public Figures on the Air*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Coulthard M. e Montgomery M., 1981, *Studies in Discourse Analysis*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Drew P., 1992, "Contested evidence in courtroom cross-examination: the case of a trial for rape", in: P. Drew e J. Heritage, *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press, Cambridge: 470-520.
- Erickson F., 1982, "Classroom as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons", in: L. C. Wilkinson (a cura di), *Communicating in the Classroom*, Academic Press, New York: 153-181.
- Fasulo A. e Pontecorvo C., 1999, *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma.
- Frankel R. M., 1983, "From sentence to sequence: understanding the medical encounter through microinteractional analysis", *Discourse Processes*, 7: 135-170.
- French P. e MacLure M., 1981, *Adult-Child Conversation*, Croom Helm Ltd.
- Green J. L. e Harker J., 1988, *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*. Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- Heritage J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Polity Press, Cambridge.
- Labov W., 1984, "Intensità", in: D. Schiffrin (a cura di), *Meaning, Form, and Use in Context* (Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics 1984), Georgetown University Press, Washington: 43-70.

- Labov W. e Waletzky, 1967, "Narrative analysis: oral versions of personal experience", in: J. Helm (a cura di), *Essays of the Verbal and Visual Arts. American Ethnological Society, proceedings of Spring Meeting 1967*, University of Washington Press, Washington DC: pp
- Lerner G., 1995, "Turn design and the organization of participation in instructional activities", *Discourse Processes*, 19: 111-131.
- McHoul A., 1978, "The organization of turns at formal talk in the classroom", *Language and Society*, 7: 183-213.
- Mehan, 1979, *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press, MA.
- Philips S., 1972, "Participant structures and communicative competence", in: C. B. Cazden, V. P. John, e D. Hymes (a cura di), *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College Press, New York: 112-147.
- Schegloff E. A., 1968, "Sequencing in conversational openings", *American Anthropologist*, 70: 1075-95.
- Schegloff E. A., 1995, "Parties and talking together: two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction", in: P. Have ten e G. Psathas, *Situated Order. Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*, University of American Press, Washington DC: 31-42.
- Schegloff E. A. e Sacks H., 1973, "Opening up closings", *Semiotica*, 7: 289-327.
- Schultz J. J., Florio S. e Erickson F., 1982, "Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communications at home and in school", in: P. Gilmore e A. Glatthorn (a cura di), *Children In and Out of School*, Language and Ethnography Series 2, Center for Applied Linguistics, Washington D.C.: 88-123.
- Sinclair J. e Coulthard M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London.

Indice dei nomi*

- Abelson Robert, 152n
Ajello Anna Maria, 59n, 60, 192
Albanese Ottavia, 47
Alighieri Dante, 20
Anderson Daniel R., 47
Angioni Giulio, 206
AntigaVanna, 184n
Aprile Luigi, 148n, 156
Arcaini Enrico, 78, 156
Arditty Jo, 104
Armellini Guido, 211, 219
Ascoli Graziadio Isaia, 19
Atkinson J. Maxwell, 228n, 230, 234
- Baddeley Alan, 143, 144
Baggio Serenella, 80n
Balboni Paolo E., 121
Bally Charles, 53
Barbieri Maria Silvia, 58n, 59 e n, 60
Basile Grazia, 19n, 145, 160n, 173, 192
Battaglia Salvatore, 132, 144
Bazzanella Carla, 49n, 60
Beals Alan R., 37
Beccaria Gian Luigi, 60
Bechini Bruno, 41, 43, 47
Benveniste Émile, 51n
Benvenuto Guido, 183
Bereiter Carl, 192
Berretta Monica, 70n, 77
Berruto Gaetano, 69, 77, 197n, 205, 206
- Bertinetto Pier Marco, 50 e n, 60, 128
Bialystok Per, 106, 113
Bichsel Peter, 212, 217, 219
Biorci Grazia, 15, 147, 156
Blalock Hubert M., 177n, 180, 183
Blasco Ferrer Eduardo, 206
Blok-Boas Atie, 14, 106
Blum-Kulka Shoshana, 37
Boccaro Nadia, 145
Bohrnstedt George W., 178, 180, 183
Bonetti Luisa, 184n
Bonnet Clairelise, 156
Boschi Filippo, 148n, 156
Brandi Lucian, 156
Brasca Luciana, 192
Brewer William F., 46
Brown Ann L., 45, 46
Brown Roger, 90n, 93, 117, 121
Bruce Bertram C., 46
Bruner Jerome S., 13, 30, 36, 191, 192
Brusa Antonio, 221n, 227
Bryant Jennings, 47
Buonarroti Michelangelo, 221n
- Cacciari Cristina, 100, 104
Calleri Daniela, 70n, 77
Calò Rosa, 16, 220
Calvino Italo, 158n, 173 e n
Camaioni Luigia, 58 e n, 60
Campagnolo Augusto, 184n

* Di Daniela De Salvatore.

In corsivo i nomi degli Autori dei contributi del volume.