



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze del
Linguaggio

Tesi di Laurea

**Public speaking
and didactics: a
study on the
use of public
speaking
strategies in the
Italian
secondary
school**

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Prof.ssa Sveva Battaglia

Laureanda

Camilla Pozzi

Matricola 867693

Anno Accademico

2018 / 2019

INDEX

ABSTRACT	3
INTRODUCTION	4
1. Parlare ad un pubblico	5
1.1. Il discorso pubblico: dalla retorica al <i>public speaking</i>	5
1.2. Elementi costitutivi del discorso pubblico.....	11
1.2.1. Il contesto: cultura, occasione e situazione retorica	11
1.2.2. Gli attori: il pubblico e l'oratore.....	15
1.2.3. Il discorso	18
1.3. Valutare i discorsi pubblici	19
1.3.1. Gli scopi: informare, persuadere, intrattenere	21
1.3.2. Le abilità di ascolto critico	23
1.3.3. L'etica dell'oratore	31
1.4. Organizzazione ed esecuzione di un discorso pubblico	33
1.4.1. Analisi e adattamento all'audience e al contesto.....	34
1.4.2. Stabilire l'obiettivo del discorso, i suoi punti principali e lo schema organizzativo	38
1.4.3. Organizzazione del discorso: introduzione, corpo, conclusione	40
1.4.4. Esecuzione del discorso: modalità di esposizione, caratteristiche dell'oratore, elementi paralinguistici e linguaggi non verbali.....	43
2. Public speaking in class: national and European guidelines, activities, strategies.....	55
2.1. National and European guidelines and recommendations on oral production competences and public speaking skills.....	55
2.2. Oral production skills.....	64
2.3. Psychological aspects connected to public speaking in class: anxiety and affective filter.....	67

2.4. Activities involving public speaking in class and useful strategies to successfully completing them.....	71
3. Differenze culturali e produzione orale: culture diverse a scuola, sviluppo delle abilità relazionali e strategie comunicative interculturali	77
3.1. Caratteristiche principali degli studenti stranieri nelle scuole italiane, linee guida ministeriali e gestione del rapporto tra lingua d'origine e lingua italiana	77
3.2. Variabili legate al contesto situazionale, abilità relazionali e competenze strategiche interculturali.....	82
3.3. Metodologie e approcci per una didattica inclusiva ed interculturale.....	92
4. A study on the use of oral production strategies and relational skills in Italian upper secondary schools.....	98
4.1. First section: research aim and research questions.....	98
4.2. Second section: main features of the study and method of analysis adopted	99
4.3. Third section: results and discussion	99
4.3.1 School context	100
4.3.2 Oral production strategies in class.....	102
4.3.3 Relational abilities in multicultural contexts.....	107
4.4. General discussion and conclusion.....	110
CONCLUSION	112
BIBLIOGRAPHY	113
SITOGRAPHY	117
APPENDIX	118

ABSTRACT

L'elaborato ha lo scopo di illustrare i legami che intercorrono tra *public speaking* e didattica. Di fatto, in classe gli studenti sono chiamati in diverse occasioni a svolgere attività di produzione orale di fronte ai propri compagni di classe. Questo elaborato mira ad analizzare come le competenze legate al *public speaking* possano agevolare gli studenti in questi contesti, migliorandone le capacità orali e contribuendo in tal modo al loro apprendimento linguistico. Si è partiti con il definire il contesto teorico avvalendosi di un'ampia letteratura legata al tema per poi tracciare un quadro dell'importanza delle tecniche e delle abilità di *public speaking* all'interno del sistema scolastico italiano e, infine, muovere verso una loro applicazione in ambito didattico. Il secondo capitolo focalizzata l'attenzione sulle abilità linguistiche di produzione orale in senso stretto, sulle caratteristiche degli studenti e sulle tecniche didattiche adatte allo sviluppo di tali abilità. Il terzo capitolo allarga invece la prospettiva a comprendere le differenze culturali che influenzano le modalità di esposizione, interpretazione e trasmissione del messaggio. Per concludere, attraverso la somministrazione di questionari ad un campione di ragazzi della scuola secondaria italiana, si sono indagate le tecniche e le strategie messe in atto dagli studenti in classe per affrontare situazioni nelle quali viene loro richiesto di parlare in pubblico e si è registrata la loro reazione di fronte a problemi comunicativi di tipo interculturale.

INTRODUCTION

In this thesis I shall examine the connection between public speaking and didactics in class. Public speaking strategies are useful skills that can be applied to school contexts as well, to ensure students better performances during presentations in class and oral testing. As analysed in the second chapter, oral tests in Italian secondary schools are frequently used as forms of evaluation, but at the same time oral production skills are the least exercised set of skills and oral production strategies are rarely taught.

The main purpose of this thesis is exploring a possible application of public speaking strategies to oral production activities in schools. To do so we began by delineating a theoretical framework concerning public speaking. A great deal of texts has been written on public speaking strategies and public speaking is often defined as an art whose aims fall under three main categories: informing, persuading and entertaining. Although communication theory is grounded in solid principles, public speaking has been modified in recent years to adapt to the changes that had occurred in speech, determined by new forms and means of communication. In the second chapter of this work our focus shifted to analyse oral production skills and activities in the Italian school context, as well as useful strategies to successfully completing them. In this chapter the most important European and national guidelines concerning oral production skills and public speaking, as well as oral production activities such as monologues are illustrated along with the main psychological issues that may impede students' successful completion of these activities.

Starting from the consideration that public speaking is an activity carried out in contexts dominated by cultural norms and values, a second purpose connected to this work is to explore how the presence of foreign students in multicultural classes can constitute a valuable resource for analysing intercultural issues in communication, also during oral production activities. In the third chapter, in fact, we examine how foreign students could become a useful source for promoting plurilingualism in class and for developing in all other students a sensibility and a curiosity towards other cultures. Finally, in the fourth chapter we present the results of a research project that investigates the use of oral production strategies among upper secondary school students, as well as their emotional and social reaction when faced with intercultural communication issues.

1. Parlare ad un pubblico

1.1. Il discorso pubblico: dalla retorica al *public speaking*

Il discorso pubblico in passato era riservato solamente a poche e determinate occasioni, anche se la sua importanza nella società era più marcata rispetto ad oggi. Oggi ci troviamo, infatti, in una società nella quale la cultura viene trasmessa attraverso il canale scritto più che quello orale e questi cambiamenti nella società hanno portato anche ad una modifica del concetto di discorso pubblico che è sempre più incentrato su un modello americano di *public speaking*.

Facendo un passo indietro nel tempo possiamo ricondurre le origini del discorso pubblico ad un luogo e un tempo ben precisi: la Sicilia del V secolo a.C (Bregantin D., 2019, p. 11). In seguito alla cacciata del tiranno Trasibulo, era cresciuto negli abitanti dell'isola il desiderio di riappropriarsi dei beni che il tiranno aveva loro sottratto e, a questo fine, ogni abitante doveva sostenere in prima persona la propria causa davanti al giudice. Nasce proprio in questo contesto il primo trattato di retorica ad opera del filosofo Corace e del suo allievo Tisia allo scopo di aiutare gli abitanti a rendere i propri discorsi più efficaci e persuasivi. L'arte retorica nasce, quindi, al fine di definire un metodo e una norma per l'organizzazione di un discorso più persuasivo (Bregantin D., 2019, p. 11). Con la diffusione delle tecniche del discorso pubblico in Grecia e con i sofisti nella filosofia greca si dà maggior risalto alla forza persuasiva del discorso e si pone particolare attenzione all'estetica della prosa (Bregantin D., 2019, p. 11). Nel IV secolo a.C. Aristotele porta a termine un'opera di riorganizzazione dello strumento della retorica, definita dal filosofo come uno strumento utile per promuovere la giustizia. Suddivide, inoltre, la retorica in tre generi: il deliberativo, legato ai temi politici ed etici; il giudiziario, usato per difendersi ed accusare; l'epidittico, usato invece allo scopo di elogiare o formulare giudizi negativi (Bregantin D., 2019, p. 11). Le regole dell'arte retorica definite da Aristotele verranno poi prese come base per successive integrazioni ed ampliamenti, ma resteranno il caposaldo dell'arte della retorica fino al XIX secolo.

Molti esperti di *public speaking* sono concordi nell'affermare che il successo di un discorso è determinato dal raggiungimento del suo scopo (Zarefsky D., 1996, p. 20; Makay John J., 1995, p.66). Nella visione di Aristotele il fine ultimo di un discorso

pubblico era quello di persuadere la platea, perciò la qualità di un discorso pubblico veniva valutata sulla base della sua capacità persuasiva. Il pubblico in questo scenario così delineato possiede idee diverse da quelle dell'oratore e pone resistenza ad un loro cambiamento, perciò lo scopo dell'oratore è quello di utilizzare tecniche atte allo scopo di portare il pubblico dal punto in cui si trova, punto A, ad un punto B definito dall'obiettivo del discorso (Borg J., 2007, p.3). Aristotele identifica tre caratteri la cui combinazione determina la forza persuasiva dell'oratore: *ethos*, *pathos* e *logos*. L'*ethos* riguarda la credibilità dell'oratore e la coerenza tra il suo pensiero e ciò che comunica al pubblico. Infatti, come affermato da Borg, "il discorso risulta credibile solo se è credibile la fonte da cui proviene, e la fonte è credibile soltanto se l'ascoltatore la percepisce come tale" (Borg J., 2007, p.5). Come vedremo, il termine *ethos* è un termine che ricorre tutt'oggi nella teoria legata al discorso pubblico moderno a riprova dell'importanza che ha l'immagine dell'oratore nell'influenzare il pubblico.

Il *pathos* è l'insieme delle emozioni che un discorso suscita nel pubblico. La conoscenza, e di conseguenza anche la persuasione, non passa solo attraverso la ragione, ma anche attraverso le emozioni. Bregantin difatti afferma che "noi non conosciamo soltanto attraverso il *logos*. Le emozioni rappresentano una forma di conoscenza 'altra', di estrema incisività e sincerità. Una forma di conoscenza e di cambiamento" (Bregantin D., 2019, p.13), mentre Borg aggiunge che "[...] per essere persuasivo il discorso deve far leva sulle emozioni del pubblico; ovvero, deve attivare la facoltà dell'empatia." (Borg J., 2007, p.6). È dunque presupposto fondamentale per un coinvolgimento emotivo del pubblico che chi parla provi le stesse emozioni che vorrebbe trasmettere al proprio pubblico rispetto alle tematiche trattate nel discorso. Questo concetto è ben espresso dalle parole di Bregantin "Il *pathos* è innanzitutto l'emozione e la passione che l'oratore vive rispetto ai propri contenuti, ma è al contempo anche l'emozione e la passione di cui sa rendere partecipe il pubblico. E ciò accade per contagio" (Bregantin D., 2019, p.14).

Il *logos*, infine, si riferisce alle parole utilizzate per argomentare il discorso. La scelta delle parole determina il livello di credibilità del discorso perché esse sono utilizzate dall'oratore per dimostrare le sue affermazioni. Aristotele sottolineava, inoltre, che un discorso ben fatto non deve solo contenere le "giuste" parole, ma deve anche essere arricchito da aneddoti, citazioni ed esempi (Borg J., 2007, p.6).

Aristotele attribuiva maggiore peso al *logos* più che all'*ethos* e al *pathos*. Oggi, invece,

si tende ad attribuire più importanza all'*ethos* perché una buona argomentazione e un'efficace comunicazione emozionale possono essere minate alla base dalla mancanza di credibilità e di fiducia nell'oratore da parte del proprio pubblico. Borg illustra bene questo meccanismo attraverso un esempio:

“pensiamo all'importanza che ai nostri giorni ha assunto il tema della fiducia (ethos) per i protagonisti della politica: nel momento in cui scopriamo che ci hanno mentito o non hanno mantenuto le promesse, non crediamo più a ciò che dicono, e tutto il pathos (emozioni) e il logos (logica) cui possono fare ricorso restano per noi lettera morta” (Borg J., 2007, p.6).

La predominanza dell'impressione del pubblico e della parte emozionale su quella logica si può riscontrare anche nei moderni manuali di *public speaking*. In questi manuali, infatti, emerge come la capacità di argomentazione sia funzionale a creare un'immagine di sé convincente, la quale è rafforzata dalla coerenza tra il proprio linguaggio non verbale e quello verbale e da un atteggiamento dell'oratore che sia la diretta espressione di valori, pensieri e credenze reali e genuine. Oltre a ciò, viene considerata fondamentale l'adozione di un atteggiamento empatico nell'approcciarsi al pubblico, ai suoi bisogni e alle sue esigenze.

Un discorso efficace ha il potere di cambiare la situazione in positivo in quanto il pubblico, se interessato e coinvolto dalle parole dell'oratore, viene informato e reso consapevole di una questione importante. Attraverso il pensiero critico valuta la tesi dell'oratore e, se ritiene che la sua argomentazione sia valida, può essere spinto a cambiare prospettiva (Zarefsky D., 1996, p.16).

C'è accordo tra diversi studiosi nell'affermare che la retorica può essere definita attraverso le parole di Makay come “il processo comunicativo nel quale il messaggio ha come obiettivo quello di indurre una determinata risposta, la quale rappresenta lo scopo specifico del messaggio”¹ (Makay John J., 1995, p.13; Verderber Rudolph F., 1997, p.10). Allo stesso tempo, tuttavia, la retorica si sviluppa in risposta ad una specifica situazione e ha come obiettivo quello di modificarla. L'esperto di retorica americano Bitzer affermava infatti che “un lavoro retorico è pragmatico; non è fine a se stesso, ma viene creato per una ragione che va oltre il lavoro stesso; il suo scopo in ultima istanza è quello di promuovere un'azione o un cambiamento nel mondo”² (Bitzer Lloyd F., 1968,

¹ “[...] the process of communication in which a message is designed to achieve a desired response, which is the specific purpose of the message” (Makay John J., 1995, p.13);

² “A work of rhetoric is pragmatic; it comes into existence for the sake of something beyond itself; It functions ultimately to produce action or change in the world” (Bitzer Lloyd F., 1968, p.4).

p.4). Gli oratori che usano la retorica creano una situazione comunicativa allo scopo di generare un messaggio che sia efficace in quanto raggiunge l'obiettivo di modificare i sentimenti, i pensieri, i valori e le credenze del pubblico e raggiungere la comprensione reciproca.

L'evoluzione del discorso dai tempi di Aristotele ad oggi è stata importante. Innanzitutto, come detto in precedenza, a differenza di quanto accade oggi la retorica ai tempi di Aristotele dava molto spazio alla logica del discorso e considerava meno importanti i sentimenti (*pathos*) e l'immagine dell'oratore che il pubblico creava nella propria mente (*ethos*). Tuttavia, possiamo individuare altre importanti caratteristiche che denotano la retorica moderna e che la distanziano dalla retorica di fine Ottocento: la spontaneità del discorso in opposizione alla rigidità nell'applicazione delle regole della comunicazione retorica e la predilezione per un linguaggio chiaro, semplice in opposizione ad un linguaggio colmo di termini aulici e specialistici che lo rendono poco adatto alla comunicazione con i non addetti ai lavori (Sansavini C., 2016, p. 46-47).

Attualmente il termine 'retorica' non gode più dello stesso prestigio che aveva un tempo. Infatti, un tempo quest'arte era soggetta a delle regole abbastanza ferree che prescrivevano all'oratore un copione comportamentale prefissato. Nel tempo il discorso pubblico si è liberato di molte di queste costrizioni che limitavano la capacità espressiva dell'oratore. Oggi la retorica moderna non accetta più di buon grado queste costrizioni ma, al contrario, mette in correlazione l'efficacia del discorso con il grado di spontaneità nella comunicazione. Come afferma Sansavini, infatti, "dobbiamo essere noi stessi, e le metamorfosi per tornare a essere chi siamo è innescata dalla presa di coscienza che la comunicazione non è qualcosa di carismatico e nebuloso, ma solo la ricerca della nostra naturalezza, allineata a comportamenti comunicativi corretti ed efficaci" (Sansavini C., 2016, p. 19).

Un altro cambiamento nelle modalità espressive di un discorso pubblico riguarda più il linguaggio in senso stretto considerato in relazione allo scopo per il quale viene utilizzato. L'arte retorica ha sempre avuto come scopo ultimo quello di modificare una situazione e produrre un cambiamento. Tuttavia, mentre in passato si utilizzava un linguaggio ampolloso e accessibile solo a pochi eletti allo scopo di stupire il pubblico, oggi l'obiettivo è quello di farsi capire adoperando un linguaggio semplice e chiaro, che faccia ricorso ad esempi, analogie e continue sintesi per rendere i concetti comprensibili anche al pubblico meno esperto. Makay suggerisce, per minimizzare le incomprensioni

tra oratore e pubblico, di ripetere i punti chiave e di usare un linguaggio preciso che non lasci spazio ad interpretazioni, oltre a sottolineare anche l'importanza cruciale dello stile oratorio (Makay John J., 1995, p.19). Come afferma Sansavini, in passato "l'oratore era più motivato dallo stupire il pubblico con un linguaggio ampolloso, quindi non accessibile a tutti, che a impegnarsi nella chiarezza" (Sansavini C., 2016, p. 45); tuttavia per quanto riguarda la situazione attuale Sansavini osserva invece che "il tasso di studio si è elevato creando un livellamento culturale, ma soprattutto si osserva una maggiore sensibilità ai principi della comunicazione che hanno quale presupposto la necessità assoluta che chi comunica debba essere capito." (Sansavini C., 2016, p. 47).

È utile partire dalla definizione di *public speaking* per capire meglio di cosa si tratta. C'è accordo nel definire il public speaking come un "*audience-centered communication event*"³ in quanto pone l'accento sul destinatario della comunicazione. La parola 'public' nell'espressione *public speaking*, infatti, assume un duplice significato secondo Zarefsky. Da una parte designa un discorso pubblico che vuole "invitare gli altri ad ascoltare attentamente, a considerare e a valutare quello che viene detto"⁴; dall'altra "il discorso è pubblico quando coinvolge altre persone oltre al pubblico presente ad ascoltare"⁵, producendo effetti che hanno conseguenze non solo su di esso, ma anche sulle persone con le quali il pubblico ha a che fare (Zarefsky D., 1996, p.7-8). Verderber e Zarefsky sono, inoltre, concordi nell'affermare che è il pubblico ad avere la libertà di decidere se ascoltare l'oratore o meno (Verderber Rudolph F., 1997, p.5-6). A tal proposito Zarefsky afferma che "l'obiettivo dell'oratore è quello di consentire al pubblico una scelta informata e non ottenere un loro consenso forzato"⁶, indicando che è scopo dell'oratore convincere il pubblico di ciò che afferma e adattarsi dunque ai bisogni e alle esigenze del pubblico. Questa logica corrisponde esattamente alla tendenza nella teoria e nella prassi del *public speaking* moderno non solo ad utilizzare un linguaggio chiaro e libero da fronzoli, ma anche ad adattare la propria comunicazione alle esigenze e alle caratteristiche di un determinato pubblico.

Dal punto di vista dell'oratore parlare in pubblico significa entrare nel foro pubblico. In

³ Espressione usata da Verderber che riassume bene l'essenza del concetto di *public speaking* (Verderber Rudolph F., 1997, p. 6);

⁴ "(A person who speaks publicly) is inviting others to listen carefully, think about, and appraise what is said." (Zarefsky D., 1996, p.7);

⁵ "[...] speaking is public when it effects people beyond the immediate audience" (Zarefsky D., 1996, p.8);

⁶ "The speaker's goal is informed choice, not forced compliance, on the part of the audience" (Zarefsky D., 1996, p.7);

passato il foro era un luogo fisico dove i cittadini si riunivano per discutere delle questioni che li riguardavano personalmente. Oggi il foro pubblico non è un luogo vero e proprio, ma designa “uno spazio immaginario che esiste ovunque le persone abbiano la libertà di scambiarsi idee”⁷ (Zarefsky D., 1996, p.9). Per essere significativo esso deve produrre, tuttavia, cambiamenti nelle singole persone, i cui effetti si riflettono sull’intera collettività.

In questa visione del foro pubblico come luogo dove le persone cooperano tra loro al fine di creare significati condivisi, i vantaggi legati allo sviluppo dell’abilità di parlare in pubblico sono evidenti e riguardano la possibilità di partecipare attivamente alla vita della comunità esprimendo e dando forza alle proprie idee. Sviluppare abilità oratorie di parlare in pubblico, infatti, presuppone l’acquisizione sia di un pensiero critico, e quindi di un alto grado di sviluppo della capacità di comprensione e di analisi dei problemi, sia di abilità più tecniche legate alla pianificazione strategica del discorso. Abituarsi a parlare in pubblico, quindi, come afferma Zarefsky ci permette di “comprendere argomentazioni, valutare affermazioni e prendere decisioni anche in riferimento a questioni nelle quali non siamo direttamente coinvolti” (Zarefsky D., 1996, p.10). Dale Carnegie individua un vantaggio che diventerà sempre più evidente quanto più si esercitano le proprie abilità oratorie: l’aumento della fiducia in se stessi. Egli afferma infatti che “quando vi renderete conto di potervi alzare in piedi e parlare in modo intelligente ad un gruppo di persone, vorrà dire che sarete anche in grado di rivolgervi a singoli individui con maggior sicurezza e capacità di persuasione” (Carnegie D., 1962, p.17).

Da un punto di vista più concreto e pragmatico Verderber individua i vantaggi nello sviluppo delle abilità di parlare in pubblico nel successo in campo lavorativo, sia per l’ottenimento di un lavoro, sia per assolvere al meglio ai compiti e alle responsabilità che quotidianamente si presentano in questo campo. L’autore, infatti, a questo proposito cita uno studio americano⁸ dal quale emerge che “i tre fattori fondamentali per ottenere un impiego sono avere buone capacità orali, di ascolto e dimostrare entusiasmo”⁹

⁷ “an imagined space that exists whenever people have the freedom to exchange ideas” (Zarefsky D., 1996, p.9).

⁸ Dan B. Curtis, Jerry L. Winsor, and Ronald D. Stephens, “National Preferences in Business and Communication Education”, *Communication Education* 38 (January 1989): 11;

⁹ “[...] the top three factors in obtaining employment are oral communication, listening ability and enthusiasm” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 7).

(Verderber Rudolph F., 1997, p. 7). Queste qualità, come vedremo, sono tutte qualità necessarie per diventare un buon *public speaker*.

1.2. Elementi costitutivi del discorso pubblico

Il discorso pubblico può essere definito come un evento comunicativo incentrato sul pubblico che si inserisce all'interno di un contesto caratterizzato da una cultura, un'occasione d'incontro e una situazione retorica. In questo contesto gli attori fondamentali sono due: l'oratore e il pubblico. Come vedremo nei prossimi paragrafi, tra oratore e pubblico esiste un forte legame di interdipendenza perché i due soggetti collaborano per la creazione di un significato condiviso, l'uno elaborando e trasmettendo il proprio messaggio e l'altro valutandolo e fornendo un *feedback*. Di fondamentale importanza, infine, è il discorso o messaggio. Ogni discorso ha come obiettivo generale il raggiungimento di uno scopo ed è rivolto ad un pubblico ben preciso, con specifiche caratteristiche individuali, professionali e culturali.

1.2.1. Il contesto: cultura, occasione e situazione retorica

Il contesto all'interno del quale il discorso pubblico si inserisce è determinato dalla cultura dei soggetti coinvolti, dall'occasione d'incontro del pubblico con l'oratore e dalle specifiche circostanze in cui il discorso è tenuto, vale a dire dalla situazione retorica.

A questi elementi si aggiungono quelli indicati da Verderber il quale definisce il contesto oltre che sulla base di un aspetto culturale, anche sulla base di elementi legati al luogo fisico, al momento storico e all'aspetto psicologico. L'ambiente fisico è quello più facilmente intuibile ed include "il luogo, il tempo e altri fattori come l'illuminazione, la temperatura, la distanza tra gli interlocutori e la disposizione delle

sedute nella stanza”¹⁰ (Verderber Rudolph F., 1997, p.12). Al fine di definire l’aspetto storico legato al contesto, invece, Verderber sottolinea che “episodi comunicativi precedenti hanno il potere di influenzare i significati condivisi”¹¹ (Verderber Rudolph F., 1997, p.13). Con queste parole egli vuole intendere che qualsiasi informazione condivisa in un momento precedente al discorso o sempre nel discorso stesso può essere fondamentale per comprendere informazioni comunicate in un momento successivo. Infine, l’aspetto psicologico è determinato dal “modo in cui i partecipanti alla comunicazione percepiscono sia se stessi che le altre persone con cui interagiscono e da come queste percezioni influenzano il significato condiviso”¹² (Verderber, 1997, p.12-13).

La cultura è l’elemento contestuale più ampio perché la cultura dei soggetti coinvolti determina le regole sia dell’occasione d’incontro che della situazione retorica. È definita da Verderber come “il sistema di conoscenze condivise da un gruppo relativamente ampio di persone”¹³ (Verderber Rudolf F., 1997, p.13). La comunicazione è profondamente influenzata dalla cultura dei partecipanti alla comunicazione stessa in quanto molti dettagli non vengono resi espliciti e costituiscono perciò degli “impliciti culturali”, vale a dire delle conoscenze comuni a tutti i membri di una cultura e comprensibili solo al suo interno. Makay afferma, infatti, che “la cultura determina in parte il terreno comune tra l’oratore e il pubblico. Gli impliciti e il non detto tra le persone rende alcune cose accettabili e altre no”¹⁴ (Makay John J., 1995, p.20). Di conseguenza, si può concludere affermando che la cultura abbia una funzione di monitor durante un discorso perché determina cosa del messaggio possa essere considerato accettabile e cosa debba essere rifiutato. È infine da tenere presente che le differenze culturali, tuttavia, non sono determinate solamente dal paese di provenienza, ma differenze culturali si registrano anche all’interno di uno stesso paese tra segmenti diversi di una stessa popolazione. Si prenda come esempio quello riportato dallo stesso Makay, il quale afferma che “[...] queste differenze hanno il potere di rendere un

¹⁰ “location, time, light, temperature, distance between communicators, and any seating arrangements” (Verderber Rudolph F., 1997, p.12).

¹¹ “Previous communication episodes affect the meanings currently being shared.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.13);

¹² “the manner in which people perceive both themselves and those with whom they communicate affects the meaning that is shared” (Verderber Rudolph F., 1997, p.13).

¹³ “system of knowledge shared by a relatively large group of people” (Verderber Rudolf F., 1997, p.13).

¹⁴ “Cultures determines, in part, the common ground between speaker and audience. The implied unspoken language between people makes some things acceptable and others not” (Makay John J., 1995, p.20).

commento adatto ad un sofisticato ambiente urbano, fuori luogo in una piccola cittadina conservatrice”¹⁵ (Makay John J., 1995, p. 20).

A determinare il contesto c'è anche l'occasione d'incontro. Alcune informazioni che contribuiscono a definire la cornice della comunicazione ci arrivano dall'occasione, vale a dire “dal tempo, dal luogo, dall'evento e dalle tradizioni che definiscono il momento dell'incontro”¹⁶ (Makay John J., 1995, p.20). Sia il luogo fisico e il tempo, che le caratteristiche dell'evento e le tradizioni ad esso associate contribuiscono a determinare un contesto situazionale nel quale ha luogo la comunicazione. Ogni aspetto di questo contesto, chiamato anche occasione, è inevitabilmente soggetto a dei generi comunicativi e a delle norme sociali che determinano degli eventi ritualizzati gestiti diversamente nelle diverse culture (Balboni P. E., Caon F., 2015, p. 153). Zarefsky afferma, infatti, che “per ogni tipo di occasione, specifici pubblici hanno idee diverse riguardo a ciò che è e che non è appropriato (in quelle occasioni)”¹⁷ (Zarefsky D., 1996, p. 17). Infine, l'occasione per un discorso secondo Zarefsky è definita anche da altri eventi che avvengono contestualmente come ad esempio il fatto che “una campagna presidenziale sia in corso aiuta a definire l'occasione adatta per un discorso sul tema della disoccupazione”¹⁸ (Zarefsky D., 1996, p. 17). L'occasione ci dà utili informazioni su ciò che l'audience si aspetta da noi, quali comportamenti e quale grado di formalità perché ci dà dei parametri entro i quali definire le caratteristiche dell'evento comunicativo (Zarefsky D., 1996, p. 17).

Le occasioni d'incontro possono essere varie e solitamente sono classificate in base allo scopo dei partecipanti alla comunicazione: informare, persuadere o intrattenere. Ad esempio, un convegno o un corso universitario sono delle occasioni d'incontro nelle quali lo scopo è quello di trasmettere delle informazioni al pubblico; un discorso politico o la presentazione di un prodotto commerciale sono degli esempi di discorsi persuasivi; infine un discorso per il ritiro di un'onorificenza o un discorso di ringraziamento hanno lo scopo di intrattenere il pubblico.

La situazione retorica è stata definita da Zarefsky come “l'insieme delle specifiche

¹⁵ “[...] these differences have the potential to make a comment appropriate for a sophisticated urban environment, out if place in a conservative small town.” (Makay John J., 1995, p. 20).

¹⁶ “[...] the time, place and event and traditions that define the moment” (Makay John J., 1995, p.20).

¹⁷ “for each type of occasion, audiences hold ideas about what is and what is not appropriate behaviour” (Zarefsky D., 1996, p. 17).

¹⁸ “the fact that a presidential campaign is underway helps to define the occasion for a speech about unemployment” (Zarefsky D., 1996, p. 17).

circostanze all'interno delle quali è tenuto un discorso"¹⁹ (Zarefsky, 1996, p. 15). Questo significa che la percezione del discorso e l'attribuzione ad esso di un significato condiviso è influenzata anche dal contesto retorico e situazionale in cui si inserisce, vale a dire dall'insieme degli eventi precedenti che hanno influenzato la percezione dell'evento oggetto del discorso. Infatti, nonostante la presenza di un discorso retorico indichi l'esistenza di una situazione retorica, non è il discorso retorico a dare origine alla situazione retorica, bensì il contrario. L'esperto di retorica americano Lloyd F. Bitzer negli anni 60 ha affermato, infatti, che "un lavoro è retorico perché è una risposta ad una situazione di un certo tipo"²⁰ e che esso "ha come suo scopo ultimo quello di produrre un'azione o un cambiamento nel mondo"²¹ (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 3-4). Secondo Bitzer la situazione retorica può essere descritta attraverso tre degli elementi più rilevanti che la costituiscono: l'esigenza (*the exigence*), l'audience e i vincoli (*the constraints*). Per esigenza si intende il motivo per il quale un determinato discorso pubblico si è reso necessario in quel momento, vale a dire il problema che la situazione retorica è chiamata a risolvere. Definire l'esigenza è utile, quindi, per definire lo scopo e con esso anche il pubblico a cui ci si rivolge. Bitzer afferma infatti che ogni situazione retorica deve presentare almeno un'esigenza la quale "assume il ruolo di principio organizzatore: definisce l'audience a cui ci si rivolge e il cambiamento che si vuole determinare"²² (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 7). Un secondo elemento è l'audience il quale deve essere in grado di rispondere all'esigenza per aiutare a risolvere il problema. L'audience è considerato assieme ad altri elementi della situazione retorica uno dei vincoli che aiutano a modellare e definire la situazione retorica stessa. È l'oratore che analizzando il suo *audience* sceglie il linguaggio da utilizzare, il grado di formalità del discorso, il tipo di stile espositivo ecc. Un *constraint* è definito da Bitzer come un insieme di "persone, eventi, oggetti e relazioni che fanno parte della situazione stessa in

¹⁹ "The situation consists of the specific circumstances in which the speech was given" (Zarefsky D., 1995, p.15);

²⁰ "a work is rhetorical because it is a response to a situation of a certain kind" (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 3);

²¹ "it functions ultimately to produce action or change in the world" (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 4);

²² "in any rhetorical situation there will be at least one controlling exigence which functions as the organizing principle: it specifies the audience to be addressed and the change to be effected." (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 7).

quanto hanno il potere di porre dei vincoli alle decisioni e alle azioni necessarie per modificare l'esigenza.”²³ (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 8).

1.2.2. Gli attori: il pubblico e l'oratore

L'oratore e il pubblico sono le persone coinvolte nella comunicazione nel *public speaking*. In quanto la comunicazione tra i due soggetti è finalizzata alla creazione di significati condivisi, esiste un forte legame di interdipendenza tra l'oratore e il suo pubblico. Gran parte degli autori sono concordi nell'affermare che la comunicazione non è unidirezionale, dall'oratore al pubblico, ma l'oratore riceve un *feedback* da parte di chi lo ascolta, il quale agisce adattando il proprio discorso (Zarefsky D., 1996, p. 12, Makay John J., 1995, p.21, Verderber Rudolph F., 1997, p.13). La comunicazione in un discorso pubblico è influenzata dalle interazioni tra l'oratore e la platea, infatti, come afferma Zarefsky

“un pubblico attivo collabora con l'oratore per creare un significato condiviso e accertarsi che si sia compreso il messaggio allo stesso modo. Le idee e i valori dell'oratore sono testati e rifiniti attraverso l'interazione con il pubblico e il livello di conoscenza e di comprensione del pubblico migliora attraverso l'interazione con l'oratore.”²⁴ (Zarefsky D., 1996, p. 12).

Mentre l'oratore ha un ruolo attivo in questa situazione comunicativa, il pubblico ha un ruolo per lo più passivo. Anche se può intervenire nella comunicazione attraverso interventi e domande a dimostrazione del suo interesse e coinvolgimento, la maggior parte delle volte il pubblico non fornisce un *feedback* di tipo verbale, bensì di tipo non verbale (Makay John J., 1995, p.21; Zarefsky D., 1995, p.13). Come afferma Zarefsky, infatti, “mentre parlerete, ricercherete un feedback, segnali da parte del pubblico che vi dicono come sta reagendo al discorso. Chi ascolta risponderà la maggior parte delle

²³ “[...] of persons, events, objects, and relations which are parts of the situation because they have the power to constrain decision and action needed to modify the exigence.” (Bitzer Lloyd F., 1968, p. 8);

²⁴ “An audience of active listeners participates along with the speaker in creating shared meaning and understanding. The speaker's ideas and values are tested and redefined through interaction with the audience, and listeners' knowledge and understanding are modified through interaction with the speaker” (Zarefsky D., 1996, p. 12);

volte in maniera non verbale, assumendo un'espressione corruciata o annuendo.”²⁵ (Zarefsky D., 1995, p.13). Altre espressioni non verbali utilizzate dal pubblico e che forniscono un *feedback* all'oratore sono inoltre il contatto oculare e il sorriso (Zarefsky D., 1995, p.16).

Il *feedback* è determinato dai giudizi che il pubblico dà in merito al discorso e permette, quindi, a chi ascolta di decidere come reagire al messaggio. Zarefsky afferma, infatti, che i giudizi del pubblico

“[...] contribuiscono a creare il significato condiviso del discorso e determinano come (il pubblico) reagirà nei confronti dell'oratore durante il discorso (attraverso espressioni facciali, per esempio) e come userà il discorso (ignorandolo, mettendolo in dubbio, agendo in un determinato modo e così via).” (Zarefsky D., 1996, p. 12).²⁶

Ponendosi nella prospettiva dell'oratore, invece, il *feedback* è utile per valutare *in itinere* la buona riuscita del discorso. L'oratore potrà decidere in corsa di modificare quello che dirà o come lo dirà e il grado di attenzione nel rendere esplicito come i bisogni del pubblico verranno soddisfatti grazie al discorso (Zarefsky D., 1996, p.13). Il *feedback* fornito dal pubblico è influenzato dalle loro idee e dalle loro esperienze (Makay John J., 1995, p.21). Zarefsky, infatti, afferma che “il pubblico giunge al discorso con un quadro di conoscenze, credenze e valori precostituiti. Il messaggio dell'oratore verrà interpretato all'interno di questo schema.”²⁷ (Zarefsky D., 1996, p.12). Verificato questo meccanismo, potrebbe succedere, ad esempio, che gli ascoltatori attribuiscono un significato al messaggio trasmesso dall'oratore, il quale abbia poco a che fare con il significato originariamente attribuitogli dall'oratore stesso. Come affermato da Makay, infatti, “sebbene l'audience percepisca tutte le parole pronunciate dall'oratore, esso potrebbe non cogliere certe sfumature di significato o attribuire significati che non abbiano nulla a che vedere con le intenzioni dell'oratore”²⁸ (Makay John J., 1995, p.21). In questo caso si sviluppa un'incomprensione nella comunicazione

²⁵ “As you speak, you'll be watching for feedback, signals from the audience about how they are reacting to the speech. Listeners will register most of their responses nonverbally, with frowns or nods of approval.” (Zarefsky D., 1995, p.13).

²⁶ “[...] contribute to the shared meaning of the speech and affect how they will react to the speaker during the speech (through facial response, for example) and how they will use the speech (ignore it, doubt it, affirm it, act upon it, and so on).” (Zarefsky D., 1996, p. 12);

²⁷ “The listener comes to the speech with a framework of prior knowledge, beliefs, and values. The speaker's message will be interpreted within this framework.” (Zarefsky D., 1996, p.12).

²⁸ “[...] although listeners may hear all the words a speaker says, they may miss shades of meaning or attribute meanings that have little or nothing to do with the speaker's intent.” (Makay John J., 1995, p.21);

che deve essere evitata dall'oratore tramite l'utilizzo di un linguaggio adatto alla corretta comprensione del pubblico.

Il *feedback* del pubblico è, tuttavia, anche influenzato dalla corrispondenza tra i contenuti del discorso e le esigenze del pubblico. Il bisogno principale del pubblico è quello di venire a conoscenza di qualcosa che ancora non conosce, ma che interessa loro. Come afferma Hoff "i membri del pubblico si presentano davanti al relatore nella speranza che egli sappia qualcosa che loro non sanno"²⁹ (Hoff, R. 1988, p. 9 citato in Makay John J., 1995, p. 18 e 21). Se, come vedremo, il relatore tratta un argomento poco interessante per il pubblico o non ne sottolinea a sufficienza la sua rilevanza per il pubblico stesso, è probabile che l'*audience* dia una risposta negativa inviando segnali non verbali di disinteresse o rifiuto.

La percezione del pubblico del livello di preparazione dell'oratore è un altro elemento che influenza fortemente il feedback del pubblico. Quando il pubblico avverte che l'oratore è preparato e competente riguardo l'argomento di cui sta parlando, l'oratore verrà giudicato in maniera positiva e questo avrà delle inevitabili ripercussioni sulle reazioni di risposta del pubblico. Si parlerà più approfonditamente di questo concetto nel paragrafo dedicato all'adattamento del discorso al pubblico.

Più in generale, oltre a valutare quanto l'oratore sia esperto in materia, il pubblico, come abbiamo detto nei paragrafi precedenti, si forma anche un'idea dell'*ethos* dell'oratore. L'*ethos* può essere definito con Aristotele in termini di "intelligenza, personalità e forza di volontà che un oratore comunica durante un discorso."³⁰ (Makay John J., 1995, p. 78). Se gli ascoltatori, inoltre, conoscono già l'oratore e possiedono già un'idea di quelle che sono le sue opinioni riguardo il tema trattato, è molto probabile che questi verranno influenzati da tali opinioni al momento di giudicare il discorso. Makay afferma, infatti, a riguardo che "la vostra reputazione sarà posta davanti al vostro discorso e determinerà in parte la risposta del pubblico"³¹ (Makay John J., 1995, p.18). Se, al contrario, i membri del pubblico non conoscono ancora nulla di colui che andrà a parlare, giudicheranno l'oratore attraverso il filtro delle proprie opinioni e sulla base del suo stile oratorio, prima di decidere se appoggiare o meno le sue idee.

²⁹ "the audience arrives on the scene with the ardent hope that the presenter knows something that it does not" (Hoff R., 1988, p. 9);

³⁰ "[...] intelligence, character and goodwill a speaker communicates during a speech" (Makay John J., 1995, p. 78).

³¹ "[...] your reputation will precede you to the lectern and determine, in part, how your audience responds." (Makay John J., 1995, p.18);

Abbiamo dunque visto a cosa serve il feedback del pubblico, da quali fattori dipende e come l'oratore può indirizzarlo positivamente. In particolare, abbiamo potuto vedere che il *feedback* del pubblico è determinato da tre fattori: dalle idee e dalle esperienze pregresse del pubblico, dall'adeguatezza del discorso nel rispondere a determinate sue esigenze e, infine, dalla percezione del livello di competenza dell'oratore e, più in generale, dal suo *ethos*. Nell'ultimo paragrafo di questo capitolo tratteremo delle strategie di adattamento al pubblico necessarie all'oratore per migliorare il proprio *ethos* e raggiungere lo scopo che si era prefissato. I prossimi due sotto paragrafi di questo capitolo, invece, denominati 'valutare i discorsi pubblici' e 'organizzazione ed esecuzione di un discorso pubblico', faranno riferimento rispettivamente alle abilità necessarie al pubblico per ascoltare e comprendere i discorsi e a quelle necessarie all'oratore per eseguire un discorso, fermo restando che un buon oratore è anche (e soprattutto) un buon ascoltatore, in quanto, come affermato da Verderber, "migliori capacità d'ascolto ci aiutano a diventare oratori migliori"³² (Verderber Rudolph F., 1997, p.48).

1.2.3. Il discorso

È di fondamentale importanza notare il fatto che parlare in pubblico è "un'attività incentrata sul significato"³³ (Makay John J., 1995, p.19). I messaggi sono prodotti dagli oratori, ma interpretati dal pubblico sulla base delle loro esperienze personali e del corrispondente significato emotivo attribuito a tali esperienze. Come afferma Makay, infatti, "sebbene condividiamo una stessa lingua, non condividiamo né esperienze identiche né tutti noi attribuiamo a queste esperienze lo stesso significato."³⁴ (Makay John J., 1995, p.19). Abbiamo già visto nel paragrafo precedente, infatti, che chi parla elabora il messaggio per far passare un certo significato, ma chi ascolta può attribuire un significato diverso allo stesso messaggio. Per questo motivo è fondamentale ancora prima di iniziare a pianificare un discorso analizzare e ricercare informazioni sul proprio

³² "better listening helps us become better speakers" (Verderber Rudolph F., 1997, p.48).

³³ "[...] a meaning centered process." (Makay, John J., 1995, p.19);

³⁴ "although we share the same language, we do not share identical experiences nor the meaning that stem from them" (Makay John J., 1995, p.19).

pubblico.

C'è accordo tra diversi autori nell'affermare che la preparazione di un discorso è una fase fondamentale perché influisce profondamente sulla successiva presentazione del discorso stesso. Esiste, quindi, uno schema logico da seguire al fine di preparare in maniera adeguata un discorso.

L'organizzazione del discorso

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Definire argomento e scopo;- Analizzare il pubblico e le strategie di adattamento all'audience;- Organizzare il discorso vero e proprio: definire la tesi; individuare le idee principali e quelle secondarie; ricercare materiali di supporto; organizzare le diverse parti del discorso (introduzione, corpo del testo e conclusione). |
|--|

In questo elaborato abbiamo tenuto distinte le fasi di organizzazione del discorso da quella di esecuzione vera e propria perché esse richiedono delle strategie diverse per essere portate a termine. Quella del discorso pubblico infatti è un'attività pragmatica, siccome il suo scopo è produrre dei cambiamenti concreti nella realtà l'esecuzione del discorso è importante tanto quanto la sua organizzazione (Bitzer Lloyd F., 1968, p.4). Abbiamo schematizzato nella tabella seguente gli elementi da considerare nella seconda fase dell'elaborazione di un discorso, ossia durante la sua esecuzione. Questi aspetti verranno approfonditi nell'ultimo paragrafo di questo capitolo:

L'esecuzione del discorso:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- preparazione dell'<i>outline</i> del discorso per la presentazione e per l'esercitazione;- modalità di esposizione;- atteggiamento dell'oratore;- aspetti paralinguistici della comunicazione;- aspetti non verbali della comunicazione. |
|--|

1.3. Valutare i discorsi pubblici

Due sono le qualità che definiscono un buon oratore: il pensiero critico e la pianificazione strategica. Il pensiero critico è l'abilità di saper giudicare e saper portare delle ragioni per difendere i propri giudizi. Con le parole di Zarefsky si potrebbe dire che “esercitare il pensiero critico significa né accettare cecamente, né rifiutare istantaneamente ciò che si ascolta o si legge, ma formare e giustificare opinioni. Significa comprendere diversi punti di vista. Significa distinguere i fatti dalle opinioni.”³⁵ (Zarefsky D., 1996, p. 20).

Il pensiero critico, come evidenziato da Makay, è utilizzato dall'oratore durante diverse fasi della preparazione di un discorso pubblico (Makay John J., 1995, p.11-12):

- nella scelta dell'argomento da trattare;
- nel corso della ricerca di materiale per argomentare la tesi: il pensiero critico in questo caso si applica alla scelta di quale materiale è il più adatto a supportare la tesi;
- durante l'organizzazione della propria presentazione: per dimostrare al proprio pubblico di avere pensieri e idee chiari e ben strutturati;
- durante il processo che porta l'oratore a trasformare una sua credenza o una sua opinione in qualcosa di più certo e credibile perché supportato da un ragionamento;
- nello scegliere il tipo di linguaggio più consono all'occasione e al proprio pubblico. L'oratore si dovrà chiedere quante e quali tipi di conoscenze ha il nostro pubblico riguardo l'argomento trattato e qual è il linguaggio più adatto all'evento comunicativo a cui si prenderà parte;
- nella valutazione delle presentazioni di altri oratori. Gli ascoltatori valutano sia lo scopo che l'organizzazione del discorso dell'oratore, quanto questo scopo sia stato raggiunto e quanto il messaggio abbia dato una risposta ai propri bisogni;

L'altra qualità di un buon oratore è la capacità di pianificazione strategica del proprio discorso. La pianificazione strategica consiste nell' “identificare gli obiettivi e determinare il modo migliore per raggiungerli”³⁶ (Zarefsky D., 1996, p. 20). Gli obiettivi di un discorso possono essere ricondotti a tre scopi generali: informare, persuadere e intrattenere. Questi scopi, come vedremo nel prossimo paragrafo,

³⁵ “Critical thinking means neither blindly accepting nor instantly rejecting what you hear or read, but forming and defending judgments. It means understanding different points of view. It means recognizing differences between facts and opinions.” (Zarefsky D., 1996, p. 20).

³⁶ “[...] identifying the goals and determining how best to achieve them.” (Zarefsky D., 1996, p. 20).

determinano la struttura del discorso e le diverse strategie da utilizzare.

Se un oratore opera utilizzando il pensiero critico e la pianificazione strategica, dunque, è molto probabile che il suo discorso avrà un esito positivo in quanto egli al fine di prepararlo ha preso in considerazione tutti gli elementi che influiscono sulla sua buona riuscita.

La qualità di un discorso è determinata principalmente dal raggiungimento degli obiettivi specifici prefissati. A questo proposito, infatti, Zarefsky afferma che “lo scopo specifico del discorso è lo standard che probabilmente usereste per valutare se il discorso ha raggiunto il suo obiettivo”³⁷ (Zarefsky D., 1996, p. 20). Il raggiungimento dello scopo prefissato, tuttavia, non è l’unico parametro che sancisce la buona riuscita di un discorso. È condivisa da molte persone l’idea che anche un discorso che raggiunge il proprio scopo non sia necessariamente da considerarsi di successo. Quando un discorso è progettato con l’intento di sviare l’attenzione da determinati fatti e manipolare le coscienze del pubblico, o in generale quando il suo scopo non è lodevole, c’è accordo nell’affermare che non siamo di fronte ad un buon discorso (Zarefsky D., 1996, p. 22-23; Makay John J., 1995, p.17).

Finora si è parlato principalmente dell’oratore e di come egli può autovalutare la propria produzione utilizzando il pensiero critico e mettendo in pratica la pianificazione strategica. Nei successivi paragrafi analizzeremo gli scopi dei discorsi e vedremo come il pubblico può valutare il discorso dell’oratore, sia sotto il profilo della sua organizzazione che dal punto di vista della sua realizzazione, nonché dal punto di vista della sua sostenibilità etica.

1.3.1. Gli scopi: informare, persuadere, intrattenere

Come abbiamo già accennato nel paragrafo precedente gli scopi generali connessi al *public speaking* sono tre: informare, persuadere ed intrattenere.

Un discorso che ha lo scopo di informare mira a comunicare al pubblico fatti o idee di cui non è a conoscenza e, con questi, aprire a nuove prospettive. Come afferma Zarefsky a proposito, infatti, “a chi ascolta è richiesto di prestare attenzione, di capire

³⁷ “The specific purpose is the standard you would use to ask whether the speech achieved its goal.” (Zarefsky D., 1996, p. 20).

cosa viene detto e di modificare le loro conoscenze e il loro sistema di credenze al fine di prendere in considerazione queste nuove informazioni”³⁸ (Zarefsky D., 1996, p.394). Delle strategie particolarmente utili da utilizzare nei discorsi informativi sono quelle che consentono al pubblico di trattenere le informazioni nella loro mente. Una di queste strategie è, ad esempio, illustrata da Zarefsky e consiste nell’utilizzare delle strutture logiche che permettano al pubblico di anticipare quello che verrà detto successivamente. Queste tecniche sono le stesse utilizzate per mantenere l’attenzione del pubblico e saranno descritte più nel dettaglio nel paragrafo di questo elaborato dedicato alle abilità di ascolto. Esse consistono ad esempio nel “rendere il discorso significativo da un punto di vista personale per il pubblico, far risaltare il messaggio e renderlo semplice da seguire.”³⁹ (Zarefsky D., 1996, p.401).

Un discorso di tipo informativo e uno di tipo persuasivo si differenziano sulla base dell’intenzione. Come fa notare Makay, infatti,

“se il tuo scopo è quello di migliorare la comprensione di un argomento, il tuo discorso è informativo. Se, nel far questo, il vostro scopo è anche quello di portare il pubblico a condividere o concordare con il vostro punto di vista, è probabile che il vostro discorso sia anche persuasivo.”⁴⁰ (Makay John J., 1995, p.319).

Nonostante un discorso abbia, tuttavia, lo scopo di informare e non l’obiettivo esplicito di influenzare il pubblico, anche i discorsi informativi producono degli effetti persuasivi sul pubblico. Zarefsky afferma infatti che “le strategie informative non richiedono esplicitamente al pubblico di credere o fare qualcosa in particolare. È vero, però, che conoscere qualcosa di nuovo lo stimola a fare qualcosa.”⁴¹ (Zarefsky D., 1996, p.395).

I discorsi, dunque, possono essere anche creati al fine di persuadere il pubblico. I discorsi persuasivi hanno lo scopo di convincere altre persone della veridicità e della fondatezza del punto di vista dell’oratore. Lo scopo dei discorsi persuasivi, come spiegato da Verderber, è quello di “modificare una credenza o motivare il pubblico ad agire”⁴² (Verderber Rudolph F., 1997, p.379). Le strategie utilizzate in questo tipo di

³⁸ “Listeners are asked to be attentive, to understand what is being said, and to modify their knowledge and belief systems to take this new information into account.” (Zarefsky D., 1996, p.394).

³⁹ “[...] making the speech personally relevant to the listeners, making the message stand out and making it easy to follow” (Zarefsky D., 1996, p.401);

⁴⁰ “If your goal is to expand understanding your speech is informational. If in the process you also want your audience to share or agree with your point of view, you may also be persuasive.” (Makay John J., 1995, p.319);

⁴¹ “informative strategies do not explicitly ask listeners to do any particular thing. Of course, knowing something new might stimulate them to do something.” (Zarefsky D., 1996, p.395);

⁴² “[...] change a belief or motivate an audience to act.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.379).

discorsi sono molto simili a quelle utilizzate per i discorsi informativi, ma in questo caso al pubblico viene richiesto un impegno maggiore perché esso deve essere portato a fare una particolare scelta, cioè a credere in qualcosa o ad agire. Zarefsky afferma infatti che, a questo fine, “gli oratori fanno leva sulle loro abilità di analizzare il pubblico e la situazione, sulla loro credibilità, sulla fondatezza delle idee e sull’uso efficace del ragionamento e degli appigli emozionali”⁴³ (Zarefsky D., 1996, p.444).

Infine, i discorsi fatti per intrattenere sono quelli adatti ad occasioni speciali, feste di premiazione, celebrazioni e ad introdurre altri oratori (Makay John J., 1995, p.13-14). Ai fini di questo elaborato non ci soffermeremo sui discorsi persuasivi o su quelli creati per intrattenere il pubblico, ma ci concentreremo maggiormente su quelli di tipo informativo.

Identificare lo scopo generale del nostro discorso ci permette di selezionare le strategie più adatte per raggiungerlo. Oltre ad identificare lo scopo generale dobbiamo anche stabilire qual è l’obiettivo specifico, il quale ci informa rispetto a cosa vogliamo ottenere una volta concluso il discorso (Zarefsky D., 1996, p. 22; Makay John J., 1995, p.32). Dell’obiettivo specifico del discorso se ne parlerà più approfonditamente nel paragrafo dedicato all’organizzazione e all’esecuzione del discorso.

1.3.2. Le abilità di ascolto critico

Esiste una differenza fondamentale tra il sentire e l’ascoltare: mentre il sentire è un’attività puramente sensoriale, l’ascolto è un processo mentale (Zarefsky D., 1996, p.60). A meno che non ci siano impedimenti fisici all’ascolto legati a difficoltà uditive, tutte le persone sono in grado di sentire, ma solo alcune di esse hanno l’abilità di ascoltare in maniera efficace. Zarefsky, infatti, afferma che “ascoltare è un’abilità che si acquisisce: alcune persone sono ascoltatori migliori rispetto ad altre, sebbene le loro capacità uditive siano sviluppate allo stesso modo.”⁴⁴ (Zarefsky D., 1996, p.60). Ascoltare, infatti, è un concetto spiegato da Verderber, attraverso le parole di Andrew

⁴³ “To achieve these results, speakers draw on their ability to analyse the audience and the situation, their own credibility, and their effective use of evidence, reasoning, and emotional appeals.” (Zarefsky D., 1996, p.444);

⁴⁴ “Listening [...] is an acquired skill. Some people are better listeners than others, even though their hearing may be equally strong.” (Zarefsky D., 1996, p.60).

Wolvin e Caolyn Gwynn Coakley, come il processo di “ricevere, prestare attenzione e assegnare un significato a stimoli uditivi o visivi”⁴⁵ (Wolvin A., Coakley Gwynn C., 1996 *Listening*, 5th ed., Wm. C. Brown, Dubuque, p.69, citato in Verderber Rudolph F., 1997, p.48).

L’abilità di ascoltare può sembrare semplice da sviluppare, ma richiede in realtà molto impegno. I vantaggi principali del saper esercitare un ascolto attento si possono riassumere in questo schema:

VANTAGGI DERIVANTI DA UN ASCOLTO ATTENTO
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• possibilità di esercitare il pensiero critico;• possibilità di ampliare il nostro bagaglio di conoscenze;• possibilità di difenderci con maggiore efficacia da oratori non eticamente corretti;• opportunità di valutare criticamente i discorsi altrui e, perciò, imparare a far tesoro dei suoi punti di forza e di debolezza;• ricordare meglio ciò che è stato detto. |
|---|

Innanzitutto, il vantaggio principale è legato alla possibilità di esercitare la propria capacità critica, necessaria per valutare e attribuire significati ad un discorso. Infatti, Zarefsky afferma che è necessario “ascoltare per poter valutare ciò che sentite. [...] Senza ascoltare attentamente il messaggio raramente potete sapere in che modo vi rispondereste o lo valutereste”⁴⁶ (Zarefsky D., 1996, p. 62). I vantaggi derivanti dalle abilità di ascolto attivo non si limitano però soltanto a questo, in quanto migliorare le nostre capacità di ascolto può portarci anche ad esplorare nuovi argomenti e ad ottenere un più ampio bagaglio di conoscenze. Verderber afferma infatti che “ascoltare più efficacemente ci porta ad imparare di più in riferimento ad un gran numero di temi”⁴⁷ (Verderber Rudolph F., 1997, p.49). Le abilità di ascolto critico portano, inoltre, a non

⁴⁵ “[...] receiving, attending to and assigning meaning to aural and visual stimuli” (Wolvin A., Coakley Gwynn C., 1996 *Listening*, 5th ed., Wm. C. Brown, Dubuque, p.69, citato in Verderber Rudolph F., 1997, p.48);

⁴⁶ “You need to listen to evaluate what you hear. [...] Without listening carefully to the message you can seldom know how you would respond to or evaluate it.” (Zarefsky D., 1996, p. 62);

⁴⁷ “Better listening results in our learning more about a great number of subjects.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.49).

lasciarsi manipolare da oratori privi di etica che cercano più di manipolare che di persuadere il pubblico. Come ci avverte Zarefsky, infatti, “[...] non tutti gli oratori che ricercano la nostra attenzione saranno scrupolosi o etici. [...] Se vi ritrovate a dovervi proteggere da oratori senza etica o poco onesti, dovete esercitarvi ad ascoltare veramente ciò che hanno da dire”⁴⁸ (Zarefsky D., 1996, p.63). Le abilità di ascolto attivo possono inoltre essere molto utili a coloro che si stanno esercitando o sono interessati a tenere discorsi in pubblico. Un uditore di questo tipo, infatti, impara anche ascoltando gli altri parlare perché in questo modo egli, identificandosi con l’oratore, sarà maggiormente in grado di valutare il suo discorso e utilizzarlo per migliorare il proprio. Verderber a questo proposito afferma, infatti, che:

“ascoltando in maniera efficace sarete in grado di determinare perché e come varie tecniche e metodi funzionano. Di conseguenza, potreste decidere che metodi e tecniche utilizzare nei vostri discorsi. Potreste anche sentire e vedere sul campo i tipi di errori da evitare.”⁴⁹ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 48).

Infine, da un ascolto attento il pubblico ricava anche il vantaggio di ricordare più facilmente ciò che è stato detto, così da poter rielaborare in un secondo momento i concetti impressi nella memoria. Zarefsky afferma, infatti, che “[...] un ascolto attento permette al pubblico di ricordare e pensare alle idee anche dopo che il discorso si è concluso.”⁵⁰ (Zarefsky D., 1996, p. 61).

L’esercizio di un ascolto attivo può essere impedito da una serie di fattori. Di seguito sono elencati i più frequenti:

IMPEDIMENTI AD UN ASCOLTO ATTENTO

- distrazioni interne legate a pensieri nati nella nostra mente;
- attenzione limitata nel tempo;
- ascolto pregiudiziale: giungere a conclusioni affrettate;
- distrazioni legate alla situazione; impedimenti fisici all’ascolto;

⁴⁸ “[...] not all speakers who seek our attention will be scrupulous or ethical. [...] If you are to protect yourself against unethical or unscrupulous speakers, you have to train yourself really to listen to what they have to say.” (Zarefsky D., 1996, p.63).

⁴⁹ “By listening effectively, you will be able to determine how and why various speech methods and techniques work. As a result, you may decide which methods and techniques you should try in your own speeches. You can also hear and see in action the kinds of mistakes to avoid.” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 48).

⁵⁰ “[...] careful listening enables audiences to remember and think about the ideas after a speech is over.” (Zarefsky D., 1996, p. 61).

- disaccordo sulle opinioni espresse dall'oratore, disinteresse per l'argomento o non condivisione delle preoccupazioni dell'oratore;
- mancata adozione di un grado di intensità d'ascolto sufficiente.

Gli impedimenti all'ascolto possono essere di tipo interno o esterno. Quelli di tipo esterno, come vedremo, sono costituiti prevalentemente da impedimenti fisici al di fuori del nostro controllo. Tra le distrazioni che provengono da dentro di noi, invece, troviamo l'insieme dei pensieri nati nella nostra mente, la nostra limitata capacità di attenzione, la tendenza ad ascoltare in maniera pregiudiziale, a non adottare un'intensità d'ascolto sufficiente, oppure il semplice disaccordo, la mancanza di interesse o la mancata condivisione delle preoccupazioni dell'oratore.

La nostra attenzione, innanzitutto, può essere sviata dal discorso quando veniamo distratti dai pensieri nati nella nostra mente, i quali possono compromettere la nostra attenzione trasformando il nostro "ascoltare" in semplice "sentire" (Zarefsky D., 1996, p. 67; Makay John J., 1995, p.53). Per aiutare la concentrazione del pubblico l'oratore deve costruire un discorso ben chiaro e con un filo logico al fine di mantenere l'attenzione dell'ascoltatore sull'idea principale che vuole trasmettere al suo pubblico (Zarefsky D., 1996, p. 67). Il pubblico, invece, può prevenire l'insorgere di questi pensieri nella propria mente preparandosi fisicamente e mentalmente all'ascolto. Verderber consiglia azioni precise che favoriscono la concentrazione durante l'ascolto come sedersi in maniera composta, inclinarsi leggermente in avanti con il proprio corpo, ma anche evitare ogni tipo di movimento inutile e guardare l'oratore negli occhi (Verderber Rudolph F., 1997, p. 50), mentre Zarefsky consiglia di prendere appunti per mantenere il filo del discorso e, quindi, la concentrazione (Zarefsky D., 1996, p. 66).

Le distrazioni, oltre che da pensieri nati nella nostra mente, possono derivare anche dalla nostra limitata capacità di attenzione. È noto che il nostro cervello ha una capacità di attenzione breve e limitata nel tempo. In passato i discorsi pubblici erano più lunghi e articolati di quanto lo siano ora e richiedevano un grado di attenzione maggiore; tuttavia, oggi la situazione è diversa. Oggi si preferiscono dibattiti e discorsi più corti che richiedano all'ascoltatore uno sforzo di concentrazione e un impegno di tempo minore (Zarefsky D., 1996, p. 64). Lo svantaggio legato all'accorciamento dei tempi si manifesta in una minore capacità di comprensione di testi lunghi e articolati dovuta alla semplificazione e alla contrazione dei messaggi trasmessi durante un discorso. Come

affermato da Zarefsky infatti “ascoltare di frequente messaggi così brevi [...] indebolisce la capacità degli ascoltatori di comprendere e valutare messaggi più lunghi e intricati.”⁵¹ (Zarefsky D., 1996, p. 65). L’oratore per agevolare il suo pubblico dovrebbe agire “dividendo il discorso in brevi segmenti che possano essere sviluppati facilmente e, allo stesso tempo, accertandosi anche che ogni segmento sia di supporto alla tesi”⁵² (Zarefsky D., 1996, p. 67). Il pubblico, invece, come indica lo stesso autore, al fine di migliorare la propria attenzione dovrebbe far pratica nell’ascolto di discorsi sempre più lunghi (Zarefsky D., 1996, p.66).

Infine, c’è accordo fra diversi autori nell’affermare che un altro impedimento ad un reale ascolto è la presunzione degli ascoltatori di conoscere già cosa un oratore andrà a dire (Verderber Rudolph F., 1996, p. 51; Zarefsky D., 1996, p. 65; Makay John J., 1995, p.53). Molto spesso l’ascoltatore antepone dei pregiudizi che gli impediscono un giudizio oggettivo, lo sviano dal significato reale del messaggio e gli impediscono di capire le reali intenzioni e motivazioni dell’oratore. Zarefsky a proposito ci fornisce degli esempi che ci illustrano questo meccanismo:

“A volte le persone vanno ad assistere ad un discorso in quanto fermi sostenitori della causa portata avanti dall’oratore. Loro sanno che si troveranno d’accordo con l’idea dell’oratore e, perciò, non la ascoltano attentamente. Queste persone si ritrovano a condividere qualcosa che in realtà non sostengono. Altri ascoltatori sono l’opposto. Possiedono dei pregiudizi nei confronti dell’oratore e, quasi istintivamente, rispondono negativamente a qualunque cosa egli dica.”⁵³ (Zarefsky D., 1996, p. 65).

Ciò che un oratore può fare in questa situazione è informarsi per conoscere meglio il proprio pubblico e i pregiudizi che verosimilmente guidano le loro valutazioni, al fine di sapere i punti del proprio discorso che richiedono di essere evidenziati e resi particolarmente chiari (Zarefsky D., 1996, p. 67). Verderber incoraggia, invece, gli ascoltatori ad abituarsi a lasciar terminare una persona di esporre il proprio pensiero prima di smettere di ascoltarla o cercare di ribattervi (Verderber Rudolph F., 1997, p.51).

⁵¹ “listening often to such short messages [...] weakens listeners’ capacity to process and evaluate longer and more intricate messages.” (Zarefsky D., 1996, p. 65);

⁵² “[...] dividing the speech into small segments that can be developed easily, while being sure that each segment is related to the thesis.” (Zarefsky D., 1996, p.67).

⁵³ “Sometimes, people come to hear a speech as committed supporters of the speaker’s cause. They ‘know’ that they will agree with the speaker’s position and hence do not listen to it carefully. Those people often find themselves endorsing something that they really don’t support. Other listeners are just the opposite. They are biased against the speaker and, almost instinctively, respond negatively to whatever she says.” (Zarefsky D., 1996, p. 65);

Finora abbiamo potuto vedere come un buon oratore è colui che riesce a focalizzare l'attenzione sul discorso e a bloccare tutti gli altri stimoli minori e irrilevanti che possono distrarre, ma che non costituiscono un impedimento fisico e reale all'ascolto. Verderber a tal proposito afferma che "migliorare le proprie capacità d'ascolto inizia con l'imparare a collocare alcuni suoni in primo piano e lasciarne altri sullo sfondo."⁵⁴ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 50). Tuttavia, le fonti di distrazione possono provenire anche dall'ambiente esterno. Alcune di queste fonti di distrazione non sono sotto il nostro controllo e si tratta di eventi improvvisi e inaspettati. Chi è coinvolto nella comunicazione dovrebbe accertarsi, però, che le condizioni per un buon ascolto siano il più possibile mantenute, ad esempio, abbassando il volume della radio o chiudendo la finestra per impedire che il rumore del traffico disturbi la comunicazione (Verderber Rudolph F., 1997, p. 50). È utile in questo caso che l'oratore "mantenga un atteggiamento flessibile, si adatti alla situazione piuttosto che rimanere ancorato ad un testo precedentemente sviluppato"⁵⁵, ma sia disposto a ripetere qualunque parte del discorso sia stata messa in secondo piano a causa dell'interruzione (Zarefsky D., 1996, p. 67).

Alle fonti di distrazione di tipo interno ed esterno elencate da Zarefsky, Verderber aggiunge una distrazione che definisce di tipo "semantico" la quale è da lui stesso definita come "una reazione (dell'ascoltatore) alla scelta di uso delle parole da parte dell'oratore"⁵⁶ (Verderber Rudolph F., 1997, p.16). Ciò che accade è che chi ascolta può non comprendere nello stesso modo in cui fa l'oratore il significato dei simboli utilizzati durante il discorso e, dunque, attribuir loro un significato alternativo e diverso. Verderber afferma, infatti, che "siccome i significati attribuiti dipendono dalle esperienze personali di ognuno, gli altri a volte possono decodificare una parola o una preposizione in maniera diversa da come era stata intesa (dall'oratore)."⁵⁷ (Verderber Rudolf F., 1997, p. 15). In modo analogo, Makay evidenzia come alcune persone siano portate ad irrigidirsi e smettere di ascoltare chi parla quando, all'interno del discorso, si imbattono in parole astratte che interpretano in maniera errata, vale a dire in parole a cui

⁵⁴ "Improving your listening skills begin with learning to bring some sounds to the foreground while keeping others in the background." (Verderber Rudolph F., 1997, p.50);

⁵⁵ "[...] by remaining flexible, adapting to the situation rather than being tied to a text you've developed in advance." (Zarefsky D., 1996, p.67).

⁵⁶ "a reaction to the speaker's choice of words." (Verderber Rudolph F., 1997, p.16);

⁵⁷ "Because meaning depends on personal experience, others may at times decode a word or phrase differently from the way it was intended." (Verderber Rudolph F., 1997, p.15);

danno un'interpretazione diversa rispetto a quella originariamente pensata dall'oratore. Makay afferma, infatti, che “quando ci imbattiamo in parole astratte, formiamo le nostre opinioni e smettiamo di ascoltare.”⁵⁸ (Makay John J., 1995, p. 53). Makay, inoltre, indica tra i fattori interni che possono portarci ad assumere un atteggiamento di chiusura e a non voler più ascoltare il discorso, in particolare, la mancanza di interesse nell'argomento trattato o un totale o parziale disaccordo con l'oratore (Makay John J., 1995, p. 53).

Siamo solitamente portati a smettere di ascoltare anche quando non ci sforziamo di ascoltare con la giusta intensità il discorso. Come affermato da Verderber, infatti, “quando il vostro obiettivo è ‘ascoltare per piacere’, potete permettervi di ascoltare senza molto sforzo d'attenzione”⁵⁹, quando invece ci si ritrova “in situazioni in cui si devono ascoltare indicazioni stradali, istruzioni o spiegazioni l'intensità dell'ascolto dovrà probabilmente essere più elevata.”⁶⁰ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 52). Si può concludere, quindi, che lo sforzo deve essere maggiore quando l'obiettivo è imparare o capire qualcosa rispetto a quando si ascolta ‘per piacere’.

Zarefsky afferma che l'abilità di ascoltare, a differenza della capacità di sentire, è un'abilità che si può acquisire, come abbiamo appena visto, “allenandosi a focalizzare l'attenzione, a ridurre al minimo le distrazioni, a analizzare accuratamente i messaggi e a pensare in maniera critica.”⁶¹ (Zarefsky D., 1996, p.60). Tuttavia, anche la reale e profonda comprensione dei messaggi che chi parla ci sta mandando è un'abilità fondamentale per un buon ascoltatore. Verderber, infatti, afferma che “per comprendere è necessario un ascolto attivo. Ascoltare attivamente significa utilizzare determinate tecniche per assicurare a te stesso la comprensione.”⁶² (Verderber Rudolph F., 1997, p.53). Esistono determinate tecniche e strategie che possono essere utilizzate per focalizzare l'attenzione sulle parole del nostro interlocutore al fine di comprendere pienamente i messaggi. Ai fini di questo lavoro, qui elenchiamo solamente quelle che riteniamo più utili in un contesto di classe:

⁵⁸ “When we are faced with abstractions, we form our own opinions and stop listening.” (Makay John J., 1995, p. 53);

⁵⁹ “When your goal is primarily ‘pleasure listening’, you can afford to listen without much intensity.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.52).

⁶⁰ “In listening situations that involve attending to directions [...], instructions [...], or explanations [...], the intensity of your ‘listening’ is likely to increase [...]” (Verderber Rudolph F., 1997, p.52).

⁶¹ “[...] they have trained themselves to focus their attention, to minimize distractions, to process messages accurately and to think critically.” (Zarefsky D., 1996, p.60).

⁶² “Understanding requires active listening. Active listening means using specific techniques to ensure your understanding.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.53).

- Definire mentalmente l'organizzazione del discorso

Costruire una mappa mentale del discorso è una tecnica utilizzata al fine di arrivare a definire alla fine del discorso qual era il suo scopo, i suoi punti principali e alcuni dei suoi dettagli fondamentali. Come afferma Verderber, infatti, “i grandi ascoltatori definiscono mentalmente l'organizzazione in modo tale che, a discorso concluso, essi riescano a citare l'obiettivo, i punti principali e alcuni suoi dettagli fondamentali.”⁶³ (Verderber, 1997, p.54).

- Prendere appunti

Gli appunti sono necessari per non scordare ciò che è stato detto durante il discorso, dato che la mappa del discorso, contenente le informazioni riguardo la tesi e le idee principali, può essere delineata solamente a discorso concluso. Zarefsky, infatti, afferma che “delineare una mappa durante un discorso può portarvi a commettere l'errore di saltare a conclusioni affrettate riguardo ciò che l'oratore dirà”⁶⁴ (Zarefsky D., 1996, p.71). Verderber evidenzia altri vantaggi legati alla scrittura di appunti affermando invece che “scrivere appunti non solo permette di tenere traccia delle idee principali, ma rinforza anche ciò che è stato affermato attraverso una sorta di ripetizione”⁶⁵ (Verderber Rudolph F., 1997, p.57).

- Parafrasare mentalmente la propria comprensione dell'argomento trattato

Se il pubblico ha veramente “[...] ascoltato il messaggio, esso dovrebbe essere in grado di riassumere ciò che ha compreso.”⁶⁶ (Verderber Rudolph F., 1997, p.54).

Le tre tecniche qui elencate sono fondamentali in contesti scolastici nei quali spesso i discorsi a scopo informativo che si producono hanno l'obiettivo di dimostrare l'avvenuta comprensione di ciò che l'insegnante ha spiegato in classe, vale a dire l'ascolto attento e attivo della lezione.

⁶³ “Effective listeners mentally outline the organization so that when the speech is over they can cite the goal, main points and some of the key details.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.54).

⁶⁴ “making a map during a speech may lead you to commit the same mistake as jumping to conclusions about what the speaker is going to say.” (Zarefsky D., 1996, p.71);

⁶⁵ “writing notes not only preserves a record of key ideas but also reinforces points through a kind of repetition.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.57);

⁶⁶ “[...] you had listened to a message, you should be able to summarize your understanding.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.54).

1.3.3. L'etica dell'oratore

L'oratore che voglia assumere un comportamento etico deve seguire determinati comportamenti che dimostrino il suo rispetto per il pubblico e per l'argomento, come anche la sua attenzione per le conseguenze delle proprie azioni e la responsabilità per le sue affermazioni.

Il rispetto per il pubblico si manifesta prima di tutto nell'aver particolare considerazione per le loro opinioni, le quali non devono essere ignorate, ma piuttosto poste sullo stesso piano rispetto alle proprie. L'oratore, come sostiene Zarefsky, "dovrebbe considerare le opinioni iniziali del pubblico come punto di partenza per il discorso"⁶⁷, vale a dire per arrivare ad affermare e sostenere la fondatezza della propria tesi (Zarefsky D., 1996, p. 26). Rispettare il pubblico significa anche non offendere la sua intelligenza o il suo giudizio. A questo proposito Zarefsky consiglia di "non impiegare tutto il tempo del discorso a comunicare agli ascoltatori cose che già sanno"⁶⁸ e di "evitare di dare ad intendere che chiunque non concordi con voi non sia capace di giudizio"⁶⁹ (Zarefsky D., 1996, p. 26). È inoltre importante per un oratore rispettare le opinioni del suo pubblico infatti, come afferma Verderber, assumere un atteggiamento etico nei confronti del pubblico significa anche "non attaccare personalmente coloro che si oppongono alle proprie idee."⁷⁰ (Verderber Rudolph F., 1997, p.19). Come vedremo, è fondamentale anche accertarci che ciò che abbiamo da dire abbia un valore per il nostro pubblico perché se i membri del pubblico decidono di darci la loro attenzione è perché si aspettano di ricavare qualcosa di importante o originale dal nostro discorso. È fondamentale inoltre non nascondere al pubblico qual è il nostro scopo e cosa chiediamo loro (Zarefsky D., 1996, p. 26). Ad esempio, se vogliamo spingere il nostro pubblico a fare una scelta che sia in linea con quello che desideriamo che loro facciano, non nascondiamo loro le possibili alternative (Zarefsky D., 1996, p. 26). Infine, il rispetto della diversità culturale del pubblico è fondamentale e il dimostrare di essere consapevoli che il pubblico può essere composto da "persone con diversi background culturali, i quali influiscono sugli atteggiamenti e sulle esperienze che portano con sé al

⁶⁷ "One of the signs of respect is your willingness to regard the audience's current position as your point of departure for the speech." (Zarefsky D., 1996, p. 26);

⁶⁸ "don't use the whole speech to tell listeners what they already know" (Zarefsky D., 1996, p. 26);

⁶⁹ "avoid suggesting that anyone who does not agree with you is somehow deficient in judgment" (Zarefsky D., 1996, p. 26);

⁷⁰ "Resist personal stacks against those who oppose your ideas." (Verderber Rudolph F., 1997, p.19);

vostro discorso”⁷¹ è un atteggiamento generalmente apprezzato da qualunque persona (Zarefsky D., 1996, p. 26-27).

L’assunzione di un comportamento etico si concretizza non solo quando l’oratore dimostra rispetto per il pubblico, ma anche quando egli mostra di tenere all’argomento del suo discorso. Gli standard etici che il discorso di un oratore dovrebbe seguire sono illustrati da azioni ben precise che l’oratore deve compiere al momento della progettazione, organizzazione ed esecuzione del suo discorso (Verderber Rudolph, 1997, p. 18-20; Makay John J., 1995, p.83-95).

L’oratore deve innanzitutto dire la verità, vale a dire non distorcere le informazioni, ed informarsi accuratamente prima di presentare fatti a sostegno della propria tesi. Zarefsky afferma che l’oratore deve “essere sicuro di distinguere tra fatti e opinioni. I fatti non dovrebbero essere presentati come se fossero opinioni e, allo stesso modo, le opinioni come se fossero fatti.”⁷² (Zarefsky D., 1996, p.28). Il rischio che si corre quando si presentano fatti non veritieri è quello di perdere la fiducia del pubblico e, quindi, le proprie capacità di persuasione. Come ci avverte Makay, infatti, “quando i vostri ascoltatori si accorgono che i fatti che riportate non sono fondati, essi si fideranno meno di voi.”⁷³ (Makay John J., 1995, p.83). Verderber, invece, afferma che “se le persone pensano che tu stia mentendo loro, loro rifiuteranno sia voi in quanto oratori che le vostre idee”⁷⁴ (Verderber Rudolph F., 1997, p.18). In secondo luogo, è fondamentale non omettere determinati fatti o possibili alternative solamente perché in contrasto con la propria tesi perché questo significherebbe non fornire l’intero quadro della situazione, vale a dire “non descrivere accuratamente i fatti e minare la fiducia che il pubblico ha riposto in noi”⁷⁵ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 19). Non è necessario, dunque, ingannare chi ci ascolta, ma l’atteggiamento da adottare è quello di presentare un’opinione o una tesi fortemente supportata da fatti certi e lasciare al pubblico il giudizio finale. Come afferma Makay, infatti

⁷¹ “[...] is composed of people with different cultural backgrounds that affect their attitudes and experiences they bring to your speech.” (Zarefsky D., 1996, p.27).

⁷² “you need to be sure to distinguish between fact and opinion. Facts should not be misinterpreted as opinions, nor opinions as if they were facts.” (Zarefsky D., 1996, p.28);

⁷³ “When your listeners realize your facts are wrong, they will trust you less.” (Makay John J., 1995, p.83);

⁷⁴ “If people believe you are lying to them, they will reject you and your ideas.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.18);

⁷⁵ “[...] knowingly suppressing unfavourable information does misinterpret the facts and violates the audience trust.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.19).

“non importa quanto voi abbiate bisogno di convincere le persone ad appoggiare la vostra idea. Avete solo una scelta etica: presentare la legittima argomentazione più forte e lasciar decidere ad ogni membro del pubblico se appoggiare o meno la vostra opinione.”⁷⁶ (Makay John J., 1995, p. 89).

Infine, alcune considerazioni etiche riguardano la fonte delle informazioni. La fonte di tutte le informazioni deve essere resa nota, specialmente quando queste informazioni sono critiche nei confronti di qualcosa o qualcuno. Come sostiene Verderber infatti “l’origine di alcune idee è spesso tanto importante quanto le idee stesse, specialmente quando una frase ha lo scopo di condannare qualcosa o qualcuno.”⁷⁷ (Verderber Rudolph F., 1997, p.19). La fonte di queste idee, come afferma Makay, deve essere anche la più recente possibile e, allo stesso tempo, credibile: “quando ricercate il materiale per il discorso è vostra responsabilità etica definire se state citando un professionista che ha condotto un lavoro di ricerca professionale o qualcuno con minore credibilità”⁷⁸ (Makay John J., 1995, p. 94).

1.4. Organizzazione ed esecuzione di un discorso pubblico

Nel paragrafo precedente si è parlato di quali sono gli scopi del discorso pubblico, quali abilità di ascolto sono necessarie per valutare i discorsi altrui migliorando in tal modo i propri e quali sono i comportamenti che un oratore dovrebbe adottare perché il suo discorso possa essere considerato eticamente corretto.

In questo paragrafo vedremo, invece, quali sono i passaggi necessari a realizzare nella pratica un discorso pubblico. Dopo aver stabilito l’obiettivo specifico del discorso, un oratore attento dovrà procedere ad un’accurata analisi sia del contesto che del pubblico, per poi delineare la logica del discorso e esercitarsi nella sua esecuzione per prepararsi ad esporlo al pubblico. Per raggiungere l’obiettivo specifico del discorso bisogna passare, tuttavia, attraverso diverse fasi che vedremo nel paragrafo dedicato all’organizzazione del discorso.

⁷⁶ “No matter how great your need to convince people to support your point of view, you have only one ethical choice: to present the strongest possible legitimate argument and let each listener decide whether to support your position.” (Makay John J., 1995, p. 89);

⁷⁷ “Where ideas originate is often as important as the ideas themselves, especially when a statement is damning.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.19);

⁷⁸ “When collecting supporting material for a speech it is your ethical responsibility to determine whether you are quoting a professional who has done a professional research job or someone with less credibility.” (Makay John J., 1995, p. 94).

1.4.1. Analisi e adattamento all'audience e al contesto

Come accennato in precedenza, il giudizio del pubblico sul discorso dell'oratore è influenzato da diversi fattori tra cui il proprio bagaglio di conoscenze pregresse, i propri valori e le proprie credenze. Questa forma mentis guida il modo in cui i singoli individui percepiranno e valuteranno il discorso e, perciò, anche la loro reazione (chiusura, disponibilità a modificare il proprio pensiero ecc.) (Zarefsky D., 1996, p. 12). Per tutte queste ragioni è fondamentale che l'oratore conosca la natura del proprio pubblico per adattarsi ad esso e definire quale registro, tono, atteggiamento e linguaggio (più o meno specialistico) è più adatto a quel determinato tipo di pubblico in quel preciso contesto.

L'analisi del pubblico, infatti, è funzionale a definire meglio l'obiettivo del discorso, selezionare il materiale di supporto più adatto e presentarlo in maniera adeguata. Il pubblico può essere analizzato sotto diversi profili: l'età, la professione, il gruppo sociale di appartenenza, lo stile di vita, il genere e la cultura di appartenenza.

I membri del pubblico che si trovano in una classe, specialmente quelli di una classe relativamente omogenea, sono accomunati da una stessa età, dalla stessa professione di studente e verosimilmente anche dallo stesso gruppo sociale di appartenenza; in una classe, tuttavia, possono esserci persone provenienti da culture diverse e appartenenti a generi diversi.

La cultura di appartenenza è un elemento che deve essere preso in estrema considerazione dall'oratore quando egli e il suo pubblico non possiedono una base culturale comune. In situazioni caratterizzate da multiculturalità un oratore attento al suo pubblico deve essere consapevole di chi ha di fronte e di come il *background* culturale di queste persone non solo influenzi il loro modo di pensare, ma determini anche il loro modo di reagire sia in rapporto agli aspetti verbali che a quelli non verbali della comunicazione. Come afferma Zarefsky, infatti:

“Parlare ad un pubblico multiculturale vi sfida ad essere consapevoli delle convinzioni e delle vostre tendenze connotate culturalmente che voi apportate al discorso. È molto diffuso tra le persone considerare come valori universali quelli che sono in realtà solo valori di una specifica cultura. Questi valori possono anche

non essere significativi o importanti per persone al di fuori di quella cultura.”⁷⁹
(Zarefsky D., 1996, p.100).

Zarefsky individua, inoltre, i modi in cui gli oratori si possono adattare a pubblici culturalmente diversi. In primo luogo, sarebbe utile “portare esempi che si riferiscano a diverse culture per far percepire al pubblico di essere considerati all’interno della cornice della propria cultura”⁸⁰, in alternativa un oratore può anche “cercare di astenersi da ogni riferimento culturale specifico e di ricercare, invece, agganci che non si appoggino a riferimenti culturali”⁸¹ (Zarefsky D., 1996, p. 101-102). Ad ogni modo è importante per l’oratore essere consapevole che il pubblico, a causa di questa diversità culturale, potrebbe mal interpretare le sue parole. Per questo motivo, Makay invita l’oratore ad informarsi rispetto alla provenienza culturale dei membri del pubblico, ma a non farsi influenzare da questa quando si tratta di elaborare i contenuti del proprio discorso. Egli afferma, infatti:

“non stiamo cercando di farvi capire che voi dobbiate modificare i vostri punti di vista se sono ben elaborati e fondati, ma che voi dobbiate tenere in considerazione il fatto che molti membri del pubblico non concorderanno con voi sui punti principali e che, perciò, voi abbiate bisogno di considerare e affrontare opinioni diverse.”⁸² (Makay John J., 1995, p.108).

In modo analogo, siccome gesti identici hanno significati differenti in diverse culture, l’oratore può inavvertitamente mancare di rispetto al proprio pubblico se non pone attenzione anche al suo linguaggio non verbale (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 153). È importante, infine, sottolineare che siccome la cultura determina in parte anche i bisogni e gli interessi del pubblico, l’esistenza di differenze culturali tra i membri del pubblico o tra l’oratore e il pubblico dovrebbe determinare una maggiore attenzione dell’oratore rispetto ai loro bisogni e ai loro interessi (Verderber Rudolph F., 1997, p.79).

Oltre che nelle differenze culturali, Verderber individua anche nelle differenze di genere un fattore che può influire nella relazione dell’oratore con il suo pubblico (Verderber

⁷⁹ “Speaking to a multicultural audience challenges you to be aware of the culturally based assumptions and predispositions you bring to a speech. It is very common for people to regard as universal values what are actually only the values of a specific culture. These values may not be either meaningful or important to people outside that culture.” (Zarefsky D., 1996, p.100);

⁸⁰ “One is to derive examples from many different cultures so that members of the audience all feel that they are being addressed within the framework of their own culture.” (Zarefsky D., 1996, p. 101-102);

⁸¹ “The other approach is to try to resist culture-specific references and to search instead for appeals that will transcend cultures.” (Zarefsky D., 1996, p. 102).

⁸² “We are not suggesting that you change your views if they are carefully conceived and supported, but that you acknowledge that many members of your audience may disagree with you on key points and that you have to consider and address differences of opinion.” (Makay John J., 1995, p.108).

Rudolph F., 1997, p.12). L'analisi relativa al genere è utile per individuare lo stile di comunicazione del pubblico il quale può essere caratterizzato da complicità per un pubblico di sole donne, oppure da competizione leale quando si tratta di soli uomini. Quando, invece, i gruppi sono misti “mentre la donna ‘lavora’ per salvaguardare l'armonia ed evitare il conflitto, l'uomo tende a collocarsi in una posizione di dominanza” (Bregantin D., 2019, p. 31). Conoscere il genere del pubblico è, inoltre, particolarmente utile per l'oratore ai fini di selezionare il materiale di supporto ed adottare delle strategie per la gestione del dibattito (Bregantin D., 2019, p. 31). L'analisi del pubblico, oltre che secondo i parametri relativi all'età, alla provenienza sociale e culturale, allo stile di vita e al genere di appartenenza, può avvenire facendo riferimento a fattori più propriamente legati al discorso. Dopo una prima analisi, i passaggi per un'analisi del pubblico in questo senso riguardano:

- stabilire il livello di interesse per l'argomento

È importante che il livello di interesse per la materia sia mantenuto alto dal discorso in quanto, come afferma Makay, “il livello di interesse determina spesso il feedback del pubblico”⁸³ (Makay John J., 1995, p.116). In primo luogo, tuttavia, è necessario accertarsi o cercare di prevedere se questo interesse nel pubblico ci sia o se esso debba essere in qualche modo elicitato (Verderber Rudolph F., 1997, p.80). Il pubblico solitamente si può distinguere in due categorie: coloro che sono obbligati ad assistere alla presentazione dell'oratore e coloro che volontariamente vi partecipano. Allo scopo di capire quanto l'oratore deve sforzarsi per stimolare l'interesse del pubblico, bisogna stabilire a quale di queste due categorie il pubblico appartiene. Se si tratta di un pubblico “obbligato” sarà maggiormente necessario portarlo a prestare attenzione al discorso. La strategia per raggiungere questo scopo è far comprendere al pubblico come le informazioni che andranno ad ascoltare saranno utili nella loro vita di tutti i giorni o particolarmente significative per loro. Zarefsky afferma, infatti, che “le persone sono inclini a esporsi a messaggi che ritengono importanti per loro stessi e che sono coerenti con ciò in cui già credono.”⁸⁴ (Zarefsky D., 1996, p.103).

- stabilire l'attitudine del pubblico nei confronti dell'oratore

⁸³ “Interest level often determines audience response.” (Makay John J., 1995, p.116).

⁸⁴ “People are inclined to expose themselves to messages that are important to them personally and that are consistent with what they already believe.” (Zarefsky D., 1996, p.103);

Stabilire l'attitudine del pubblico nei confronti dell'oratore significa stabilire "se il pubblico ti percepisce come una fonte credibile di informazioni"⁸⁵ (Verderber Rudolph, F., 1997, p.81). La credibilità di un oratore si basa su tre fattori secondo Verderber: la conoscenza e l'"expertise", l'affidabilità e la personalità dell'oratore. Mostrare la propria conoscenza o *expertise* significa rendere visibile la propria professionalità e le proprie capacità; come afferma Verderber "gli oratori che dimostrano conoscenza ed expertise saranno probabilmente fortemente rispettati."⁸⁶ (Verderber Rudolph, F., 1997, p.81). La propria credibilità si migliora anche aumentando la percezione della nostra affidabilità. Prima di tutto, il pubblico valuterà le intenzioni dell'oratore e, solo in un secondo momento, esso considererà la figura dell'oratore. Verderber afferma, infatti, a proposito che "è più probabile che noi riponiamo la nostra fiducia e crediamo ad una persona che noi percepiamo come onesta, operosa, affidabile, forte e risoluta."⁸⁷ (Verderber Rudolph, F., 1997, p.82). L'ultima caratteristica di un oratore credibile secondo Verderber è la sua personalità cioè "l'impressione che noi facciamo sul nostro pubblico basata su tratti della nostra personalità come l'entusiasmo, l'amichevolezza, il calore e la propensione al sorriso."⁸⁸ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 142).

- Stabilire l'attitudine del pubblico nei confronti dell'argomento

Avere un'idea di come il pubblico percepisce l'argomento trattato è fondamentale specialmente quando "la risposta che ricerchiamo (nel pubblico) è un cambiamento delle loro convinzioni o un'azione." (Verderber Rudolph, F., 1997, p.83). Questo tema verrà approfondito nel prossimo paragrafo di questo capitolo.

- Stabilire il livello di comprensione dell'argomento da parte del pubblico

Se si prevede che il pubblico possa non capire bene l'informazione allora è necessario fornire loro delle informazioni in più oppure degli esempi, delle definizioni o fare delle analogie con informazioni a loro già note al fine di migliorare la loro comprensione dell'argomento (Verderber Rudolph F., 1997, p.139). Verderber individua una buona

⁸⁵ "(Your success in informing or persuading an audience is likely to depend on their attitude toward you-) on whether it perceives you as a credible source of information." (Verderber Rudolph F., 1997, p. 81):

⁸⁶ "Speakers who demonstrate knowledge and expertise are likely to be highly respected." (Verderber Rudolph F., 1997, p. 81);

⁸⁷ "We are more likely to trust and believe a person whom we perceive to be honest, industrious, dependable, strong and steadfast." (Verderber Rudolph F., 1997, p. 82).

⁸⁸ "Personality is the impression you make on your audience based on such traits as enthusiasm, friendliness, warmth, and a ready smile." (Verderber Rudolph F., 1997, p. 142);

strategia nel “tendere ad aspettarsi conoscenza insufficienti piuttosto che sovrastimarle.”⁸⁹ (Verderber Rudolph F., 1997, p.136).

- Considerare l’occasione per stabilire le aspettative del pubblico

Il pubblico si aspetta generalmente che l’oratore parli in un tempo ragionevole dell’argomento per cui è chiamato a parlare e che parli in maniera adatta al pubblico che ha di fronte, ad esempio adattando il discorso al livello di competenza dell’audience (Makay John J., 1995, p.115).

In questo paragrafo abbiamo analizzato l’atteggiamento generale che l’oratore deve adottare nei confronti del pubblico e come egli può adattarsi alle sue esigenze ed interessi per rendere il discorso ancora più efficace e coinvolgente. Nel paragrafo dedicato all’analisi del discorso tratteremo più nello specifico dei linguaggi verbali, non verbali e paralinguistici.

1.4.2. Stabilire l’obiettivo del discorso, i suoi punti principali e lo schema organizzativo

Abbiamo già analizzato, nel paragrafo dedicato, i tre scopi generali del discorso: informare, persuadere e intrattenere. In questo paragrafo si vuole entrare più nello specifico e si analizzerà, perciò, secondo quali parametri definire l’obiettivo specifico del discorso e costruire la tesi, come anche le strategie più utili per raggiungere il proprio scopo.

Gli obiettivi generali dei discorsi possono essere specificati ulteriormente e ricadere in diverse categorie di obiettivi. Queste categorie, illustrate da Zarefsky, sono:

- *Agenda setting*. Quando lo scopo del discorso è quello di portare le persone a pensare ad un argomento che all’inizio del discorso non conoscevano. L’obiettivo si ritiene raggiunto quando “le persone considerano più importante l’argomento del discorso e meritevole della loro attenzione dopo che hanno

⁸⁹ “A good rule of thumb is to err on the side of expecting too little knowledge rather than expecting too much.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.136).

assistito al discorso rispetto a quanto facevano prima.”⁹⁰ (Zarefky D., 1996, p. 133);

- Fornire nuove informazioni e aprire a nuove prospettive. Le persone possono conoscere un argomento solo superficialmente, per cui lo scopo di alcuni discorsi è quello di “riempire questi vuoti fornendo ulteriori informazioni”⁹¹ (Zarefky D., 1996, p. 134). In maniera analoga, le persone possono considerare l’argomento solamente da un’unica prospettiva e la scoperta di una prospettiva diversa può modificare le credenze e i valori associati nella loro mente a quel particolare tema;
- Aumentare il coinvolgimento del pubblico;
- Diminuire il coinvolgimento del pubblico. In questi casi lo scopo del discorso è quello di insinuare il dubbio nel pubblico riguardo una propria convinzione o un proprio punto di vista fornendo posizioni alternative sulla questione;
- Conversione. Quando si vuole far cambiare radicalmente opinione al proprio pubblico;
- Suscitare emozioni positive o negative riguardo il discorso, l’occasione o l’oratore;
- Indurre un’azione specifica (Zarefky D., 1996, p. 134-139).

Dopo aver identificato l’obiettivo generale da raggiungere è necessario formulare una frase che racchiuda lo scopo specifico del discorso. Questa frase, definita *purpose statement*, delimita lo scopo specifico che si vuole raggiungere, vale a dire “l’esatta risposta che l’oratore vuole dal suo pubblico”⁹² (Verderber Rudolph F., 1997, p.91).

Strettamente correlata all’obiettivo specifico è la tesi del discorso. Ogni discorso o ragionamento ha una tesi; questa tesi risponde alla domanda ‘qual è l’argomentazione principale che ci permette di raggiungere quel determinato obiettivo specifico?’. Verderber, infatti, afferma che “mentre l’obiettivo specifico è una dichiarazione di come volete che il vostro pubblico risponda, la tesi è una frase che definisce gli elementi

⁹⁰ “This purpose is achieved if listeners regard the topic as more important and deserving of their attention after the speech than they did before.” (Zarefky D., 1996, p. 133);

⁹¹ “(your goal may be) to fill in these gaps by providing new information.” (Zarefky D., 1996, p. 134).

⁹² “The purpose statement is a single statement that specifies the exact response the speaker wants from the audience.” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 90);

specifici del discorso a supporto dell'obiettivo specifico.”⁹³ (Verderber Rudolph F., 1997, p.92). Stabilire chiaramente la tesi del proprio discorso serve non solo all'oratore per stabilire la logica del suo discorso, ma serve anche al pubblico per seguire tale logica. Zarefsky afferma infatti che “rendere noto quello che si intende comunicare durante il discorso permette all'*audience* di sapere quello a cui dovranno prestare attenzione.”⁹⁴ (Zarefsky D., 1996, p.42).

1.4.3 Organizzazione del discorso: introduzione, corpo, conclusione

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come individuare lo scopo del discorso e cosa si intende per tesi; in questo paragrafo, invece, illustreremo il procedimento per organizzare il discorso vero e proprio e definire uno schema di riferimento per l'esercitazione e l'esposizione dello stesso.

Per individuare la tesi e le idee principali del proprio discorso è utile costruire una mappa semantica. Verderber consiglia l'utilizzo di mappe semantiche perché esse permettono di compiere associazioni di idee “[...] senza badare in un primo momento a se queste sono idee centrali, dettagli, o idee sorte spontaneamente e associate all'obiettivo del discorso.”⁹⁵ (Verderber Rudolph F., 1997, p.93). Dopo aver raccolto le idee bisogna trovare tra queste la tesi e quelle che costituiscono i punti centrali a reale sostegno della tesi. Le idee principali del nostro discorso sono, con le parole di Verderber, “quei punti che volete che l'*audience* ricordi.”⁹⁶ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 153). Per individuare le idee principali del discorso Zarefsky suggerisce all'oratore di chiedersi se le idee che si vogliono portare a supporto vanno realmente a sostenere il discorso o sono solo delle idee che, per quanto curiose e interessanti, costituiscono delle digressioni rispetto allo scopo del discorso. Zarefsky, infatti, afferma che “idee che, pur essendo interessanti, non sono essenziali all'obiettivo del discorso

⁹³ “Whereas the specific goal is a statement of how you want your audience to respond, the thesis statement is a sentence that outlines the specific elements of the speech supporting the goal statement.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.92);

⁹⁴ “Announcing what you will seek to establish in the speech enables listeners to know what to listen for.” (Zarefsky D., 1996, p.42).

⁹⁵ “[...] without initial regard to whether they are main ideas, supporting details, or random ideas related to the speech goal.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.93);

⁹⁶ “Main points are the key building blocks of a speech—the ideas you want your audience to remember if they remember nothing else” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 153);

non possono essere considerate idee principali e dovrebbero essere escluse”⁹⁷ (Zarefsky D., 1996, p. 231). Molto spesso, inoltre, alcune idee che abbiamo delineato durante il *brainstorming* possono essere ricondotte ad un’unica idea principale, in quanto illustrano o sostengono un’idea comune più generale. Zarefsky consiglia di cercare di individuare queste frasi per vedere se è possibile “combinare tra loro quelle che pensavate fossero idee principali e distinte tra di loro e, in tal modo, ridurne il numero”⁹⁸ (Zarefsky D., 1996, p.231).

Dopo aver selezionato i punti principali, queste idee, solamente abbozzate in una mappa semantica, devono essere formulate sotto forma di frasi complete. Queste frasi devono avere delle caratteristiche specifiche per quanto riguarda forma e contenuto. Esse devono innanzitutto essere semplici e sintetiche per essere facilmente ricordate (Zarefsky D., 1996, p. 231). Allo stesso tempo, come consiglia Verderber, devono essere specifiche, vale a dire non devono lasciare spazio ad interpretazioni sbagliate. Verderber afferma infatti che “i punti principali sono specifici quando è quasi certo che le parole che li compongono creino nelle menti del pubblico le stesse immagini per tutti i suoi membri”⁹⁹ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 154). Le idee devono essere, inoltre, accomunate da una struttura parallela, per esempio è utile utilizzare le stesse parole per introdurre ognuno dei concetti principali. Usando strutture parallele si agevola il pubblico nell’individuazione dei punti principali (Verderber Rudolph F., 1997, p. 154). Le idee devono essere coerenti l’una con l’altra, ossia deve essere chiara la relazione esistente tra le idee e il perché compaiono all’interno dello stesso discorso (Zarefsky D., 1996, p. 232). Infine, queste idee devono fornire una visione completa della questione in quanto “nulla di fondamentale deve essere tralasciato”¹⁰⁰ (Zarefsky D., 1996, p. 232).

Dopo aver selezionato e aver stabilito l’ordine delle idee principali, esse possono essere rese maggiormente credibili da diversi materiali che la supportano. Zarefsky individua alcuni tipi di materiali che è possibile portare a supporto della tesi: esperienze personali che dimostrano “la vostra familiarità con l’argomento discusso e in che modo esso è

⁹⁷ “Ideas that, however interesting, are not essential to what the speech seeks to accomplish do not really qualify as main ideas and should be excluded.” (Zarefsky D., 1996, p. 231);

⁹⁸ “If you can identify these statements, you may be able to combine what you thought were distinct main ideas and thereby reduce the number” (Zarefsky D., 1996, p.231).

⁹⁹ “main points are specific when their wording is likely to call up the same images in the minds of all audience members” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 154);

¹⁰⁰ “[...] nothing of major importance should be left out.” (Zarefsky D., 1996, p. 232);

significativo per le vostre vite.”¹⁰¹, storie o narrazioni, fatti ed opinioni di esperti ecc. (Zarefsky D., 1996, p. 42-43). Una volta trovata e stabilita la quantità di materiale da portare a sostegno delle proprie idee l’organizzazione del corpo del discorso si può dire conclusa. Il corpo del discorso è la parte centrale del discorso, quella che presenta le idee principali, quelle subordinate e il materiale di supporto (Makay John J., 1995, p. 37).

Altri due elementi del discorso, che ne costituiscono la struttura, sono fondamentali per la sua organizzazione; essi sono l’introduzione e la conclusione. Sia l’introduzione che la conclusione di un discorso si definiscono in base agli scopi che prevedono di raggiungere.

L’introduzione è la parte iniziale di un discorso, vale a dire quella che il pubblico ascolterà per prima. Gli scopi principali di un’introduzione sono i seguenti:

- Attirare l’attenzione del pubblico. Il pubblico ha il potere di decidere se ascoltare o meno, perciò è compito dell’oratore attirare la loro attenzione. Spesso è l’introduzione a suscitare l’interesse del pubblico e a far sì che continui ad ascoltare. Come sostiene Makay, infatti, "ogni oratore esperto sa che i primi minuti sono decisivi per la buona riuscita dell’intero discorso. È in questi minuti che il vostro pubblico decide se è abbastanza interessato per continuare ad ascoltare”¹⁰² (Makay John J., 1995, p.211);
- Stabilire il tono del discorso (leggero/serio, formale/informale ecc.) (Verderber Rudolph F., 1997, p. 167);
- Creare un rapporto positivo tra l’oratore e il pubblico. Il pubblico all’inizio del discorso si forma delle impressioni riguardo la personalità, le intenzioni e lo stile dell’oratore (Zarefsky D., 1996, p. 254). Come afferma Zarefsky, infatti, “pochi prenderanno sul serio un oratore che non sembra conoscere l’argomento di cui discute, e pochi investire molte energie per seguire il discorso di un oratore che sembra soporifero, noioso o distratto”¹⁰³ (Zarefsky D., 1996, p.255). Anche

¹⁰¹ “You could draw on your experience with a topic or problem to make clear that you are familiar with and have been affected by the subject you’ll discuss in your speech.” (Zarefsky D., 1996, p. 42).

¹⁰² “Every experienced speaker knows that the first few minutes are crucial to the success of the entire speech. It is within these minutes that your listeners decide whether they care enough to continue listening.” (Makay John J., 1995, p.211);

¹⁰³ “Few will take seriously a speaker who does not appear to know what he is talking about, and few will invest great energy to follow a speaker who seems tedious, dull or distracting” (Zarefsky D., 1996, p.255).

rendere evidenti le somiglianze tra l'oratore e il pubblico può aiutare a rafforzare il legame tra i due. Come afferma Makay, infatti, "ogni introduzione dovrebbe puntare a cercare un terreno comune con il pubblico. Focalizzando l'attenzione su qualcosa che voi e il vostro pubblico potreste condividere e affermarlo in una fase iniziale, aiuterai le persone ad identificarsi con il vostro argomento"¹⁰⁴ (Makay John J., 1995, p. 211);

- Chiarire lo scopo della tesi. Chiarendo fin dall'inizio le intenzioni che l'oratore vuole raggiungere attraverso il discorso "è più probabile che il pubblico riesca a seguire il discorso e ad esserne influenzato"¹⁰⁵ (Zarefsky D., 1996, p. 255);
- Fornire uno schema di come si svilupperà il discorso. Affermare brevemente quali saranno le idee principali e come si svilupperà il discorso (Zarefsky D., 1996, p. 256; Makay John J., 1995, p. 211).

La conclusione, invece, ha principalmente due scopi: quello di riassumere il contenuto del discorso e quello di riaffermare il messaggio in modo tale che il pubblico ricordi le parole dell'oratore o il suo appello. Zarefsky afferma, infatti, che "la conclusione è il momento adatto del discorso per indicare esattamente ciò che voi volete dal pubblico. Altrimenti aumenterete le probabilità che il discorso sia male interpretato."¹⁰⁶ (Zarefsky D., 1996, p. 267).

1.4.4 Esecuzione del discorso: modalità di esposizione, caratteristiche dell'oratore, elementi paralinguistici e linguaggi non verbali

Abbiamo visto gli aspetti verbali del discorso, quelli che potrebbero essere ricondotti al *logos* aristotelico. In questo paragrafo, invece, approfondiremo tutto ciò che riguarda la preparazione e l'esecuzione vera e propria del discorso, in particolare tratteremo delle modalità di esposizione, delle caratteristiche dell'oratore, degli elementi paralinguistici

¹⁰⁴ "Every introduction should seek to establish common ground with the audience. By focusing on something you and your audience can share and announcing it early, you will help people identify with your topic." (Makay John J., 1995, p.211);

¹⁰⁵ "Listeners are more likely to follow and be influenced by the speech if they can identify clearly what you want them to believe or to do." (Zarefsky D., 1996, p.255);

¹⁰⁶ "The conclusion is the place in the speech to indicate exactly what you want from the audience. Otherwise, you increase the chance that the speech will be misunderstood." (Zarefsky D., 1996, p.267).

(tono della voce, velocità di eloquio, volume e timbro vocale) e dei linguaggi non verbali legati al discorso.

Seguendo lo schema per l'organizzazione del discorso, il quale prevede un corpo, un'introduzione ed una conclusione, si può creare un *outline*, vale a dire la traccia del discorso in forma schematica. Questa traccia schematica è utile sia durante l'esercitazione del discorso, sia durante l'esposizione del discorso stesso; per questo motivo Verderber consiglia di considerarlo "non come un intero discorso scritto in forma schematica, ma piuttosto come un piano da seguire nel momento in cui fate delle scelte linguistiche e vi esercitate nell'esposizione"¹⁰⁷ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 177). Gli scopi dell'*outline* sono rendere chiara nella mente dell'oratore quale sia la migliore strategia organizzativa, verificare e valutare le proprie scelte organizzative in merito al discorso e, infine, aiutare la memoria (Zarefsky D., 1996, p.282). L'*outline* dovrebbe essere redatto utilizzando frasi complete in quanto in tal modo è immediatamente visibile se "ogni idea principale realmente sviluppa il vostro obiettivo e se le parole che utilizzate permettano la comprensione del messaggio"¹⁰⁸ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 178).

Esistono diverse modalità di esposizione dei discorsi classificate sulla base degli strumenti di supporto utilizzati durante l'esposizione stessa: il discorso improvvisato, il discorso memorizzato, il manoscritto e il discorso estemporaneo. Vediamoli meglio:

- Il discorso improvvisato è semplicemente un discorso che non prevede alcuna preparazione perché all'oratore è richiesto di parlare, senza che gli sia stato dato alcun preavviso;
- Il discorso memorizzato è un discorso scritto ed imparato a memoria. Questo tipo di discorso ha lo svantaggio di distogliere l'attenzione dell'oratore sia dal pubblico che dal contenuto. Verderber, infatti, sostiene che "questo tipo di modalità non si traduce nella padronanza del contenuto, non dà nessuno sguardo più approfondito nell'argomento e non permette alcun tipo di adattamento all'audience durante la presentazione"¹⁰⁹ in quanto come afferma, invece,

¹⁰⁷ "Think of an outline not as a complete speech written in outline form, but as a blueprint to follow as you make language choices and practice the delivery." (Verderber Rudolph F., 1997, p. 177);

¹⁰⁸ "Complete sentences help you to see whether each main point actually develops your speech goal and whether the wording makes your intended point." (Verderber Rudolph F., 1997, p. 178);

¹⁰⁹ "Unfortunately, this kind of practice does not make for mastery of content, does not give additional insight into the topic, and does not allow for audience adaptation during presentation." (Verderber Rudolph F., 1997, p.232).

Zarefsky “[...] l’oratore non sarà in grado di prendere in considerazione il feedback visivo del pubblico [...]”¹¹⁰ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 232; Zarefsky D., 1996, p.353);

- Il discorso manoscritto è, invece, un discorso scritto parola per parola e letto di fronte al pubblico. Ha il vantaggio di permettere all’oratore di pensare nel dettaglio alle parole che dovrà dire ed è perciò indicato per discorsi da tenere in situazioni molto formali. (Zarefsky D., 1996, p.353; Verderber Rudolph F., 1997, p. 231). Lo svantaggio risiede nel fatto che “[...] i discorsi manoscritti raramente risultano spontanei, stimolanti o interessanti.”¹¹¹ in quanto è difficile tenere un discorso del genere e mantenere anche il contatto oculare con il pubblico (Verderber Rudolph F., 1997, p. 231);
- Il discorso estemporaneo è il discorso attentamente pianificato e preparato, ma le cui esatte parole sono determinate solamente nel momento in cui vengono pronunciate. Questo tipo di discorsi, infatti, fanno uso di strumenti quali gli appunti e la preparazione di un *outline* per il discorso stesso. A tal proposito, Dale Carnegie e Berg Esenwein ci consigliano di “utilizzare il minor numero di appunti possibile” e di creare “degli appunti quanto più desideriamo completi in fase di preparazione del discorso” ma, allo stesso tempo, di “cercare in ogni modo di condensarli quando ci troveremo di fronte al pubblico”¹¹² (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 129). C’è accordo tra diversi autori nell’affermare che questa modalità di esecuzione del discorso è quella di gran lunga più adatta nella maggior parte dei casi (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 129; Verderber Rudolph F., 1997, p. 231; Zarefsky D., 1996, p.353). Essa, come indicato da Zarefsky, presenta diversi vantaggi tra cui “permettere all’oratore di organizzare in forma schematica un discorso efficace [...], ma allo stesso tempo di mantenere la spontaneità conversazionale del discorso improvvisato”. Dale Carnegie e Berg Esenwein, inoltre, ci fanno presente un ulteriore vantaggio che

¹¹⁰ “[...] the speaker will not be able to take the visual feedback into account [...]” (Zarefsky D., 1996, p.353);

¹¹¹ “[...] manuscript speeches are unlikely to be spontaneous stimulating, or interesting.” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 231);

¹¹² “Use as few notes as possible. Make your notes as full as you please in preparation, but by all means condense them for platform use.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 129).

consiste nel “[...] focalizzare l’attenzione sul messaggio e attrarre il pubblico con il vostro stesso sguardo”¹¹³ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 130).

Tra tutti questi modi di presentare un discorso quello che richiede la memorizzazione del discorso necessita di un alto livello di concentrazione e, perciò, porta ad un consumo di energie che spesso si rivela deleterio (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 247). Dale Carnegie e Berg Esenwein, infatti, affermano che “è dannoso forzare la memoria nei momenti in cui si è deboli fisicamente o mentalmente stressati. La salute è la base per l’azione mentale e l’operazione di memorizzazione non fa eccezione”¹¹⁴ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 246). Memorizzare, inoltre, è difficile perchè non siamo allenati a farlo in quanto “la lettura *skimming* e l’abitudine di leggere distrattamente distruggono il potere della memoria”¹¹⁵. Carnegie e Esenwein consigliano, di conseguenza, la tecnica di focalizzare con attenzione ogni singola parola del testo quando si ha la necessità di imparare a memoria (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 248).

La concentrazione è fondamentale non solo nella memorizzazione, ma è utile anche durante la presentazione del discorso perché permette al cervello di non distogliere l’attenzione dal momento presente. Dale Carnaige e Berg Eisenberg consigliano, infatti:

“concentrate tutta le vostre energie mentali sulla frase corrente. Ricordate che la mente del vostro pubblico segue a stretto giro la vostra e se distogliete l’attenzione da quello che state dicendo a quello che andrete a dire anche il pubblico distoglierà la sua attenzione”¹¹⁶ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 64).

Consideriamo ora gli atteggiamenti e le specificità del carattere che un oratore può sviluppare o adottare quando si trova a parlare in pubblico. Prima di tutto è da considerare che quando noi parliamo esprimiamo i nostri pensieri, i quali dicono molto di noi al pubblico. Verderber afferma infatti che “chi sei determina in parte ciò che

¹¹³ “[...] you can keep your eye afire with your message and hold your audience with your very glance.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 130);

¹¹⁴ “Again, it is hurtful to force the memory in hours of physical weakness or mental weariness. Health is the basis of the best mental action and the operation of memory is no exception.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 246);

¹¹⁵ “Loose, skimming reading, and drifting habits of reading destroy memory power.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 248);

¹¹⁶ “Concentrate all your mental energies on the present sentence. Remember that the mind of your audience follows yours very closely, and if you withdraw your attention from what you are saying to what you are going to say, your audience will also withdraw theirs.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 64);

deciderai di dire e come lo dirai”¹¹⁷ (Verderber Rudolph F., 1997, p.8). Possiamo affermare, perciò, che assieme ai nostri pensieri esprimiamo anche la nostra personalità, vale a dire la nostra attitudine mentale. Da una prospettiva opposta, ma complementare a quella di Verderber, Dale Carnegie e Berg Esenwein affermano, infatti, che “noi scegliamo le caratteristiche della nostra personalità scegliendo i nostri pensieri”¹¹⁸ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 255). È per questo motivo che molti autori consigliano non tanto di assumere determinati atteggiamenti positivi, quanto di renderli propri, farli entrare nel proprio carattere e portarli a sostegno dell’argomento oggetto del discorso. Come descritto dalle parole di Dale Carneige, infatti:

“C’è solo un modo per includere le emozioni nel proprio discorso – e dimentica qualunque cosa, ma non questa: devi realmente ENTRARE DENTRO al personaggio che impersoni, alla causa che difendi, al caso che porti all’attenzione del pubblico – entrarci dentro così in profondità finché esso non diventi un vestito, ti affascini e ti domini completamente. Da quel momento tu sei, nel vero senso della parola, in unione con il tuo tema, perché la sua emozione è la tua emozione, tu ‘senti con’ esso, e perciò il tuo entusiasmo è sia genuino che contagioso”¹¹⁹ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 80)

Da questa lunga citazione possiamo trarre l’idea che solamente sentendo in prima persona il peso e l’importanza dell’argomento affrontato e prendendo a cuore la causa che ci sta dietro o lo scopo che si vuole raggiungere, si potrà coinvolgere il pubblico. Questo assunto è confermato anche dalle parole di Makay il quale identifica nella figura della *spokeperson* l’oratore ideale. Egli spiega infatti che “[...] una *spokeperson* è una persona motivata dal desiderio di parlare ed agire per un’idea, un problema o un gruppo. Le *spokeperson* sono motivate dalla loro piena identificazione con l’argomento di cui parlano”¹²⁰ (Makay John J., 1995, p.34). In secondo luogo, Dale Carneige ci suggerisce che, adottando l’atteggiamento sopra descritto, ciò che trasmettiamo al pubblico è entusiasmo e che esso è contagioso, perché determina un maggiore coinvolgimento del pubblico. Questo atteggiamento di apertura da parte del pubblico risulta funzionale allo

¹¹⁷ “[...] who you are determines to some extent what you will choose to say and how you will say it” (Verderber Rudolph F., 1997, p.8);

¹¹⁸ “we choose our characters by choosing our thoughts.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 255);

¹¹⁹ “There is only one way to get feeling into your speaking—and whatever else you forget, forget not this: You must actually ENTER INTO the character you impersonate, the cause you advocate, the case you argue—enter into it so deeply that it clothes you, enthral you, possesses you wholly. Then you are, in the true meaning of the word, in sympathy with your subject, for its feeling is your feeling, you “feel with” it, and therefore your enthusiasm is both genuine and contagious.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 80).

¹²⁰ “[...] a *spokeperson* is one who is motivated by a desire to speak and act for an idea, issue or group. *Spokepersons* are motivated by their identification with the speech topic.” (Makay John J., 1995, p.34);

scopo ultimo del discorso, vale a dire quello di produrre un cambiamento nel pubblico stesso. A questo proposito, infatti, Verderber afferma che “un oratore efficace è capace di presentare le informazioni in maniera tale da influenzare le predisposizioni e i comportamenti del pubblico.”¹²¹ (Verderber Rudolph F., 1997, p.6).

Ci sono diversi modi attraverso i quali l’oratore può mostrarsi entusiasta di fronte al suo pubblico. L’oratore che si mostra realmente entusiasta è l’oratore che dimostra di avere a cuore il tema trattato e di voler trasmettere il suo messaggio al pubblico. Innanzitutto, ogni persona ha delle predisposizioni e degli interessi diversi: scegliere di parlare di un tema che non ci appassiona non ci farà apparire oratori entusiasti. Di conseguenza, se esiste un margine di scelta riguardo il tema da trattare nel proprio discorso, come consiglia Makay, “non fate l’errore di ignorare i vostri interessi e i vostri sentimenti”¹²² (Makay John J., 1995, p.30). Allo scopo di dimostrare interesse per il l’argomento trattato l’oratore avrà bisogno di far risaltare il tema anziché se stesso e la sua personalità. È necessaria perciò una predisposizione dell’oratore a concentrare tutta la sua attenzione mentale sull’argomento oggetto del discorso, vale a dire sul messaggio che vuole comunicare, mettendo in secondo piano se stesso e il proprio ego. Dale Carnegie e Berg Esenwein affermano infatti che:

“L’autoconsapevolezza è una consapevolezza del sé non necessaria, e, allo scopo di comunicare il proprio messaggio, il sé è secondario all’argomento, non solo secondo il parere del pubblico, ma, se voi siete saggi, anche secondo il vostro. Avere una qualsiasi altra visione vuol dire considerare se stessi alla pari di una mostra, invece che in qualità di ambasciatore di un messaggio che vale la pena di essere trasmesso.”¹²³ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 80).

In questo passaggio i due autori ci invitano a modificare la nostra visione del concetto di discorso pubblico: l’idea che essi vogliono trasmettere è che lo scopo del discorso è quello di comunicare un messaggio e non quello di mettere in mostra se stessi al fine di far risaltare la propria bravura e appagare il proprio ego. Durante l’esposizione è importante perciò focalizzarsi sul tema e sul pubblico, piuttosto che sprecare inutilmente le proprie energie nella consapevolezza di noi stessi in quel momento. È fondamentale, inoltre, che sia in fase di organizzazione del discorso che durante l’esposizione,

¹²¹ “Effective public speakers are able to present information in ways that influence people’s attitudes and behaviour” (Verderber John J., 1997, p.6);

¹²² “[...] don’t make the mistake of ignoring your interests and feelings.” (Makay John J., 1995, p.30);

¹²³ “Self-consciousness is undue consciousness of self, and, for the purpose of delivery, self is secondary to your subject, not only in the opinion of the audience, but, if you are wise, in your own. To hold any other view is to regard yourself as an exhibit instead of as a messenger with a message worth delivering.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 80).

l'oratore adatti il proprio messaggio al pubblico che ha davanti, alle sue idee, ai suoi possibili interessi e al suo grado di familiarità con il tema trattato, nonché alla sua provenienza culturale. È invece durante il discorso stesso che l'oratore deve mettere in discussione le precedenti scelte fatte e adattarsi analizzando il *feedback* del pubblico, cioè lo strumento imprescindibile per l'oratore al fine di valutare in itinere la buona riuscita del proprio discorso.

Un altro modo per trasmettere emozioni positive al pubblico è quello di dimostrare di tenere al fatto che esso comprenda, oltre che il messaggio che l'oratore vuole trasmettere, anche l'importanza del messaggio stesso. In modo da consentire a tutti i membri del pubblico di comprendere ciò che l'oratore desidera comunicare, è fondamentale utilizzare un linguaggio semplice e chiaro e uno stile lineare di esposizione. Un buon oratore dimostra empatia nei confronti di chi lo ascolta, cercando di facilitare ad essi la comprensione del messaggio (Zarefsky D., 1996, p.335). Tuttavia, non solo avere un'eccessiva consapevolezza di sé durante il discorso inficia l'efficacia della comunicazione, ma anche non mettere in discussione il proprio stile oratorio e dare per scontato di poter fare una buona impressione sul pubblico pone l'oratore in una posizione di superiorità e porta al fallimento della comunicazione stessa. Come affermato da Dale Carnegie e Berg Esenwein, "il primo indizio che dimostra il valore di una persona è quando quella persona non cerca di sembrare ed agire per dimostrare il suo valore"¹²⁴(Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 6).

Un oratore attento al proprio pubblico si documenta a sufficienza riguardo il tema oggetto del discorso e seleziona le informazioni a supporto della sua tesi attingendo tra quelle più significative per quel determinato pubblico. Se un oratore appare competente e appassionato al tema che sta trattando, automaticamente il pubblico apprezzerà il suo discorso e di conseguenza egli otterrà la sua attenzione e la sua fiducia. Zarefsky afferma infatti che "se dimostrate di sapere ciò di cui state parlando, gli ascoltatori saranno più propensi a fidarsi del vostro giudizio e a seguire il vostro consiglio"¹²⁵ (Zarefsky D., 1996, p.19). Un'altra ragione per cui l'oratore dovrebbe preparare bene il suo discorso e documentarsi in maniera adeguata prima di tenerlo è una ragione che riguarda lui direttamente, infatti agire in questo modo prima di tenere un discorso gli

¹²⁴ "The first sign of greatness is when a man does not attempt to look and act great." (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 6);

¹²⁵ "If you appear to know what you are talking about, listeners will be more likely to trust your judgment and to follow your advice." (Zarefsky D., 1996, p.19);

permette di avere maggiore sicurezza durante l'esposizione e, di conseguenza, avere più fiducia in se stesso. È significativa in questo senso un'affermazione di Dale Carnegie e Berg Esenwein i quali affermano che:

“Se vi presentate di fronte ad un pubblico senza alcun tipo di preparazione o conoscenze pregresse riguardo la vostra materia, siete obbligati ad essere consapevoli di voi stessi – siete obbligati a vergognarvi del fatto di sottrarre tempo al vostro pubblico”¹²⁶ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 7).

Durante un discorso pubblico non solo i linguaggi non verbali e paraverbali sono importanti, ma anche i linguaggi non verbali possono influenzare la comunicazione.

Tutti i linguaggi non verbali e paraverbali hanno lo scopo di enfatizzare il messaggio e non di richiamare l'attenzione a loro stessi. È per questo motivo che, per esempio, “movimenti senza uno scopo preciso o movimenti costanti e abituali possono essere una grande fonte di distrazione [per il pubblico]”¹²⁷ (Zarefsky D., 1996, p.347).

Analizziamo per primi i linguaggi verbali, vale a dire la voce. Le caratteristiche principali della voce sono il tono, il volume e il ritmo.

Il tono si riferisce a quanto una voce è acuta o profonda; il volume si riferisce all'altezza del tono con cui pronunciamo le parole; il ritmo, infine, è la velocità con la quale parliamo. Il volume della voce non deve essere né troppo alto, né troppo basso, ma adeguato a permettere al pubblico di sentire le nostre parole senza sforzo (Zarefsky D., 1996, p. 336). Allo stesso modo, il ritmo non deve essere né troppo veloce né troppo lento e solitamente “è determinato da quanto i membri del pubblico riescono a comprendere facilmente ciò che state dicendo”¹²⁸ (Verderber Rudolph F., 1997, p. 235). Due caratteristiche accomunano il volume e il ritmo: entrambi aumentano sotto stress ed entrambi richiedono un certo grado di varietà per non annoiare il pubblico (Zarefsky D., 1996, p.338). La varietà nel volume e nel ritmo permette di dare enfasi a certe parti o parole del discorso. Come sostengono Dale Carnegie e Berg Esenwein, infatti, “non tutte le parole sono ugualmente importanti – perciò solo alcune parole richiedono enfasi.”¹²⁹ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 14). Per dare enfasi ad una parola

¹²⁶ “If you go before an audience without any preparation, or previous knowledge of your subject, you ought to be self-conscious—you ought to be ashamed to steal the time of your audience.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 7);

¹²⁷ “[...] aimless or constant movement can be a source of great distraction.” (Zarefsky D., 1996, p.347).

¹²⁸ “An acceptable rate of the speech is determined by whether listeners can understand what you are saying.” (Verderber Rudolph F., 1997, p. 235);

¹²⁹ “Not every word is of special importance—therefore only certain words demand emphasis.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 14);

rispetto alle altre parole in una frase Carnegie e Esenwein consigliano di “presentarla in maniera diversa rispetto a come le parole che la circondano sono espresse”¹³⁰ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 17).

Una parola o un concetto possono essere enfaticizzati all’interno di un discorso non solo attraverso la varietà nel ritmo e nel volume, ma anche attraverso le pause. Le pause costituiscono un elemento importante in quanto assolvono a due funzioni diverse: enfaticizzano ciò che è stato detto e assolvono alla funzione che nella lingua scritta è delegata alla punteggiatura (Zarefsky D., 1996, p.339). Dale Carnegie e Berg Esenwein, infatti, affermano che “fare una pausa dopo aver espresso un’idea importante, dà [al pubblico] il tempo di rielaborarla”¹³¹ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 48).

Infine, anche l’articolazione e la pronuncia delle parole devono essere chiare perché il pubblico comprenda il discorso. Per quanto riguarda i non madrelingua, l’obiettivo non è quello di “articolare [le parole] in modo tale che suonino come quelle pronunciate dai madrelingua, bensì articularle in maniera sufficientemente chiara da essere capiti e sentiti senza grande sforzo da parte del pubblico”¹³² (Zarefsky D., 1996, p.342).

Passiamo ora ad analizzare i linguaggi non verbali partendo dai gesti.

È utile stabilire fin da subito come sostengono Carnegie ed Esenwein che i gesti, a differenza dell’abilità più generale di parlare in pubblico, “non possono essere appresi, non possiamo usarli in maniera naturale se non appartengono al nostro repertorio [...]”¹³³ (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 114). Per questo motivo Zarefsky consiglia di non preoccuparsene e sostiene che “fin tanto che evitate gesti che distraggono il pubblico dal messaggio [...] e vi concentrate durante il discorso su ciò che volete dire, i gesti in genere verranno da sé”¹³⁴ (Zarefsky D., 1996, p.349). Non è indicato, quindi, cercare di forzare l’espressione di gesti che non sono naturali per noi, tuttavia, come sostengono Carnegie e Esenwein abbiamo l’opportunità di “imparare i loro significati nelle diverse culture in modo tale da interpretare correttamente quelli

¹³⁰ “To make a word emphatic, deliver it differently from the manner in which the words surrounding it are delivered.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 17).

¹³¹ “Pausing after an important idea gives it time to penetrate.” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 48).

¹³² “(For such speakers the goal) should not be to articulate so that they sound just like everyone else, but to articulate clearly enough that they can be heard and understood without great effort on the part of the audience” (Zarefsky D., 1996, p.342);

¹³³ “Gestures can’t be learned, we can’t use them naturally if they don’t belong to our repertoire [...]” (Carnegie D., Berg Esenwein J., 2005, p. 114);

¹³⁴ “As long as you avoid obviously distracting mannerisms [...] and concentrate on what you want to say, gestures will usually take care of themselves.” (Zarefsky D., 1996, p.349);

altrui e da comprendere come i nostri gesti sono percepiti da persone di cultura diversa dalla nostra”¹³⁵ (Carneige D., Berg Esenwein J., 2005, p. 114). Come abbiamo già accennato, inoltre, ogni gesto o movimento deve essere espresso con naturalezza anche in quanto ogni gesto fine a se stesso distrae il pubblico dal messaggio (Carneige D., Berg Esenwein J., 2005, p. 115; Zarefsky D., 1996, p. 348, Verderber Rudolph F., 1997, p. 240).

Quando parliamo di linguaggi non verbali, tuttavia, non parliamo solo dei più comuni gesti, ma anche di espressioni facciali, della postura e dei movimenti del corpo, nonché del nostro aspetto fisico. Tra le espressioni facciali da considerare maggiormente in questo contesto c’è il contatto oculare. Il contatto oculare nel *public speaking* gioca un ruolo molto importante perché permette di “comunicare a tutti i presenti la nostra considerazione nei loro confronti” (Bregantin D., 2019, p. 106). Inoltre, come sostiene Zarefsky “se non si mantiene il contatto oculare con il pubblico, non riuscirete a vedere come il pubblico stia reagendo al discorso”¹³⁶ (Zarefsky D., 1996, p.349). Bregantin consiglia se possibile di guardare negli occhi ogni membro del pubblico al fine di entrare in relazione con ognuno di essi; tuttavia, se esso è più numeroso, Bregantin consiglia di “[...] non fare uno scanning (‘scansione’) del pubblico” cioè di non far passare lo sguardo da un volto all’altro senza realmente soffermarsi su nessuno di essi (Bregantin D., 2019, p. 107).

Infine, da notare è che in contesti multiculturali non si può giudicare il feedback del proprio pubblico con i parametri relativi alla propria cultura se diversa da quella dei soggetti con cui si interagisce. Bisogna tenere presente che idee come la distanza tra corpi, i gesti, lo sguardo e l’aspetto fisico hanno tutti una forte connotazione culturale.

Infatti, linguaggi non verbali riferiti in particolare alla cinesica come il contatto oculare, il sorriso e l’assumere un’espressione corrucciata hanno significati diversi in diverse culture. Inoltre, anche rumore di sottofondo, tono della voce alto e interruzioni possono essere più o meno tollerati culturalmente. Anche per questo motivo è fondamentale che l’oratore conosca il suo pubblico anche sotto il profilo culturale, a maggior ragione dal momento in cui un errore legato all’utilizzo dei linguaggi non verbali in contesti di

¹³⁵ “[...] but we can learn their meaning in different cultures so that we can rightly interpret those of others and understand how our gestures are perceived by people of different cultures.” (Carneige D., Berg Esenwein J., 2005, p. 114).

¹³⁶ “If you do not maintain eye-contact with the audience you will not be able to see how listeners are responding to the speech.” (Zarefsky D., 1996, p.349).

questo tipo è sicuramente più grave di un errore di grammatica legato alla lingua, perché quest'ultimo, a differenza del primo, non rischia di compromettere la buona riuscita della comunicazione. Come affermano Balboni e Caon, infatti, “[...] gli errori ‘culturali’, molto più di quelli ‘linguistico-grammaticali’ rischiano di compromettere la comunicazione proprio perché investono emozioni e chiamano in causa valori e credenze tanto profonde quanto poco consapevoli” (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 148).

Parliamo ora di un argomento che verrà ripreso nel prossimo capitolo: la tensione e la paura del parlare in pubblico. La paura di parlare in pubblico è una paura estremamente comune in tutti gli oratori, anche nei più esperti (Carnegie D., 1962, p.26). Zarefsky afferma che essa è un segnale del fatto che “stiate pensando che ciò che avete da dire sia importante e che riteniate di valore il giudizio del pubblico”¹³⁷ (Zarefsky D., 1996, p.50). La tensione da palcoscenico, perciò, non ha sempre una valenza negativa. Un certo grado di tensione “aiuta a pensare più in fretta, a parlare più speditamente, e in generale con maggiore intensità che in normali circostanze” (Carnegie D., 1962, p.26); Verderber ci avverte, infatti, che “siccome almeno un certo grado di tensione è costruttiva, il nostro obiettivo non è sbarazzarsi del nervosismo, ma imparare come affrontare il nostro nervosismo”¹³⁸ (Verderber Rudolph F., 1997, p.36). Un’adeguata preparazione del discorso assieme alla pratica di parlare in pubblico è funzionale a ridurre la paura di parlare in pubblico. Abbiamo visto, infatti, in precedenza che un’adeguata preparazione in merito all’argomento trattato non solo ci rende agli occhi del pubblico delle persone competenti e preparate, ma è utile anche a migliorare la fiducia in noi stessi. Verderber sostiene, infatti, che “molte persone si mostrano nervose perché o non sono ben preparate oppure pensano di non essere ben preparate”¹³⁹ (Verderber D., 1997, p. 38). Anche esercitarsi a parlare in pubblico, tuttavia, aiuta a far fronte al meglio alla tensione. Dale Carnegie e Berg Esenwein affermano, ad esempio, che “esercitarsi nel parlare di fronte ad un pubblico tenderà ad eliminare la paura del pubblico, esattamente come praticare nuoto porterà a sentirsi sicuro di sé e a sentirsi a

¹³⁷ “You think that what you have to say is important and you value your listeners’ good judgment.” (Zarefsky D., 1996, p.50);

¹³⁸ “Because at least some tension is constructive, our goal is not to get rid of nervousness but to learn how to cope with our nervousness.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.36);

¹³⁹ “Many people show extreme nervousness because either they are not well prepared or they think they are not well prepared.” (Verderber Rudolph F., 1997, p.38);

proprio agio in acqua”¹⁴⁰ (Carneige D., Berg Eisenwein J., 2005, p. 7). Come dimostra, infine, l’esistenza in tutto il mondo di diversi manuali e corsi, il *public speaking* è “un’attività che si impara”¹⁴¹. Dale Carnegie e Berg Eisenwein affermano, infatti, che “colui che nel profondo del suo cuore vuole davvero sviluppare abilità oratorie, ed è disposto a fare i necessari sacrifici, raggiungerà il suo scopo”¹⁴² (Carneige D., Berg Eisenwein J., 2005, p. 257).

¹⁴⁰ “Practise, practise, PRACTISE in speaking before an audience will tend to remove all fear of audiences, just as practise in swimming will lead to confidence and facility in the water.” (Carneige D., Berg Eisenwein J., 2005, p. 7);

¹⁴¹ “Public speaking is a learned activity” (Verderber Rudolph F., 1997, p.20).

¹⁴² “He who down in the deeps of his heart earnestly longs to get facility in speaking, and is willing to make the sacrifices necessary, will reach his goal.” (Carneige D., Berg Eisenwein J., 2005, p. 257).

2. Public speaking in class: national and European guidelines, activities, strategies

2.1. National and European guidelines and recommendations on oral production competences and public speaking skills

In this first paragraph we are going to analyse the main European documents concerning the development of oral production skills, as well as how they have been embraced by the *National Ministry of Education, University and Research* in Italy.

We've started this review by analysing the definition of oral production skills that the Council of Europe provided in the *Common European Framework for Languages*. The CEFL is an important document published in 2001 that provides useful guidelines to classify language competences both regarding basic skills (oral/written production; oral/written comprehension) and integrated abilities. The general approach towards languages and language learning that the European Union has been adopting since the publication of the *Common European Framework* is clearly stated in this document. In fact, the European Union embraced a view guided by the concept of *plurilingual* and *pluricultural* competence. Plurilingual and pluricultural competence is defined as “the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures” (Council of Europe, 2001, p. 168). Both languages and cultures are mastered at various degree of competence, but all linguistic and all cultural knowledge constitute a single linguistic or cultural repertoire, which is combined with various competences and strategies in order to accomplish a communicative purpose. In fact, “the fundamental point is that plurilinguals have a single, inter-related, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks” (Council of Europe, 2018, p.28). The educational implications of this principle are that measures for the development of languages “should not just be limited to a curriculum for each language

taken in isolation [...]”, but they should be regarded as parts of a bigger language education system “in which linguistic knowledge (*savoir*) and skills (*savoir-faire*), along with the ability to learn (*savoir-apprendre*), play not only a specific role in a given language but also a transversal or transferable role across languages” (Council of Europe, 2001, p. 168).

Plurilingualism and pluriculturalism are the fundamental principles that inspired the *Common European Framework for Languages* and keeping in mind this view is important for correctly interpret the whole European document. For the purpose of this work, the *Common European Framework* can be considered a starting point for establishing a discussion on the development of oral production competences at the European level. Oral production activities are defined in the document as those activities in which “the language user produces an oral text which is received by an audience of one or more listeners.” (Council of Europe, 2001, p. 158). Under this definition fall specific genres such as *public addresses* (information, instructions etc.) as well as *addressing audiences* (speeches at public meetings, university lectures and so on). The European Framework provides scales for the evaluation of specific skills required to accomplish these activities, which it organizes into five different categories: *overall spoken production*, *sustained monologue: describing experiences*, *sustained monologue: putting a case* (e.g. in debate), *public announcements* and *addressing audiences* (Council of Europe, 2001, p. 158). A sixth category named *sustained monologue: giving information* has been added in the document published by the Council of Europe named *Common European Framework of Reference for Languages: companion volume with new descriptors*. This document was written in 2018 with the aim of updating and integrating the *European Framework of Reference for Languages*; it has therefore redefined competences described in the CEFL scales and has introduced a new skill connected with oral production. What follows is a description of the above-mentioned categories:

- *Sustained monologue: Describing experience* provides criteria for the evaluation of descriptions and narratives (from personal descriptions, description of events/ experiences/ activities to “detailed descriptions of complex subjects”) (Council of Europe, 2018, p.70);
- *Sustained monologue: Putting a case (e.g. in debate)* describes “the ability to sustain an argument” (from arguing preferences and motivating opinions “on

subjects relating to everyday life, to topical issues and complex issues”) (Council of Europe, 2018, p. 72). These abilities are considered here as being monologues, but they “may well be made in a long turn in the context of normal conversation and discussion” (Council of Europe, 2018, p.72);

- *Public announcements* are described in the Companion Volume as “a very specialised way of passing important information to a group of people, perhaps in a private capacity (e.g. at a wedding), perhaps whilst organising an event or outing or in the manner of air cabin staff” (Council of Europe, 2018, p.73);
- *Addressing audiences* is what could be merely called ‘public speaking’ and, considering the purpose of this work, what we are also particularly interested in. It “involves giving a presentation or making a speech at a public event, in a meeting, seminar or class” (Council of Europe, 2018, p.74). Addressing audiences may include activities ranging from addresses made up of very short statements “through a prepared straightforward presentation on a familiar topic within his/her field, to a well-structured presentation of a complex subject given to an audience unfamiliar with it” (Council of Europe, 2018, p.74). As far as the adaptation to the audience is concerned, at A levels the Common European Framework does not provide any description, while from B1 level upwards “the progression goes from being clear enough to be followed without difficulty most of the time, to structuring and adapting the talk flexibly to meet the needs of the audience” (Council of Europe, 2018, p. 74). In the grid it is also mentioned the ability, from level A2 upwards, to handle questions. As the Companion Volume describes it, it ranges “from answering straightforward questions with some help, through taking a series of follow up questions fluently and spontaneously, to handling difficult and even hostile questioning” (Council of Europe, 2018, p. 74);
- *Sustained monologue: giving information* is a new descriptor whose scale is “concerned with explaining information to a recipient in a long turn” (Council of Europe, 2018, p.71). In the Companion volume it is also specified that “although the recipient may well interrupt to ask for repetition and clarification, the information is clearly unidirectional; it is not an exchange” (Council of Europe, 2018, p.71).

So far, we have mentioned how the European Council describes and defines the criteria for the identification and the evaluation of foreign language competences; nonetheless “a similar framework doesn’t exist for the language of schooling used in teaching non-

linguistic subjects”¹⁴³ (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 124).

According to what emerges from the European Council’s Language Policy Committee conference held in Strasburg in 2010¹⁴⁴ similar guidelines don’t exist because they “would require to define the language learning goals of different subjects and to describe what learners must learn to do for reaching the communicative purposes of the subjects they learn”¹⁴⁵ (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 124). Beacco J. et al. argues that in Europe all States have their distinctive school and educational contexts and, therefore, the prospect of unifying curricula in this sense cannot be developed (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 124).

Even though there is nothing like the CEFL concerning the language of schooling, it would be incorrect to affirm that the European Union has never provided indications in this respect. In fact, the Council of Europe in the CM/Rec(2014)5 recommendation¹⁴⁶ invited all member States to reflect on “the central importance of competences in language(s) of schooling for preventing underachievement and therefore their role in ensuring equity and quality in education.” (CM/Rec2014(5), p.5). Purpose of this recommendation is to allow students to “appropriate the contents taught and successfully participate in school activities” by mastering forms of oral and written expression specific to every school subject (CM/Rec2014(5), p.5). Nevertheless, the recommendation states that it is important that teachers took the language dimension of their subjects into account with the aim of ensuring high quality teaching, since especially “for the most vulnerable learners, those who use a different language for day-to-day communication and, especially, learners from disadvantaged socio-economic backgrounds, the acquisition of competences in the language of schooling is a major challenge” (CM/Rec2014(5), p.6).

In 2006, eight years before the 2012 recommendation, the Council of Europe implemented another recommendation concerning the development of key competences for lifelong learning. The key competences are a set of “knowledge, skills and attitudes

¹⁴³ “non esiste invece un quadro di riferimento simile per la lingua di scolarizzazione nelle materie non linguistiche.” (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 124).

¹⁴⁴ *Guida per lo sviluppo e l’attuazione dei curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Committee, European Council, 2015.

¹⁴⁵ “richiede di definire gli obiettivi di apprendimento linguistico nelle diverse discipline e di descrivere ciò che gli apprendenti devono saper fare per raggiungere gli obiettivi comunicativi della materia che essi studiano.” (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 124).

¹⁴⁶ Raccomandazione CM/Rec(2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull’importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l’equità e la qualità nell’istruzione e per il successo scolastico (2 aprile 2014);

[...] which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment” (2006/962/EC, p. 13).

The 2006 recommendation set out eight key competences among which there are “communication in the mother tongue” and “communication in foreign languages”. In this document no reference is made to “the language of schooling” although for certain students the variety of language used for academic purposes in school does not identify neither with their mother tongue nor with a foreign language. Nevertheless, in October 2006 an intergovernmental conference held in Strasburg¹⁴⁷ addressed the important issue of considering the language of schooling, which some years later gave way to the implementation of the 2012 Council recommendation.

From the picture delineated in these pages, it emerges that the Council of Europe has provided a reference for the evaluation of language skills only for foreign languages, but it has considered not realistic to provide a similar framework for evaluating the mother tongue as well as the language of schooling. Nevertheless, acquiring the skill to use precise and academic language is fundamental at school because language is the mean through which content is learned. In the following pages we are going to illustrate how the Italian Ministry of Education has interpreted and implemented the European recommendations focusing in particular on oral production skills.

As far as the national laws and recommendations are concerned the document of reference regarding the development of lower secondary school curriculum in Italy is represented by the DM 254/2012¹⁴⁸, which substitutes two previous laws, the so-called “Legge Moratti” (2004) and “Legge Fioroni” (2007). The 2007 reform implemented by Fioroni adopted the 2006 *European Parliament and Council Recommendation on key competences for lifelong learning* and its main points have practically remained untouched in the 2012 ministerial decree, which is currently in force (Saccardo D., 2016, p.21). As far as the Italian upper secondary school is concerned, a set of documents named ‘Regolamenti di riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali’¹⁴⁹ have been implemented by the Italian ministry in 2010 and

¹⁴⁷ Final report 16-18 October 2006 intergovernmental conference, *Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe*, Council of Europe, December 2006.

¹⁴⁸ Ministerial decree 254/2012 concerning the national guidelines for the primary and lower secondary school curriculum (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione).

¹⁴⁹ Upper secondary school reform regarding “Licei”, Technical and Professional schools, 15th March 2010.

provides guidelines for the organization of the curriculum across the Italian upper secondary school.

The DM 254/2012 concerning primary and lower secondary school and the 2010 decree¹⁵⁰ regarding upper secondary school have been developed following the same principle. Both laws provide “suggestions and guidelines, while the actual develop of the curriculum falls under the responsibility of each school”¹⁵¹ (Saccardo D., 2016, p.24). Consequently, the goals concerning skills development defined by the ministry for both upper and lower secondary school “constitute a framework within which constructing the curriculum”¹⁵² (Saccardo D., 2016, p.22). These goals are based on the standards elaborated by the *European Framework of Reference for Languages* and consists, as far as lower secondary students are concerned, in reaching the A2 level in the first foreign language learned (English) and the A1 level in the second foreign language by the end of school. The DM 254/2012 presents two points that are fundamental for capturing the essence of the decree. The first one is that a plurilingual and pluricultural education is the central idea pervading the law. The decree recites:

“learning the English language and another European language, in addition to the mother tongue and the language of schooling, allows the student to develop a plurilingual and pluricultural competence and to acquire the initial instruments useful for exercising an active role both in the context where he/she lives and outside the national borders”¹⁵³ (DM 254, 2012, p.46).

The second important point of the decree is that, as mentioned before, the practical development of the curriculum is teachers’ responsibility. In fact, as Saccardo affirms:

“the learning objectives are detailed as far as contexts, topics and communication accuracy and appropriateness level are concerned. Nevertheless, the actual practical declination is responsibility of teachers, who must operate in such a way as to make their students reach the prescribed goals”¹⁵⁴ (Saccardo D., 2016, p.22).

¹⁵¹ “[...] si parla di Indicazioni e di Linee Guida, mentre spetta alle singole istituzioni scolastiche la costruzione del curricolo.” (Saccardo D., 2016, p.24).

¹⁵² “[...] i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono una specie di impalcatura su cui costruire il curricolo.” (Saccardo D., 2016, p.22).

¹⁵³ “l’apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all’alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale” (DM 254, 2012, p.46)

¹⁵⁴ “Come in precedenza, gli obiettivi di apprendimento scendono in maggiore dettaglio circa i contesti e gli argomenti e il livello di correttezza e adeguatezza comunicativa; però la vera declinazione operativa spetta ai docenti, che devono anche fare in modo che gli alunni raggiungano i traguardi indicati.” (Saccardo D., 2016, p.22).

The 2012 ministerial decree furthermore adopted the 2006 *European recommendation on the key competences for lifelong learning*. In the decree four strategic cultural fields, including all key competences, have been developed and one of them constitutes the linguistic field. The main goal is to “contribute to the shift from a subject curriculum to a curriculum based on competences and on learning outcomes”¹⁵⁵ (Saccardo D., 2016, p.23). This change in the ministerial policy has implications especially on the relations between teachers belonging to the same strategic cultural field. In fact, as Saccardo affirms “they should find in a multidisciplinary way the elements that allow the student to acquire the recommended competences by the end of the first two years of upper secondary school”¹⁵⁶ (Saccardo D., 2016, p.23).

We can now move on to the organization of competences and linguistic levels in the Italian upper secondary school. As mentioned above, the document we will refer to in this respect is the 2010 *Regolamenti di riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali*. The national indications define the linguistic levels to reach at the end of upper secondary school according to the type of school and the type of foreign language learned (first, second or third foreign language). For the first foreign language the ministry indicated that the B1 level of proficiency is the level to be reached by the end of the first two years of any upper secondary school and that B2 is the level student should reach by the end of their fifth year of school.

	Every school type
First foreign language (first two years)	B1
First foreign language (by the end of school)	B2

As far as the second and third foreign languages are concerned the situation is characterized by much more diversification. As we can see from the table below,

¹⁵⁵ “L’obiettivo fondamentale è quello di favorire il passaggio da un curriculum di tipo disciplinare a un curriculum basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento [...]” (Saccardo D., 2016, p.23).

¹⁵⁶ “[...] gli insegnanti afferenti a ciascun asse dovrebbero individuare in maniera pluridisciplinare gli elementi che consentono all’alunno alla fine del biennio di raggiungere le competenze previste.” (Saccardo D., 2016, p.23);

the second foreign language is compulsory only at *Liceo Linguistico*¹⁵⁷ and at *Liceo delle Scienze Umane (opzione Economico-Sociale)*¹⁵⁸; while it is not always taught at the technical and professional upper secondary schools.

The difference between *licei*¹⁵⁹ and technical/professional schools lies in the organization of the curriculum. As far as *licei* are concerned “competences are declined in terms of specific learning objectives”¹⁶⁰. On the other hand, in technical and professional schools “the learning outcomes consist of competences and knowledge specific to the school educational, cultural and professional profile”¹⁶¹ (Saccardo D., 2016, p.25). Therefore, at technical and professional schools foreign language(s) should be taught with the aim of allowing the student to “use the technical language specific to the school curriculum, in order to interact in a variety of professional fields and contexts”¹⁶² (Saccardo D., 2016, p.25).

The third language is prescribed by the law only for the school curriculum of *licei linguistici*. For both the second and the third foreign languages a B1 level of proficiency is required by the end of upper secondary school.

	Liceo linguistico	Liceo Scienze Umane (Opzione Economico-Sociale)	Technical and professional schools (those teaching a second foreign language)
Second foreign language (by the end of school)	B1	B1	B1
Third foreign language (by the end of school)	B1	(third language not prescribed)	(third language not prescribed)

The description of oral competences in foreign languages at upper and lower secondary school correspond to those indicated for each level in the *Common European*

¹⁵⁷ Upper secondary school where languages are the main subjects of the curriculum;

¹⁵⁸ Upper secondary school where social sciences and economy are the main subjects of the curriculum.

¹⁵⁹ Here we are referring to non-technical or professional upper secondary schools;

¹⁶⁰ “Nelle Indicazioni Nazionali per i Licei sono contenuti gli obiettivi specifici di apprendimento” (Saccardo D., 2016, p.24);

¹⁶¹ “I risultati di apprendimento sono declinati in conoscenze e competenze sempre in coerenza con il rispettivo Profilo educativo, culturale e professionale.” (Saccardo D., 2016, p.24);

¹⁶² “utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali” (Saccardo D., 2016, p.25).

*Framework*¹⁶³.

To conclude this section, we find it important to analyse the specific situation of those students studying in Italy whose mother tongue is not Italian. The document that provides guidelines in this respect is dated February 2014 and it is denominated *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*¹⁶⁴. Inspired by the concept of plurilingual and pluricultural education, these guidelines describe three different phases connected to the development of the Italian language. The first phase corresponds to the A1 and A2 levels of language proficiency as defined in the *Common European Framework*. The second phase is a phase of transition in which the student begins to use the Italian language for studying purposes, but at the same time he/she learns Italian also by studying other subjects in school. The last phase is the one in which students have reached such a proficiency level of the language that they can attend activities that have been designed for the whole class (Saccardo D., 2016, p.26). In the third chapter we will recall these 2014 guidelines by providing a more detailed description regarding the specific situation of foreign students in the Italian school system.

As far as the ability of addressing audiences set in the *Common European Framework for Languages* is concerned, the Italian government in 2016 in collaboration with the well-known no profit organization TED Talk implemented a three years project devoted to provide public speaking training for Italian upper secondary school students. The training programmes were not compulsory for students, nonetheless they had the aim of “improving public speaking abilities, as well as developing the ability to express oneself clearly and effectively in the Italian and the English language, both in school and in professional contexts”¹⁶⁵. The students had the opportunity to apply and share their ideas through a speech on different topics namely science, maths, music, art, critical thinking, start-ups/business, technology, sustainability, informatics, sport or a free-choice topic.

¹⁶³ For the detailed descriptions refer to the documents uploaded on the MIUR website www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado (for lower secondary school); www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-primario-grado (for upper secondary school) and to the decree DM254/2012, p. 48-50;

¹⁶⁴ “Guidelines for the acceptance and integration of foreign students”.

¹⁶⁵ “[...] per migliorare la capacità di parlare in pubblico, di sapersi esprimere con chiarezza ed efficacia in lingua italiana e in lingua inglese, sia nell’ambito delle attività scolastiche, sia nell’ambito di future occasioni professionali.” (*Il “public speaking” tra i banchi Firmato Protocollo d’Intesa tra Miur e TED [...]*, 2006, reperibile su: miur.gov.it).

2.2. Oral production skills

One of the learning objectives of language education consists in “providing students with the necessary knowledge to produce language by means of developing their language skills”¹⁶⁶ (Diadori P., 2000, p. 99). The four basic language skills are oral comprehension/oral production and written comprehension/written production. They are classified according to the communicative medium used (oral or visual) and according to who the speaker is (receptive and productive). Although they are treated separately, in actual communication these four skills are often combined together in integrated skills (Balboni P.E., 1998, p.12). While primary skills constitute the above mentioned four basic skills (oral/ written production and oral/written comprehension), integrated abilities are those in which receptive and productive abilities are integrated with each other. Integrated skills are interactions (dialogue), text manipulations/transformations (paraphrase, summary, notes etc.) and translations.

Focusing specifically in class on one ability at a time (receptive or productive) is a good way to efficiently improve students’ skills. Nonetheless, as Diadori states, “in language classes it is certainly very useful to let students exercise their isolated abilities [...] but in practical communication this separation is very rare.”¹⁶⁷ (Diadori P., 2000, p.101). The infrequency of use of pure oral production skills in life outside the classroom along with the persisting social prestige of written communication are the two main reasons why such primary skills as monologues are seldom exercised in class (Rigo R., 2005, p.155). Teaching integrated abilities such as engaging in dialogues, note taking, summarizing etc., although more challenging, is usually preferred over teaching pure receptive or productive skills. As Rigo affirms

“at school, as we know, teaching oral language production skills is not that common, nonetheless teachers usually demand the production of monologues as they use oral texting and schedule oral presentations in order to assess students; in

¹⁶⁶ “Il primo degli obiettivi glottodidattici consiste nel mettere in grado lo studente di ‘fare lingua’ attraverso lo sviluppo delle sue abilità linguistiche.” (Diadori P., 2000, p. 99).

¹⁶⁷ “Nella classe di lingua è sicuramente utile fare esercitare gli studenti nelle abilità isolate [...], ma nella realtà comunicativa questa separazione è molto rara.” (Diadori P., 2000, p. 101)

this respect the most challenging occasion for a student is represented by their final oral exam at the end of their course of study”¹⁶⁸ (Rigo R., 2005, p. 171).

We can draw from this citation that pure oral production skills such as monologues are often used as a testing technique during oral tests, but they are rarely taught. We might as well say with Balboni that in class “monologues are actually confined to testing situations”¹⁶⁹ (Balboni P.E., 1998, p. 38). It is unrealistic to think of teaching oral production skills during testing because of two main order of reasons. First of all, since the focus is on content and on obtaining a good mark, in class during oral tests students can’t concentrate neither on the form nor on the structure of their speeches. In fact, as Balboni affirms, in testing situations “we can’t imagine teaching oral production skills because students’ attention is on the bureaucratic value of testing and on the content they are asked to present”¹⁷⁰ (Balboni P.E., 1998, p. 38). The second reason why it is not possible to teach oral skills during tests has to do with the tension associated with speech production. As Balboni affirms “anxious feelings, which constitute an intrinsic part of testing situations, certainly do not help - or even allow – the acquisition of errors’ corrections”¹⁷¹ (Balboni P.E., 1998, p.38).

Many authors consequently affirm that there must be occasions in school specifically designed to reflect upon oral production (Rigo R., 2005, p. 194; Colombo A., 2001, p.157). In fact, Rigo stresses the importance of scheduling “special moments to reflect upon the dynamics specific to oral production and upon the difference between oral and written language, which comes in support of communicative competence development”¹⁷² (Rigo R., 2005, p. 194).

The importance of teaching oral production skills can be explained through two main factors. First of all, as Lavinio affirms, “in acquiring a foreign language, mastering oral

¹⁶⁸ “A scuola, come sappiamo, non trova molto spazio l’insegnamento del parlato, eppure l’insegnante per valutare l’allievo ricorre d’abitudine all’interrogazione e all’esposizione orale, quindi alla modalità del parlato monologico; l’occasione più impegnativa per l’allievo, su questo fronte, è presentata dal colloquio d’esame alla fine dei cicli scolastici.” (Rigo R., 2005, p. 171)

¹⁶⁹ “Nella prassi, il parlare in un monologo viene di solito limitato alle fasi di verifica [...]” (Balboni P.E., 1998, p. 38).

¹⁷⁰ “[...] non si può parlare di insegnamento dell’abilità produttiva orale, in quanto l’attenzione dell’allievo è posta sul valore burocratico dell’interrogazione e sui contenuti che gli viene chiesto di presentare” (Balboni P.E., 1998, p.38).

¹⁷¹ “[...] lo stato d’ansia connotato all’interrogazione certamente non favorisce – e forse non permette – l’acquisizione delle eventuali correzioni.” (Balboni P.E., 1998, p.38).

¹⁷² “Da qui l’importanza di programmare, nell’ambito di un curriculum sul parlato, percorsi specifici di riflessione sui fenomeni dell’orale e sulle sue differenze con lo scritto, che siano, in generale, di supporto alla competenza comunicativa [...]” (Rigo R., 2005, p. 194)

production skills is one of the most difficult objectives to reach.”¹⁷³ (Lavinio C., 2000, p. 132). Secondly, we cannot use integrated abilities if we had not already acquired basic linguistic skills. As Diadori in fact affirms “basic abilities are propaedeutic to integrated abilities and therefore they must be acknowledged in their complexity both by teachers and by students”¹⁷⁴ (Diadori P., 2000, p. 104). We can easily understand the subordination of integrated abilities to basic skills if we reflect upon the fact that, for instance, “it is impossible to engage in any conversation if we are not able to understand the oral messages of our interlocutor (oral comprehension) and in turn produce messages that are likewise understandable (oral production)”¹⁷⁵ (Diadori P., 2000, p. 104).

The explicit teaching of oral production skills must concern both specific school genres students often find in school (Teachers’ and students’ monologues, discussions and debates in class and so on) and the formal features of academic language, a language variety that is specific to school contexts. Teaching specific school genres is important because these genres cannot be found in any other context rather than in school and therefore students are not familiar with them (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 141). The ability of addressing audiences discussed in the CEFL, for instance, as stated in the Companion Volume cannot be “acquired naturally”, but it is “a product of literacy learnt through education and experience” and “it involves learning the expectations and conventions of the genre concerned.” (Council of Europe, 2018, p.68). What is also exclusively connected to school contexts is the use of specific, highly formal and specialized language varieties. Many teachers still think that “oral production skills do not need to be taught” since, as genres, “they are acquired naturally”¹⁷⁶ (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 119). This belief along with “the lack of distinction between the language needed in school contexts and the language of more social and personal use has brought to ignore the importance of the

¹⁷³ “[...] nell’apprendimento di una lingua straniera il possesso del parlato si pone come uno degli obiettivi più difficili da conseguire.” (Lavinio C., 2000, p. 132);

¹⁷⁴ “Le abilità di base saranno dunque propedeutiche a quelle integrate, e soprattutto andranno riconosciute nella loro complessità sia dal docente che dallo stesso apprendente.” (Diadori P., 2000, p. 104);

¹⁷⁵ “Impossibile ‘dialogare’ [...] se prima non siamo in grado di capire gli enunciati orali dell’interlocutore (comprensione orale) e produrne altri che siano altrettanto comprensibili (produzione orale).” (Diadori P., 2000, p.104).

¹⁷⁶ “[...] poiché la lingua si acquisisce in modo naturale, la capacità di esprimersi oralmente non ha bisogno di essere oggetto di insegnamento.” (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 119);

academic language in general”¹⁷⁷ (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 119).

In class there are basically two potential occasions in which students can be called upon to speak: during oral testing and when they are asked to make presentations or to speak in a monologue-style. A monologue is defined as “an oral text created at the same time as it is delivered, on the base of notes, power point presentations or any written text that functions simply as mnemonic draft.”¹⁷⁸ (Balboni P. E., 2011, p.18). The monologue discourse in class consists of a speech interrupted by simple questions asked by the other students or the teacher; nonetheless during the speech “the speaker not always converse with the recipients of his/her message, but in a sense he/she does interact with them”¹⁷⁹ (Angelino M., 2003, p. 155).

In the last paragraph of this chapter we will analyse useful techniques and activities to help students exercise their class speeches and monologues.

2.3. Psychological aspects connected to public speaking in class: anxiety and affective filter

As we mentioned in the first chapter, it is almost inevitable to feel anxious when delivering public speeches. In such cases, as Carnegie suggested, we should not attempt to eliminate anxiety and nervousness, but rather to deal with it. As the American public speaking teacher Miyata affirms, “self-control, calmness and tranquillity are the exterior purpose of the people who speak in public”¹⁸⁰ (Miyata C., 2002, p. 93). In the first chapter we’ve also mentioned that nervousness is not entirely negative since, if not excessive, it also brings advantages with it. As Donley states “it seems probable that a moderate level of emotional arousal (which does not necessarily equate with anxiety) is

¹⁷⁷ “[...] ha portato a trascurare l’importanza della lingua accademica in generale, a causa di una mancata differenziazione tra la lingua necessaria nel contesto di apprendimento e la lingua degli usi più personali e sociali.” (Beacco J., Fleming M., Goullier F. et al., 2015, p. 119);

¹⁷⁸ “[...] per monologo intendiamo un testo orale creato nel momento in cui viene enunciato, pur se sulla base di note, appunti, power point, anche di una versione scritta che serve semplicemente da traccia mnemonica.” (Balboni P. E., 2011, p.18);

¹⁷⁹ “Chi parla in pubblico infatti non sempre interloquisce, ma in qualche modo interagisce con i suoi destinatari.” (Angelino M, 2003, p. 155).

¹⁸⁰ “La compostezza, la calma, la tranquillità sono l’obiettivo esteriore di chi parla in pubblico.” (Miyata C., 2002, p. 93);

helpful in academic situations, whereas extremely low or high levels of arousal are not conducive to learning or performance” (Donley P., 2009, p.127). As a matter of fact, as Miyata affirms, a moderate level of emotional arousal “provides speakers with better voice strength, better memorization and more energy [...]”¹⁸¹ (Miyata C., 2002, p. 94). Nonetheless, anxiety may become a serious problem when it grows beyond a certain limit “generating mental confusion and uncontrolled and uncontrollable reactions.”¹⁸² (Begotti P., 2019, p. 57). Physical and psychological reactions to this state are “impaired concentration, nervousness, increase perspiration and palpitations. Students may also ‘freeze’ when asked to speak in language class and inexplicably forget information when taking tests or during oral practice” (Donley P., 2009, p. 131).

An important distinction made by many researchers is the one between *trait anxiety* and *state anxiety*. Donley clearly explains these concepts “[...] trait anxiety refers to a person’s inborn tendency to have anxious feelings or not; state anxiety is considered to be transitory, caused by exposure to stressful experiences” (Donley P., 2009, p.127). Personality and personal characteristics of the student, such as presenting an high competitiveness level, can contribute to language anxiety; in fact “the students may be overly concerned about the performance of others, comparing their own achievements in a very self-deprecating way with those of their classmates” (Donley P., 2009, p. 136). In other cases, in language classes personality features can clash with the teacher’s teaching method provoking anxiety in the learner. Donley provides us with another example in this respect, he affirms that “students may be anxious if they dislike ambiguity, but the instructor prefers a loosely structured class atmosphere” (Donley P., 2009, p.130).

When students are relaxed and experience positive feelings in class they found themselves in a state that allows them the language acquisition. On the contrary, when the atmosphere in class is negative, caused for instance to the teacher’s harsh treatment of errors, learning doesn’t take place as the affective filter sets in (Balboni P.E., 2013, p.24). The affective filter is one of the key hypotheses in Krashen’s language acquisition theory and it can be defined as a defence mechanism that hinders acquisition when people find themselves in anxiety-provoking situations. In class these situations can be prevented by avoiding “activities that put at risk the self-image the student wants

¹⁸¹ “[...] dà maggiore forza alla voce, maggiori capacità mnemoniche e più energia [...]” (Miyata C., 2002, p. 94)

¹⁸² “[...] generando confusione mentale e reazioni incontrollate e incontrollabili” (Begotti P., 2019, p. 57)

to convey to the rest of the class, [...] activities that undermine self-confidence [...]” and “activities that produce the feeling of not being able to learn”¹⁸³ (Balboni P.E., 2013, p.24).

What mostly equate public speaking anxiety and language anxiety is the fear of making a bad impression in front of the whole class and the teacher (Begotti P., 2019, p. 57). As Begotti affirms in fact “frustration and humiliation caused by a poor performance in front of the whole class determine anxious behaviours”¹⁸⁴ (Begotti P., 2019, p.57). We fear making mistakes in front of others mainly because we value their judgment. As Donley in fact affirms “making mistakes in front of others is some students’ greatest fear. For this reason, teachers’ treatment of oral errors is important.” (Donley P., 2009, p.128). According to Begotti teachers should

“clarify to students the difference between ‘error’ (lack of knowledge) and ‘mistake’ (knowledge which is momentarily not effective because of weariness or particular emotional states) and he/she should emphasise that errors are a constituting part of language learning”¹⁸⁵ (Begotti P., 2019, p.58).

A harsh treatment of errors by teachers in class in fact may increase students’ language anxiety; speaking in public is, in fact, an anxiety-provoking event and it is even more so when we are not entirely confident with the language we are using (Donley P., 2009, p. 128). In order to help students, teachers should create a pleasant and positive atmosphere in class where the student feel accepted, welcomed and understood; by doing this he/she “increases the possibility that emotional factors were of support and not of hinderance to foreign language learning”¹⁸⁶ (Begotti P., 2019, p. 57).

Among the difficulties a student encounter during oral production in class we can include the discomfort generated by the idea of speaking in public (Rigo R., 2005, p. 171). As it is for languages, also when it comes to public speaking, practicing is fundamental in reducing speech anxiety (Miyata C., 2002, p. 94). In fact, as Donley affirms “several researchers believe that students’ anxieties will decrease as their knowledge of the language and strategic sophistication increase.” (Donley P., 2009,

¹⁸³ “attività che pongono a rischio l’immagine di sé [...] attività che minano l’autostima [...] attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere” (Balboni P.E., 2013, p.24)

¹⁸⁴ “L’umiliazione e la frustrazione prodotta da un insuccesso di fronte all’intera classe determinano comportamenti ansiosi [...]” (Begotti P., 2019, p.57)

¹⁸⁵ “il docente deve spiegare la differenza tra ‘errore’ (non conoscenza) e ‘sbaglio’ (conoscenza, ma in quel momento sbagliata per stanchezza o emotività) e deve chiarire che gli errori fanno parte integrante dell’acquisizione della lingua.” (Begotti P., 2019, p. 58).

¹⁸⁶ “[...] fa aumentare la possibilità che i fattori emotivi siano d’aiuto e non di ostacolo all’apprendimento della lingua straniera.” (Begotti P., 2019, p.57).

p.132). Becoming skilled speakers is functional to the reduction of anxiety because it helps boosting self-confidence (Miyata C., 2002, p. 94). In particular, engaging in impromptu speeches can absolve this function by developing three abilities in the student, namely spontaneity, concentration and decision taking (Miyata C., 2002, p. 106). Mayata affirms that “by improvising speakers learn to trust their own judgments, their instinct as well as to know how to manage a situation and not panicking when something doesn’t go the way they imagined it to go”¹⁸⁷ (Miyata C., 2002, p. 106).

To conclude, we would like to mention an important aspect concerning oral language production practice. In foreign language teaching, according to Balboni, we find two main problems concerning oral production. As Balboni affirms “on one hand we need to consider a series of recent considerations of affective nature concerning the inadequate and premature request of language production, while on the other hand we acknowledge the well-known issue regarding learners’ lack of vocabulary, which constitutes an objective impairment to oral production, especially at the beginner and intermediate levels”¹⁸⁸ (Balboni P. E., 1998, p.47). At a beginner’s stage of language learning it can be observed a period in which, although the individual has acquired some specific language structures, he/she doesn’t use them. This period is what is usually called ‘silent period’ and in second language acquisition, as Balboni states, “it is often connected with the fear of making a bad impression and to the lack of confidence in front of the teacher or classmates”¹⁸⁹ (Balboni P.E., 1999, p. 74-75). In order to overcome these difficulties that set the affective filter in, the so-called delayed oral practice is often used. The *delayed oral practice* is a methodology based on the assumption that a certain time span must pass “between the moment a text is presented to the student for comprehension and the moment the teacher ask the student to use some elements included in that text”¹⁹⁰ (Balboni P.E., 1999, p. 26).

¹⁸⁷ “Con l’improvvisazione un oratore impara a fidarsi del proprio giudizio, a basarsi sui propri istinti, a sapere come gestire una situazione e a non andare in panico se qualcosa non va come ci si aspettava.” (Miyata C., 2002, p. 106);

¹⁸⁸ “da un lato va considerata una serie di recenti riflessioni di natura affettiva, relative alla richiesta intempestiva e precoce di produzione linguistica, dall’altro troviamo il ben noto problema della carenza di lessico, soprattutto negli stadi iniziali ed intermedi, che costituisce un blocco oggettivo alla produzione orale.” (Balboni P. E., 1998, p.47).

¹⁸⁹ “[...] il periodo silenzioso è spesso legato anche alla paura di fare brutte figure, alla sensazione di insicurezza di fronte al docente e ai compagni.” (Balboni P.E., 1999, p. 74-75)

¹⁹⁰ “metodologia che lascia un certo tempo tra il momento in cui un testo viene presentato per la comprensione e il momento in cui si chiede allo studente di utilizzare elementi presenti in quel testo.” (Balboni P.E., 1999, p. 26).

2.4. Activities involving public speaking in class and useful strategies to successfully completing them

As far as language education is concerned, there is a good variety of activities and techniques to use in class, which can help students improve their oral production skills. First, we want to analyse how students can organize and structure their oral speeches. There are three phases students must go through to produce either an oral or a written text. These stages constitute fundamental cognitive processes that “must be developed by all teachers responsible for language education and must be brought to students’ attention”¹⁹¹ (Balboni P.E., 2013, p. 119):

- Conceptualization:

At this level we look for and find content using mental association of ideas and by researching for more specific information on encyclopaedias or on the internet (Balboni P.E., 2013, p. 119). Working in small groups or collectively during this phase is of fundamental importance “to promote discussion on different strategies used by students in class”¹⁹² (Balboni P.E., 2013, p. 119). As we’ve also mentioned in the previous chapter, the instruments used to gather information for a speech are essentially brainstormings and spidergrams (also called semantic maps). Brainstormings make use of free mental associations of ideas to gather as much information as possible, without forcing reflection, but allowing them to be produced freely. On the other hand, spidergrams are “more structured types of brainstorming, which suits those who possess a visual intelligence best”¹⁹³ (Balboni P.E., 2013, p. 119). In a spidergram a key word is written within a circle at the centre of a page and all related ideas that come up, both through association of ideas or as logical implications, are written around the circle and connected to it through lines (Balboni P.E., 2013, p. 119). When the diagram is written

¹⁹¹ “[...] vanno sviluppati da tutti i docenti impegnati nell’educazione linguistica e che vanno portati alla consapevolezza degli studenti [...]” (Balboni P.E., 2013, p. 119)

¹⁹² “[...] in modo da consentire il confronto tra le diverse strategie utilizzate nella classe.” (Balboni P.E., 2013, p. 119);

¹⁹³ “è una forma più strutturata di brainstorming, più adatta alle intelligenze visive [...]” (Balboni P.E., 2013, p. 119);

in a foreign or second language Balboni suggests students not to let them be blocked by their limited vocabulary, but to complete the scheme with words in their mother tongue and use the dictionary only once the brainstorming session is over. Balboni affirms in fact that “the use of dictionary is delayed, so as to avoid that the pause would make us lose our train of thought.”¹⁹⁴ (Balboni P.E., 2013, p. 120).

- Text Organization

During this stage the ideas and associations gathered during conceptualization are organized into a structure, which provides the outline for text production. Balboni, in fact, affirms that “while at the conceptualisation stage an associative, anarchic perspective dominated, during planning we are to deal with a more analytic organisational phase”¹⁹⁵ (Balboni P.E., 2013, p. 121). Structuring random ideas in a logical order is fundamental both before written production and oral production. Nonetheless, as Balboni affirms, “students are usually not conscious that an outline must be written not only before producing written texts, but also before producing oral texts – and teachers are not accustomed to provide students with few minutes to organize their own speech outlines before or during an oral test”¹⁹⁶ (Balboni P.E., 2013, p. 121).

- Text writing

This is the phase in which an oral text is produced and delivered. During practice and delivery of monologues, as Balboni affirms, “lexical and grammatical weaknesses are disclosed, as well as difficulties to provide good text and syntax structures”¹⁹⁷ (Balboni P.E., 2013, p. 121). To this issue Balboni suggests two different solutions meaning trying to simplify the grammatical and lexical structure of texts and using a recorder or a videorecorder to track performances while practicing for speech delivery (Balboni P.E., 2013, p. 121). In order not to overload students with an excessive cognitive and linguistic load derived from text planning during oral presentations, students must

¹⁹⁴ “Il ricorso al dizionario è rinviato nel tempo, per evitare che la pausa faccia perdere il filo del discorso.” (Balboni P.E., 2013, p. 120).

¹⁹⁵ “Se nella prima fase, quella di concettualizzazione ha dominato la prospettiva associativa, anarchica, durante la progettazione si è nel momento della strutturazione analitica.” (Balboni P.E., 2013, p. 121).

¹⁹⁶ “Gli studenti non sono di solito consapevoli che la scaletta deve precludere non solo ai testi scritti ma anche a quelli orali – e gli insegnanti non hanno l’abitudine di lasciare qualche minuto allo studente per crearsi una scaletta prima o durante un’interrogazione...” (Balboni P.E., 2013, p. 121).

¹⁹⁷ “è in questa fase che emergono le carenze lessicali e grammaticali nonché i problemi di struttura lessicale e sintattica.” (Balboni P.E., 2013, p. 121).

understand and master the study topic. In fact, as Rigo affirms “possible comprehension difficulties or a weak knowledge of the topic weigh on the verbalisation process”¹⁹⁸ (Rigo R., 2005, p. 195). On the other hand, since it is not always possible to organise specific moments to reflect explicitly upon oral production, it is especially important to work on errors and on the limits of oral communication. As Rigo affirms “errors must be isolated and clarified to use them in a constructive way, meaning by this that they should be the starting point for the development of focused activities, occasions for practice and confrontation”¹⁹⁹ (Rigo R., 2005, p. 194-195). In this sense, using a recorder is very useful because, by doing this and by registering their performance, students have the opportunity to analyse their own speech production and, consequently, they are made responsible for their own speech effectiveness, as well as for their own language learning process in general (Lavinio C., 2000, p.136). Recordings can be individual or collective. Individual recordings are recordings made by students while practicing their speech delivery at home. They constitute an extremely useful practice both for exercising before oral tests and before any other oral production activity in class since they promote self-evaluation (Balboni P.E., 2013, p. 122). Collective recordings are video recordings, both made by single students at home or recorded during class activities, that are watched collectively in class. While “a simple smartphone is more than sufficient for a couple of minutes recording”, it is fundamental that “the classroom is equipped with a video projector”²⁰⁰ to subsequently analyse the performances (Balboni P.E., 2013, p. 122).

In the second paragraph of this chapter we have mentioned that explicit learning is fundamental for the acquisition of academic oral production competences and that acquisition is not possible during oral tests. As a consequence, we can affirm that explicit learning can only occur during focused practice in class. We provide below some examples of useful activities that can help students learn basic oral language production skills.

The main oral production activity we can find in class entails giving monologues. Through monologues in class students acquire a variety of useful skills. Firstly, as Rigo

¹⁹⁸ “Eventuali problemi di comprensione o di scarsa padronanza gravano sulla verbalizzazione orale.” (Rigo R., 2005, p. 195)

¹⁹⁹ “L’errore va isolato, messo a fuoco ed usato in termini costruttivi, nel senso che deve diventare punto di partenza per esercitazioni mirate, occasione di prove e confronti.” (Rigo R., 2005, p. 194-195).

²⁰⁰ “[...] per un paio di minuti è più che sufficiente un normale smartphone. L’importante è che l’aula sia dotata di un videoproiettore [...]” (Balboni P.E., 2013, p. 122).

affirms, students learn that linguistic, textual and socio-pragmatic rules do not only apply to written production, but to oral production as well. Secondly, students “learn how to master their emotions and how to express their thoughts in a thoughtful and efficient way” (Rigo R., 2005, p. 173). There are many activities that can be developed in class in this respect. For narrative and argumentative texts, it is particularly useful to create occasions for oral production concerning books that have been read by the students (Rigo R., 2005, p. 198). Some examples, provided by Rigo, consist in “the narration of the plot and the description of the characters” for the lower secondary school, “a commentary review and a personal comment on a book’s topic” for the first two years of upper secondary school and “the argumentative interpretation”²⁰¹ of books for the last three years of upper secondary school (Rigo R., 2005, p. 198). As far as informative and expository texts are concerned, oral reports on study or research topics are what Rigo recommends (Rigo R., 2005, p.198). Exercising in class these oral production skills is fundamental because through simulation it is possible to tackle some common issues and difficulties that students often face when they deal with oral presentations or oral examinations. Rigo suggests focusing especially on three main areas:

- The crucial steps in presenting and elaborating a speech such as “the introduction, the conclusion” and “the audience active involvement prompted by requests of intervention or questions”²⁰² (Rigo R., 2005, p.198);
- The issues specific to oral production such as “time management, control over some paralinguistic elements such as intonation, pauses etc. which greatly impact on speech delivery”²⁰³ (Rigo R., 2005, p.198);
- How to structure discourses and therefore attending to such aspects as “cohesion, topic development and communication fitness”²⁰⁴ (Rigo R., 2005, p. 198).

²⁰¹ “[...] la narrazione della trama, la caratterizzazione dei personaggi, nella scuola media; la recensione commentativa nel biennio superiore, il commento personale intorno al tema del libro; l’interpretazione argomentata nel triennio [...]” (Rigo R., 2005, p. 198).

²⁰² “[...] per esempio l’attacco o la conclusione, il coinvolgimento dell’udienza con richieste di intervento, con proposta di domande” (Rigo R., 2005, p.198)

²⁰³ “[...] per esempio la gestione del tempo, il controllo di elementi paralinguistici, come l’intonazione, le pause, ecc. che incidono fortemente sull’esposizione” (Rigo R., 2005, p.198).

²⁰⁴ “[...] la coesione, lo sviluppo tematico, l’adeguatezza comunicativa [...]” (Rigo R., 2005, p. 198)

The element of novelty is a feature that didactic activities should present in order to appeal to the students and awaken their curiosity (Rigo R., 2005, p. 199). This statement is especially true when students are required to deliver a public speech in class because, as Rigo affirms, “nothing is more boring than a presentation that does not engage students-listeners”²⁰⁵ (Rigo R., 2005, p. 199). Balboni illustrates possible foreign language class activities that can help students familiarise with monologues and their functioning mechanisms (Balboni, 2013, p. 123-124):

- real or imaginary (auto)biography

This set of activities consists in talking about a real or an imaginary/ideal self. Speaker-students are given time to prepare their speeches at home, while listeners-students are asked to express their judgements on both content and linguistic form of their classmate’s presentation (Balboni, 2013, p. 123). If the atmosphere is playful and vital, since this task can trigger gossip and comments and, therefore, “a monologue can naturally turn into a dialogic activity”²⁰⁶ (Balboni P.E., 2013, p.123). A different version of this same activity consists in presenting to the class the biography of a classmate. Each student writes his/her own biography in the form of a list, then sheets are collected and randomly redistributed to the students, when a student thinks he has understood who the author of his autobiography is, he reads it out loud in front of the class as a complete and structured text and finally says the name of the student. A discussion is generated because some other students may argue that their classmate has made the wrong assumption (Balboni P.E., 2013, p. 123);

- The narration of a story or an event

There are basically two different versions of this activity and they differ in the contribution required on the part of the student in order to create content (Balboni P.E., 2013, p. 123). The first version, illustrated by Balboni, consists in a process of transcodification in which a visual input such as a comic is transformed into an oral text. The whole class is involved in the process because “every three-four cartoons another student is called upon to continue – doing this guarantees each student’s attention because anyone can be asked to

²⁰⁵ “Niente è più noioso di una presentazione che non coinvolge gli allievi che ascoltano.” (Rigo R., 2005, p. 199)

²⁰⁶ “dall’attività di monologo nasce in maniera naturale un’attività di dialogo” (Balboni P.E., 2013, p.123)

intervene”²⁰⁷ (Balboni P.E., 2013, p. 123). The second version involves asking students to create and narrate a story or report an event. Nevertheless, in case students were asked to narrate an event already known to the other students “the situation is pragmatically wrong, which means that the language is not used in order to convey new unknown information, but only for the sake of practice, which is a demotivating activity”²⁰⁸ (Balboni P.E., 2013, p.124).

In evaluating the performance the focus must be placed specifically on the learner’s “autonomy and pragmatic ability to accomplish the task of narrating oneself, a story, an event and not remaining stuck, but possibly finding ways to get around the obstacles”²⁰⁹ (Balboni P.E., 2013, p.124). Monologues are no more considered language exercises when students reach a good proficiency of the language. In fact, as Balboni affirms, at high proficiency levels the purpose of a monologue is “no longer to contribute to the students’ language learning process, but to prove [...] their ability to use and adapt language to reach their purposes and adapt to the situation”²¹⁰ (Balboni P.E., 2013, p.124).

²⁰⁷ “[...] ogni tre-quattro vignette un altro studente è chiamato a proseguire – garantendo in tal modo attenzione da parte di tutti, perché ciascuno può essere chiamato.” (Balboni P.E., 2013, p.123)

²⁰⁸ “[...] se questo è noto agli studenti si va incontro ad un falso pragmatico, cioè si usa la lingua non per passare informazioni ignote agli ascoltatori ma solo per un esercizio linguistico, attività demotivante” (Balboni P.E., 2013, p.124);

²⁰⁹ “[...] l’elemento da valutare è l’autonomia, la capacità pragmatica di portare a buon fine il compito di narrare se stessi, una storia, un evento, e sul fatto di non bloccarsi, di riuscire ad aggirare gli ostacoli, dove possibile.” (Balboni P.E., 2013, p.124);

²¹⁰ “[...] il suo scopo in questo caso non è più un contributo all’acquisizione, ma una prova che lo studente deve offrire a se stesso, prima che al docente, della propria capacità di usare e di piegare la lingua ai suoi scopi e alla situazione.” (Balboni P.E., 2013, p. 124).

3. Differenze culturali e produzione orale: culture diverse a scuola, sviluppo delle abilità relazionali e strategie comunicative interculturali

Se lo scopo di un oratore è quello di mantenere viva l'attenzione del suo pubblico, egli deve mantenere aperto il canale comunicativo. A causa di numerosi 'incidenti' interculturali la comunicazione tra i parlanti può arrivare ad interrompersi. In questo capitolo analizzeremo come trasformare il plurilinguismo e il pluriculturalismo di una classe in una risorsa utile a sviluppare una sensibilità e una curiosità verso le altre culture e ad agevolare la riflessione interculturale e strategica in classe.

3.1. Caratteristiche principali degli studenti stranieri nelle scuole italiane, linee guida ministeriali e gestione del rapporto tra lingua d'origine e lingua italiana

La presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane ha visto un incremento costante nel corso degli anni che "dalla fine degli anni Novanta" si è trasformato in "una rapida accelerazione" (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 61). L'approccio del MIUR si è adattato di conseguenza non considerando più la presenza straniera a scuola come una variabile temporanea, ma piuttosto come "un elemento costitutivo della nostra società" (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 61). Si è diffusa, perciò, l'idea che "rientri tra i compiti della scuola sostenere il processo di integrazione in cui la componente della lingua italiana gioca un ruolo centrale" (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 61).

I cambiamenti nella popolazione scolastica straniera non sono intervenuti solamente sotto il profilo numerico, ma hanno anche riguardato la natura di questa popolazione. Infatti, come afferma Favaro, riportando le parole di un'insegnante di una scuola da tempo multiculturale, "fino a qualche tempo fa gli alunni non italiani erano in numero minore, ma erano quasi tutti nati all'estero e non conoscevano l'italiano al momento dell'inserimento", tuttavia oggi "il loro numero è decisamente più alto, ma una gran parte di loro è nata in Italia, dove ha frequentato la scuola dell'infanzia e parla in

italiano senza difficoltà” (Favaro G., 2017, p. 172). È quasi doveroso, quindi, all’interno di quella fetta della popolazione scolastica di studenti di altra nazionalità distinguere diversi profili.

I bambini e i ragazzi nati all’estero costituiscono un primo profilo a sua volta diversificato al suo interno rispetto al grado di competenza dell’italiano. Infatti, come affermano Troncarelli e La Grassa, “chi è arrivato nella prima infanzia e ha iniziato a imparare la lingua prima di frequentare il primo ciclo di istruzione può disporre di un bagaglio di esperienze più nutrito rispetto a chi è giunto in Italia più tardi” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 65). I vantaggi linguistici e scolastici legati ad una più lunga permanenza in Italia riguardano anche un apprendimento dell’italiano “in contesti focalizzati sulla socializzazione” e, perciò, più motivanti, come anche tempi più lunghi per l’acquisizione e una maggiore conoscenza delle istituzioni scolastiche e delle norme sociali (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 65). Gli svantaggi dei neoarrivati, invece, sono legati al carico di lavoro a loro richiesto per imparare contemporaneamente sia l’italiano della quotidianità che l’italiano per poter affrontare lo studio in lingua, come anche alle “diversità organizzative, didattiche e pedagogiche tra il sistema scolastico italiano e quello del paese d’origine” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 65). Un secondo profilo è costituito dagli studenti stranieri di seconda generazione, quelli di cui accennava in precedenza Favaro e che, come rilevano anche i dati del rapporto annuale del MIUR-ISMU sono in effettivo aumento. Il rapporto annuale del MIUR-ISMU sugli alunni con cittadinanza non italiana, pubblicato nel luglio 2019 e relativo all’a.s. 2017/2018, evidenzia, infatti, una situazione in cui sono in aumento gli studenti con cittadinanza non italiana (+1,9%), ma nella quale “il 63% degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentato dalle seconde generazioni” (Rapporto MIUR-ISMU, 2019). Anche nelle seconde generazioni la variabilità dei livelli linguistici è molto elevata e dipende da una serie di fattori come l’inserimento nel sistema scolastico italiano nella prima infanzia, l’utilizzo dell’italiano in famiglia, la grandezza della comunità di connazionali in cui la famiglia è inserita la quale “promuove (o meno) l’impiego della lingua d’origine in molte situazioni di comunicazione quotidiana”, come anche “la distanza tipografica tra la lingua madre dell’alunno e l’italiano” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 67).

Gli studenti con cittadinanza non italiana inseriti nel sistema scolastico italiano, come si evince dal rapporto del MIUR-ISMU relativo all’anno 2017/2018, sono in prevalenza di

nazionalità romena (18,8%), di nazionalità albanese (13,6%) marocchina (12,3%), seguita infine a distanza da quella cinese (6,3%). La maggior parte di questi alunni frequenta gli istituti professionali e tecnici, vale a dire “i percorsi formativi attraverso cui è possibile conseguire titoli di studio subito spendibili sul mercato del lavoro” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 63).

Due casi molto diversi tra loro, ma particolarmente difficili di integrazione scolastica riguardano quello dei minori che fuggono dai propri paesi per cercare condizioni di vita migliori e quello dei nomadi. L’inserimento scolastico di minori che scappano da situazioni di conflitto o di estrema povertà

“spesso si rivela un percorso problematico per la mancata conoscenza della lingua italiana, per la ridotta o nulla esperienza di scolarizzazione nel proprio paese, per la diversità culturale o per la scarsa motivazione ad assolvere l’obbligo scolastico, dato che il motivo del trasferimento in Italia è la ricerca di risorse economiche [...]” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 66).

Per quanto riguarda i nomadi, invece, è la famiglia che spesso ostacola la scolarizzazione degli alunni in quanto “teme l’integrazione del ragazzo o della ragazza in una cultura diversa da quella di appartenenza” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 66). Inoltre, questi alunni posseggono generalmente una ridotta competenza linguistica e sono scoraggiati a frequentare la scuola dalla “distanza tra una cultura orale, come quella nomade, e una cultura alfabetica come quella occidentale, che richiede all’alunno un notevole impegno sul piano cognitivo” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 67).

La legge n.40 del 1998 sull’immigrazione rappresenta il passo iniziale di una politica dell’immigrazione che, oltre a garantire al minore straniero il diritto d’accesso all’istruzione ed istituire la scuola dell’obbligo per tutti gli stranieri in Italia, essa ha istituito la filosofia di fondo di della scuola italiana e di tutte le successive circolari ministeriali cioè quella di “favorire, insieme con l’apprendimento della lingua italiana, anche la valorizzazione della lingua e della cultura d’origine, considerando le differenze di una comunità multi-etnica e multiculturale come una risorsa” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 69). Nel 2014 il ministero ha reso pubblico il documento più recente riguardante *Le linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* il quale disciplina le fasi di accoglienza e integrazione dell’alunno straniero. I punti principali di queste linee guida riguardano la composizione delle classi, i rapporti della famiglia dell’alunno straniero con l’istituzione scolastica, la personalizzazione del curriculum tenendo conto delle esigenze dell’alunno straniero, le indicazioni riguardo le

tre fasi di sviluppo della lingua italiana e la valorizzazione della lingua di origine e del plurilinguismo a scuola.

Innanzitutto, il documento raccomanda la formazione di classi eterogenee, infatti, in esso è affermato che “nell’ambito delle singole scuole, l’orientamento più diffuso è quello di favorire l’eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri” (MIUR, 2014, p.9). In più, è necessaria anche la formazione di “rete di scuole” in maniera tale da distribuire gli studenti stranieri su più scuole nelle aree a forte concentrazione di immigrazione (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 70).

In secondo luogo, viene raccomandato che le famiglie vengano coinvolte e dialoghino con l’istituzione scolastica per trovare una linea comune e condivisa riguardo le scelte pedagogiche attuate a scuola al fine di favorire il successo scolastico dell’alunno straniero. Infatti, le linee guida sottolineano l’importanza di

“accogliere la famiglia e accompagnarla ad una graduale integrazione corrisponde a coinvolgerla e renderla partecipe delle iniziative e delle attività della scuola, condividendo un progetto pedagogico che valorizzi le specificità dell’alunno” (MIUR, 2014, p.12).

Gli alunni devono essere guidati in percorsi personalizzati per l’apprendimento provvedendo all’

“adattamento dei programmi per i singoli alunni, garantendo agli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite” (MIUR, 2014, p.13)

Come abbiamo già accennato nel secondo capitolo quando abbiamo parlato della lingua di scolarizzazione, le linee guida del MIUR distinguono tre possibili fasi in cui lo studente straniero si può trovare rispetto all’apprendimento della lingua italiana.

- La fase iniziale (A1/A2): è la fase che “interessa gli alunni con nulla o ridotta italofoonia, introdotti nel sistema scolastico” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 72). Questa è la fase in cui l’apprendimento della lingua deve essere sostenuto da corsi di lingua, o meglio, laboratori di italiano L2 i cui “moduli intensivi iniziali possono raggruppare gli alunni non italofooni di classi diverse [...]” (MIUR, 2014, p.17). Al termine di questa fase l’alunno deve essere in grado di cavarsela nelle situazioni che gli si presentano più comunemente; infatti, gli obiettivi didattici specifici di questa fase riguardano:

“lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa di base, soprattutto centrata sulle abilità linguistiche orali e sulle forme linguistiche utilizzate in situazioni di comunicazione più comune nel dominio educativo e personale [...]” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 73).

- La seconda fase è la “fase ‘ponte’ di accesso all’italiano dello studio” (MIUR, 2014, p.18): è la fase in cui lo studente “non italofono impara l’italiano per studiare, ma *impara l’italiano anche studiando*” ed è aiutato in questo da tutti i docenti della scuola i quali assumono il ruolo di “facilitatori dell’apprendimento” dell’alunno (MIUR, 2014, p.18). L’obiettivo dichiarato di questa fase è duplice. Da una parte si vuole continuare a rafforzare la competenza linguistica in italiano lavorando su “atti e compiti comunicativi orali più complessi, come descrivere luoghi o persone, raccontare eventi o esperienze personali, con l’ampliamento del lessico e delle strutture, con lo sviluppo dell’abilità di scrittura” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 74); dall’altro “fornire all’apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all’apprendimento comune” (MIUR, 2014, p. 18).

La maggior parte degli studenti stranieri inseriti oggi nel sistema scolastico italiano hanno esigenze legate a questa fase. Ciononostante, negli ultimi vent’anni le scuole si sono spese per cercare di colmare lacune “‘di primo livello’, più urgenti, visibili e specifiche [...] pensando che le fasi successive dell’apprendimento sarebbero poi seguite in maniera ‘naturale’ e più fluida” (Favaro G., 2017, p. 174).

- La terza fase “degli apprendimenti comuni” (MIUR, 2014, p.18) è la fase in cui le modalità di mediazione didattica e di facilitazione utilizzate con l’intera classe sono applicabili, senza incorrere in grosse difficoltà, anche agli alunni stranieri (MIUR, 2014, P.18). Inoltre, le linee guida fornite dal ministero precisano che il punto di vista diverso di questi alunni “e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale” (MIUR, 2014, p.18).

Nel documento del 2014 relativo alle linee guida del ministero molta importanza è data alla valorizzazione della lingua d’origine degli studenti stranieri a scuola e, più in generale, al plurilinguismo degli alunni.

Ci sono diversi motivi per cui bisognerebbe valorizzare la lingua d’origine a scuola. Il primo motivo è dato dal fatto che la condizione dei ragazzi stranieri neoarrivati in Italia

è spesso caratterizzata dall'assenza della lingua di origine non solo nell'ambiente scolastico, ma anche nei luoghi d'incontro, per cui questi alunni "vivono una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che 'se non sai l'italiano, non sai in generale'" (Favaro G., 2017, p.182). La falsità dell'assunto "se non sai l'italiano, non sai in generale" è dimostrata anche dalle parole di Troncarelli e La Grassa, i quali affermano che "le capacità cognitive [...] non possono manifestarsi a pieno se ad un bilingue in età dello sviluppo viene richiesto di esprimersi nella lingua in cui è meno competente" (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 78). Un secondo motivo che dovrebbe stimolare la valorizzazione della lingua d'origine nelle scuole sta, invece, nel fatto che diverse ricerche hanno evidenziato i benefici che l'apprendimento della lingua d'origine determina nell'acquisizione della lingua del paese ospite (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 78). Troncarelli e La Grassa affermano, infatti, che "un meccanismo comune sovrintende al funzionamento dei due sistemi linguistici, consentendo il trasferimento di capacità, basate su strutture cognitive come nozioni grammaticali, semantiche e comunicative, da una lingua all'altra e facilitando l'acquisizione di più codici linguistici" (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 78). Le capacità, ad esempio, come riassumere o, nel nostro caso, produrre monologhi se imparate nella propria L1 sono più facilmente trasferibili anche nelle altre lingue conosciute (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 78). Il terzo motivo a sostegno della valorizzazione della lingua d'origine risiede nella possibilità di riflessione interlinguistica in classe. Uno sviluppo delle abilità linguistiche e metalinguistiche degli studenti stranieri, sia in italiano che nella lingua d'origine, è funzionale non solo al loro successo scolastico, ma va anche a beneficio di tutti gli altri studenti perché permette di introdurre la dimensione interlinguistica ed interculturale in classe. Proponendo in classi multietniche metodologie che includano questa dimensione, si possono valorizzare le lingue degli studenti alloglotti e allo stesso tempo far riflettere "sull'insegnamento della lingua nazionale, nel quadro di una pedagogia del plurilinguismo" (Pugliese R., Malavolta S., 2017, p. 273-274).

3.2. Variabili legate al contesto situazionale, abilità relazionali e competenze strategiche interculturali

Come abbiamo già potuto considerare nel primo capitolo, la comunicazione avviene all'interno di un contesto situazionale che avevamo definito sulla base dell'occasione e della cultura dei partecipanti alla comunicazione stessa. Tuttavia, questi due elementi possono essere ulteriormente scomposti in diversi microelementi. Balboni e Caon illustrano un modello che riteniamo particolarmente adatto ai fini di questa tesi per l'analisi degli elementi che definiscono i contesti situazionali e delle variabili ad essi correlate (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 17-20). Balboni e Caon affermano infatti che all'interno del contesto situazionale “[...] si annidano delle variabili che risultano fonti di incidenti nella comunicazione interculturale” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 17). Illustreremo, quindi, qui di seguito queste variabili concentrando la nostra attenzione su alcuni dei principali “incidenti” comunicativi che possono verificarsi nella comunicazione interculturale in classe. Il contesto situazionale è caratterizzato da:

- *setting* fisico. Il luogo fisico, caratterizzato diversamente nelle diverse culture, dove le persone si incontrano, agiscono e comunicano. Qui parliamo nello specifico dell'ambiente scolastico dove i punti critici potrebbero essere rappresentati dalla visione che lo studente straniero ha della scuola, del rispetto per l'istituzione e del rapporto con l'insegnante;
- tempo. Anche il tempo è un fattore culturale e alcune nozioni come quella di puntualità, il disagio di fronte al silenzio o la concezione di tempo passato e tempo futuro possono creare notevoli interferenze interculturali in classe (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 95-100);
- argomento di discussione. Ogni cultura determina delle regole diverse anche per quanto riguarda l'argomento di discussione. Nella comunicazione interculturale, perciò, è necessario cercare di evitare gli argomenti tabù e, nel trattare un argomento sensibile, considerare anche i valori culturali legati ad esso. Balboni e Caon affermano, infatti, che “gli interlocutori possono [...] affrontare un tema di discussione senza tener conto che i valori, i software mentali che sottostanno all'argomento di cui parlano, non sono sempre condivisi nelle varie culture” (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 18);
- ruolo dei partecipanti. In ogni cultura e in ogni ambiente esistono delle gerarchie più o meno esplicite alle quali corrispondono relative forme di rispetto (Balboni

P.E., Caon F., 2015, p. 18). Per quanto riguarda la situazione in classe potremmo identificare l'insegnante come una figura di riferimento per gli studenti, i quali possono in alcuni casi percepirla come 'gerarchicamente' superiore;

- scopo dei partecipanti. Ogni atto comunicativo ha uno scopo preciso e, se questi scopi non sono condivisi, il rischio che si verifichi un incidente comunicativo è elevato (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 17). In un'interrogazione lo scopo dello studente è quello di fare una buona prova, mentre quello dell'insegnante è di dare una valutazione. La presentazione in classe, invece, può essere in parte ricondotta all'esempio che Balboni e Caon danno di una conferenza:

“il conferenziere ha come primo scopo evitare la noia o le distrazioni degli ascoltatori e come scopo ultimo quello di convincerli sulla sua visione del problema; gli spettatori, da parte loro, hanno come scopo quello di non annoiarsi, di imparare qualcosa, di informarsi [...]” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 17).

- atteggiamenti psicologici. L'uso del sarcasmo, dell'ironia, del rispetto, della diffidenza sono tutti atteggiamenti psicologici che “informano l'interlocutore su atteggiamenti che certo non si vorrebbero comunicare” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 19);
- gli atti comunicativi e le mosse comunicative. Questi due elementi si distinguono in quanto, gli atti comunicativi “costituiscono la dimensione tattica, immediata della comunicazione”, mentre le mosse comunicative “sono di livello strategico superiore”, vale a dire indicano le modalità di realizzazione degli atti comunicativi (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 19). Gli atti e le mosse comunicative vengono valutate sulla base di parametri differenti in diverse culture. Alcune mosse comunicative più comuni che vengono adottate in occasione di discorsi pubblici riguardano l'espressione del dissenso, la critica, l'essere costruttivi, l'ordinare, il riassumere ciò che è stato detto, verificare la comprensione, ironizzare, interrompere, sdrammatizzare e scusarsi (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 79-91);
- testo linguistico. Il testo linguistico è il messaggio verbale trasmesso nella comunicazione. Innanzitutto, questo parametro può riguardare aspetti grammaticali come il divieto d'uso del futuro nella lingua araba “in quanto il futuro è nelle mani di Dio, *inshallah*” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 44), oppure la tendenza degli inglesi ad evitare l'uso degli imperativi, o ancora la

tendenza nella cultura americana ad utilizzare i superlativi e nella cultura inglese ad evitarli, come anche in alcune culture il divieto di dare risposte negative *tout court*, oppure senza prima esprimere i punti che si hanno in comune con il proprio interlocutore e così via (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 43-47). Una presentazione, inoltre, ricca di terminologia specialistica può portare i propri compagni a non capire e quindi a distrarsi, tuttavia esistono alcune culture, come quella orientale, che sono più tolleranti rispetto alle ambiguità. Come sostenuto da Balboni e Caon, infatti, “in Oriente la tolleranza per le ambiguità è un fattore culturale, un tratto psicologico della comunità” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 42).

In secondo luogo, testi orali o scritti sono strutturati diversamente nelle diverse culture. In particolare, i testi italiani possono essere percepiti come fumosi da un americano, i cui testi risultano a noi “poveri concettualmente, banali e semplicistici” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 50). È probabile anche che i testi prodotti da un orientale siano da noi considerati, infine, “una perdita di tempo, un’ectoplasmatica nebbia che non si sa cosa celi e dove porti” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 50). Nei discorsi italiani perciò ci saranno molte digressioni, mentre quelli americani tenderanno ad essere schematici e organizzati per punti. Infatti, come Balboni e Caon spiegano “alcune culture preferiscono la schematicità, l’organizzazione per punti, per cui evitano le digressioni” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 130). È inoltre comune durante un discorso far uso di *handout* o presentazioni power point, ma

“mentre gli americani si limitano a illustrare oralmente quanto compare sui supporti grafici, gli italiani e gli spagnoli tendono a lanciarsi in una serie di digressioni a braccio che a loro paiono arricchire l’intervento mentre risultano disorientanti per i nordici e gli anglosassoni” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 130-131).

- I messaggi extralinguistici. Questo tipo di messaggi sono spesso trascurati nella comunicazione internazionale “quasi che i gesti, la mimica facciale, le distanze interpersonali, ecc., fossero dei concetti universali” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 19). Per evitare di incorrere in gaffe o incidenti comunicativi è necessario fare attenzione anche a questi aspetti della comunicazione che spesso sfuggono alla nostra considerazione. I messaggi extralinguistici sono principalmente legati ai gesti, alle espressioni del viso, allo sguardo e alle

posture ed essi, come abbiamo visto nel primo capitolo, dovrebbero essere esercitati a casa prima di una presentazione in classe. Innanzitutto, le espressioni del viso possono essere in alcune culture spontanee, mentre in altre intenzionali. Infatti, Balboni e Caon affermano che il problema interculturale nasce proprio quando “per un latino si tratta di espressione spontanea, mentre per un orientale [...] il concetto di ‘espressione spontanea’ non è concepibile e quindi la mimica viene letta come comunicazione, cioè assume valore di intenzionalità” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 56). Anche il contatto oculare è soggetto a variazioni di questo tipo: mentre in Occidente “guardare l’interlocutore negli occhi è in genere ritenuto un segno di franchezza” e di attenzione, “gli occhi abbassati in Giappone possono rappresentare una forma di rispetto [...]” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 56-57). I gesti hanno molta importanza nel discorso pubblico in contesti caratterizzati da scambi interculturali, soprattutto quelli legati alla sfera sessuale che possono creare gravi ‘incidenti’ comunicativi (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 58-60). Infine, anche la postura può assumere un’importanza determinante nella comunicazione interculturale perché, ad esempio, nel mondo arabo “incrociare le gambe, cioè appoggiare la caviglia al ginocchio lasciando quindi che si veda la suola delle scarpe, viene spesso ritenuto maleducato e comunica scarso rispetto” (Balboni P.E., Caon, F., 2015, p. 61);

- generi comunicativi e norme sociali. Ogni occasione d’incontro consiste in precisi “eventi ritualizzati [...] che ogni cultura gestisce secondo regole proprie, la cui mancata conoscenza può portare a situazioni spiacevoli” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 19). In particolare, il genere che qui trattiamo è il monologo pubblico. Nel monologo in classe tre elementi sono particolarmente critici: l’inizio della presentazione, l’interpretazione del *feedback* del pubblico e la struttura degli interventi. La tipica apertura della presentazione americana e inglese con una frase “ad effetto” o con “battute che suonano assolutamente fuori luogo per gli altri europei” è da evitare nel contesto culturale italiano (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 130). Per quanto riguarda il feedback ci si può aspettare da europei e americani che questi mostrino “la loro attenzione verso chi parla con il sorriso e soprattutto con l’annuire continuo”, tuttavia l’atteggiamento non è condiviso dagli orientali i quali “rimangono invece impassibili” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 130). Infine, la struttura degli

interventi rimanda a quanto detto per il testo linguistico, vale a dire l'impressione che esso sia fumoso, banale o inconcludente in relazione all'orecchio che lo ascolta.

Ora che abbiamo visto in quali sono gli aspetti e le situazioni che possono innescare delle incomprensioni, ci interessa adesso valutare quali sono le abilità e le strategie utili per affrontare queste situazioni in maniera positiva. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue annovera tra le abilità interculturali “la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e di risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali” (Consiglio d'Europa, 2001, p. 129). Le abilità relazionali sono strumenti utili ad assolvere questa funzione in quanto consentono il proseguimento della comunicazione in contesti comunicativi interculturali. In questi contesti è necessario, quindi, sviluppare le abilità relazionali per poter agire nel mondo. Infatti, come sostengono Balboni e Caon, le abilità relazionali

“vanno sviluppate modificando la propria *forma mentis* in ordine alla reazione emozionale di fronte ad azioni o cose o parole di altre culture che riteniamo spiacevoli e sociale di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione e così via” (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 24).

Lo sviluppo delle abilità relazionali presuppone quella che il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue chiama ‘consapevolezza’. Il documento annovera, infatti, tra le competenze dichiarative anche la consapevolezza interculturale che definisce come “la conoscenza, la consapevolezza e la comprensione del rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il ‘mondo d’origine’ e il ‘mondo della comunità di cui si impara la lingua’” (Consiglio d'Europa, 2001, p. 128). La consapevolezza non riguarda solamente le culture delle lingue di studio, ma anche in generale tutte le culture altre con cui viene in contatto l'apprendente. Infatti, nel Quadro Comune di Riferimento si specifica che “nella consapevolezza interculturale rientra [...] un più ampio ventaglio di culture rispetto a quelle rappresentate dalla L1 e dalla L2 dell'apprendente” (Council of Europe, 2001, p. 128). Possiamo definire la consapevolezza, quindi, come il presupposto per agire mettendo in atto le proprie competenze relazionali.

Vediamo qui, allora, quali sono le abilità relazionali da sviluppare per poter agire in situazioni problematiche. Le abilità relazionali fondamentali sono identificate da Balboni e Caon (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 145-160) con le capacità di:

- saper osservare. Siccome la nostra visione spesso è in partenza pregiudiziale perché orientata alla categoria più che alla persona, è fondamentale sviluppare le abilità di decentramento e di straniamento. Per decentramento si intende il distanziarsi dalla propria prospettiva per osservare l'evento da una posizione 'terza', mentre con straniamento intendiamo il "distacco emotivo dalla situazione osservata" (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 148);
- saper relativizzare. Ha come presupposto l'essere consapevoli del proprio punto di vista, diverso da quello dell'altro e consiste nel saper dialogare per attribuire significati condivisi ai comportamenti e per comprendere il loro significato "all'interno del paradigma valoriale dell'altro" (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 150);
- saper sospensione del giudizio. Saper comunicare al proprio interlocutore quanto osservato senza dare un giudizio sull'evento. La sospensione del giudizio è funzionale alla negoziazione dei significati nella comunicazione e a contrastare la formazione di un pensiero pregiudiziale;
- saper ascoltare attivamente. Saper ascoltare significa entrare nei panni degli altri senza inserirli in categorie giusto/sbagliato, normale/anormale o vero/falso. Saper ascoltare attivamente "prevede delle strategie comunicative utili a chiarire i messaggi sia 'in uscita' sia 'in entrata' quali, ad esempio, riassumere, riformulare, parafrasare, rispecchiare [...]" (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 153);
- saper comunicare emotivamente. Comunicare emotivamente significa comprendere sia le proprie emozioni che quelle altrui ed esprimere le proprie. Quando la dimensione emozionale da comprendere è quella dell'altro, il decentramento è condotto attraverso l'empatia, cioè la capacità di comprensione dei vissuti emotivi altrui, e l'exotopia cioè la capacità di riconoscersi diversi dagli altri;
- saper negoziare i significati. Consiste nella capacità di saper valutare se ciò che propone l'altro possa essere integrato nella propria visione oppure debba essere rifiutato o accettato solo parzialmente.

Oltre a mettere in discussione se stessi e i propri valori è necessario che "ci si orienti verso le altre culture con una rinuncia al confronto pregiudiziale, tipico dell'atteggiamento etnocentrico [...]" (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 139). È, quindi,

importante considerare che possedere consapevolezza interculturale significa anche essere a conoscenza degli stereotipi interculturali. Il Consiglio d'Europa ritiene, infatti, che “oltre alla conoscenza oggettiva, la consapevolezza interculturale ingloba anche la visione che ogni comunità ha dell'altra, e quindi dei relativi stereotipi nazionali.” (Consiglio d'Europa, 2001, p. 128). Come è evidente anche da ciò che emerge dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, gli stereotipi sono dei meccanismi di classificazione del nostro cervello che ci permettono di semplificare la realtà. Di conseguenza, è particolarmente importante considerare lo stereotipo come una presenza costante nella relazione con l'alterità, in quanto si tratta di un meccanismo che ci permette di categorizzare ciò che (ancora) non conosciamo. A questo proposito, infatti, Balboni e Caon affermano che “una delle necessità che la nostra mente ha per governare la quantità enorme di informazioni e di stimoli provenienti dall'esterno, è quella di semplificarli attraverso la categorizzazione.” (Balboni P.E., Caon F., 2015, p. 142).

Le abilità relazionali da sole non sono sufficienti se non sono sostenute da strategie adeguate alla realizzazione e alla gestione delle interazioni. A questo proposito, il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue conferisce alle strategie una funzione di “cerniera” che permette l'effettiva realizzazione della comunicazione. Nel documento si afferma, infatti, che “le strategie sono considerate una cerniera tra le risorse dell'apprendente (competenze) e ciò che questi può fare (attività comunicative)” (Consiglio d'Europa, 2001, p. 33).

Le strategie di comunicazione, per essere efficaci, devono essere adottate da tutti i partecipanti se si vuole che la comunicazione vada a buon fine. Infatti, come sostiene Mariani

“[...] l'uso di una strategia non è quasi mai un fenomeno strettamente individuale, ossia gestito in isolamento da chi percepisce un problema, ma si configura molto spesso come una manifestazione di uno sforzo condiviso tra gli interlocutori, che cercano in tal modo di addivenire ad un accordo non solo sui significati (in particolare quando le strutture di significato non sembrano essere condivise tra le parti), ma anche sugli atteggiamenti e sulle intenzioni comunicative” (Mariani L., 2011, p. 276-277).

Lo sforzo di mediazione e negoziazione condiviso dai partecipanti alla comunicazione è inevitabilmente maggiore quando si tratta di adottare strategie comunicative per agire in contesti multiculturali (Mariani L., 2011, p. 277).

Come indicato da Mariani, le strategie possono essere classificate sulla base delle loro

funzioni in compensative e discorsive/conversazionali. Le strategie compensative vengono attuate a livello di parola o frase e possono essere viste come la “risposta ad un problema dovuto ad un’insufficiente o comunque inadeguata padronanza dei codici linguistico-comunicativi, siano essi di natura fonologica, lessicale, sintattica, sociolinguistica/socioculturale o pragmatica.” (Mariani L., 2011, p. 276). Dall’altro lato, spostandoci sul piano del discorso, troviamo le strategie discorsive/conversazionali le quali non sono inquartate in un’ottica compensativa, ma sono piuttosto strategie adatte per “gestire al meglio, e al limite anche per potenziare, l’interazione comunicativa in generale” (Mariani L., 2011, p. 276).

A livello di parola o frase le strategie compensative possono essere di riduzione o di realizzazione. Le strategie di riduzione, dette anche di evitamento, consistono nel cambiare “lo scopo originario, mantenendo il messaggio entro i limiti concessi dalle risorse disponibili [...]”, modificando, dunque, lo scopo e non le risorse utilizzate per raggiungerlo (Mariani L., 2011, p. 279). Sono adottate strategie di riduzione, ad esempio, quando di fronte ad un problema comunicativo si reagisce “evitando un argomento di cui non ci si sente sufficientemente sicuri, abbandonando un messaggio, concludendolo rapidamente” e così via (Mariani L., 2011, p. 279). Per strategie di realizzazione si intendono, invece, tutte quelle strategie che fanno leva sul meccanismo per cui “tenendo inalterato lo scopo originario, si sviluppa un piano alternativo, che tende a sfruttare al massimo e al meglio le proprie risorse [...]” (Mariani L., 2011, p. 279). Tra le strategie comunicative interculturali che si possono includere in questa tipologia troviamo strategie come usare parole generali (cosa, oggetto ecc.), usare sinonimi e contrari, definizioni, approssimazioni, autocorreggersi e così via (Mariani L., 2011, p. 280).

Le strategie adottabili a livello di discorso sono molteplici. Qui di seguito portiamo alcuni esempi di strategie comunicative elencate da Mariani (Mariani L., 2011, p. 280-282):

- strategie per la negoziazione dei significati quali “chiedere aiuto” (dicendo di non sapere come dire qualcosa oppure ripetendo o chiedendo di ripetere ciò che è stato detto) e “fornire aiuto” (ripetendo più lentamente o esemplificando);
- strategie per la gestione della conversazione quali “aprire e chiudere una conversazione”, “tenere aperta la conversazione mostrando interesse ed

incoraggiando l'interlocutore a parlare", "gestire i turni di parola" o "usare tattiche per perdere tempo";

- strategie para- ed extralinguistiche quali "usare modelli intonativi", "usare il linguaggio non verbale" o "usare oggetti, disegni...";
- strategie per la gestione dell'interazione (inter)culturale quali "chiedere al proprio interlocutore correzioni e commenti", "controllare se la propria interpretazione è corretta", "scusarsi per aver detto o fatto qualcosa di inappropriato e tentare di correggere malintesi (culturali)" o, infine, "gestire l'incertezza sul comportamento accettabile".

L'uso delle strategie è condizionato dal contesto e dalle personalità di ogni individuo. Come afferma Mariani, infatti,

"condizionano l'uso delle strategie, in primo luogo, le caratteristiche di ogni singolo contesto. [...] Inoltre, i tratti di personalità possono orientare gli individui più introversi, ansiosi, poco tolleranti dell'ambiguità e del rischio verso strategie di evitamento, al contrario di individui più estroversi, meno ansiosi e più tolleranti dell'incertezza comunicativa, che potrebbero utilizzare con maggiore facilità e frequenza strategie di realizzazione." (Mariani L., 2011, p. 283).

Le dimensioni dei contesti interculturali hanno, inoltre, una forte influenza sui contesti e sulla personalità degli individui. Come fa notare Mariani, infatti, "basti considerare i diversi significati che il linguaggio non-verbale o para-verbale ha nelle diverse culture, per cui, ad esempio, i diversi gradi di tolleranza del silenzio possono far percepire l'uso di 'riempitivi' [...]" (Mariani L., 2011, p. 284).

In conclusione, di questo paragrafo è necessario riflettere sulla realizzabilità o meno dell'insegnamento della comunicazione interculturale e delle strategie di comunicazione. La comunicazione interculturale secondo Balboni e Caon non è insegnabile per due serie di ragioni, alcune quantitative in quanto riguardano una mole di dati potenzialmente infinita e altre qualitative in quanto la comunicazione culturale è un oggetto in continuo cambiamento (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 33). Mariani è concorde con questa visione e con riferimento alle strategie afferma che esse "posseggono lo status di descrizioni di comportamenti probabili o al limite anche frequenti, ma certamente non di norme fisse ed astratte" e che per questo motivo "la predisposizione di tipologie di strategie non deve costituire una sorta di programma o 'sillabo' da insegnare in modo rigido, alla stregua di 'regole' normative" (Mariani L., 2011, p. 286). Sia Mariani che Balboni e Caon, tuttavia, sono concordi nell'affermare che "quello che va costruito è una cultura della comunicazione interculturale, che

richiede lo sviluppo di abilità relazionali, di un atteggiamento interculturale, di una disponibilità alla differenza [...]” (Balboni, P. E., Caon, F., 2015, p. 36).

3.3. Metodologie e approcci per una didattica inclusiva ed interculturale

Dopo aver analizzato nei paragrafi precedenti cosa e perché è necessario sviluppare il plurilinguismo e la consapevolezza interculturale, in questo paragrafo analizziamo, invece, come è possibile farlo. Vedremo, quindi, le metodologie più adatte alle classi con alunni non italofoeni e quali approcci sono indicate per l’educazione alla comunicazione interculturale strategica. In queste classi, infatti, adottando le giuste metodologie e curando l’apprendimento linguistico specialmente degli alunni stranieri è possibile rendere le attività in classe più significative sotto un profilo interculturale. La diversità culturale degli studenti e le diverse competenze, infatti, possono essere sfruttate e, di conseguenza, trasformate in risorse per l’arricchimento reciproco (Caon F., 2016 (a), p. 69).

È importante rilevare prima di tutto l’importanza fondamentale della riflessione metodologica nelle classi ad abilità differenziate. È fondamentale scegliere una metodologia adatta ed evitarne una “tradizionale” di tipo trasmissivo in quanto, come afferma Caon, “una didattica ‘tradizionale’ [...] il cui modello operativo è la lezione frontale e la cui modalità espositiva è quella verbale e monodirezionale di fatto riduce drasticamente la possibilità di partecipazione attiva di studenti non italofoeni” (Caon F., 2016(b), p.154). Fin dalla prima fase dell’apprendimento dell’italiano, è utile che lo studente non italofoeno partecipi assieme ai compagni alle lezioni di quelle materie meno complesse sul piano linguistico per migliorare l’uso della lingua, ma allo stesso tempo non essere “escluso dalla partecipazione all’attività didattica” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 74). Tuttavia, attraverso la partecipazione di uno studente alle attività comuni di classe rende possibile fin da subito il confronto “con un input comprensibile”, nonché l’utilizzo di “ciò che ha appreso, nelle lezioni centrate sull’italiano L2, in un contesto autentico di comunicazione” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 74). La scelta metodologica in una classe ad abilità differenziate deve

essere funzionale alla riduzione delle disuguaglianze, cioè deve facilitare l'accesso ai contenuti disciplinari da parte di tutti gli studenti proponendo loro un input comprensibile. Caon, infatti, sostiene che “la comprensione dell'input linguistico è [...] importantissima per poter accedere ai contenuti disciplinari, e la dimensione metodologica, in senso generale, è una delle chiavi fondamentali [...] per poter facilitare l'accesso ai contenuti da parte di tutti gli studenti migranti” (Caon F., 2016 (b), p.154). Dall'altro lato, escludere di fatto uno studente dalle attività comuni in classe non fornendogli un input a lui comprensibile

“comporta una perdita di motivazione e di autostima, senso di frustrazione e isolamento; lo studente straniero si sente tagliato fuori dalla maggior parte delle attività, capisce che difficilmente riuscirà a recuperare il suo svantaggio e può assumere di conseguenza atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività” (Pallotti, 2000, p.160).

Affrontare una realtà estranea per l'immigrato può risultare più semplice se egli è, dunque, in grado di comprendere la lingua, interagire con gli altri e ridefinire la propria identità adattandola al contesto (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 73). Per questo motivo è estremamente utile anche l'attivazione di laboratori di italiano L2 in quanto, in questi luoghi, i discenti socializzano con

“il gruppo dei pari in una situazione in cui la differenza linguistica e culturale non è significativa come nel gruppo-classe. La diversa madrelingua, in questo contesto, spesso non frustra gli allievi poiché tutti condividono questa ‘distanza’ con i compagni rispetto all'italiano e non si sentono isolati” (Caon F., 2016 (b), p. 155).

Al fine di realizzare in modo agevole l'inclusione degli alunni nelle attività di classe e allo stesso tempo prevenire il loro insuccesso scolastico, elenchiamo di seguito altri accorgimenti che un insegnante può adottare durante le lezioni. Lo studente straniero che studia in lingua italiana spesso trova difficoltà nella comprensione dei manuali scolastici e nella comprensione dei testi orali prodotti dall'insegnante in classe (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 80). Per questi motivi, le strategie introdotte dagli insegnanti dovrebbero facilitare in primo luogo la comprensione scritta e orale. Troncarelli e La Grassa affermano che “una strategia didattica ampiamente utilizzata per rendere accessibile il testo scritto è la semplificazione” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 80). I testi semplificati sono caratterizzati da una particolare attenzione alla lingua, la quale viene semplificata sotto diversi aspetti tra i quali quello lessicale, quello sintattico e quello legato all'organizzazione del discorso. La semplificazione è uno strumento utile solamente se inserito in una prospettiva didattica che mira allo sviluppo

delle competenze linguistiche dell'apprendente. Infatti, Troncarelli e La Grassa affermano che solamente se “impiegata [...] nello stadio iniziale di contatto con la lingua dello studio, la semplificazione può essere una strategia [...] da associare ad altre tecniche di facilitazione per condurre in modo graduale l'alunno verso la comprensione di testi complessi” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 81). L'azione per facilitare lo studio della lingua italiana non si basa solo sulla semplificazione dei testi, ma anche sulla riduzione della complessità del compito. Per far questo è utile fornire allo studente straniero prima di affrontare la lezione materiali utili da leggere o ascoltare al fine di attivare “operazioni cognitive basate sull'anticipazione [...], la riflessione su parole chiave, il confronto tra le aspettative e dati ricavabili dal testo” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 81).

Alcuni strumenti utili a rendere più semplice la comprensione di testi orali riguardano, invece, il miglioramento della struttura del discorso dell'insegnante aumentando il grado di referenzialità del discorso stesso e il coinvolgimento attivo degli alunni “che possono [...] mantenere un grado elevato di attenzione attraverso la partecipazione attiva” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 81). L'insegnante per agevolare la comprensione scritta o orale degli studenti stranieri può anche fornire loro strumenti come griglie o mappe concettuali preimpostate “che possono essere utilizzate nella fase successiva alla lettura per realizzare brevi presentazioni o per scrivere una sintesi dell'argomento affrontato” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 81). Infine, come evidenziato anche da Caon, l'utilizzo di codici non solo linguistici, ma anche visivi a lezione e, più in generale, l'integrazione di codici diversi aumenta le possibilità di comprensione dell'input da parte degli alunni non italofoni (Caon F., 2016 (b), p.159; Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 74).

Una didattica in una classe ad abilità differenziate è importante che sia “varia e integrata per favorire i diversi stili cognitivi e le diverse intelligenze” e che “metta lo studente in un ruolo attivo [...] e favorisca la riflessione metacognitiva”, ma che allo stesso tempo prediliga le attività improntate sulla cooperazione tra pari (Caon F., 2016 (a), p.70). C'è accordo tra diversi autori, infatti, nell'affermare che le metodologie più adatte sono forme che consentono di svolgere attività didattiche in gruppo secondo modalità cooperative e forme di *peer teaching* “che facilitano l'apprendimento dello straniero e sostengono la sua socializzazione” (Troncarelli D., La Grassa M., 2018, p. 74). I metodi a ‘mediazione sociale’, tra cui rientrano il *Cooperative Learning* e il *Peer Tutoring*, di

conseguenza sono da preferire ad una didattica di tipo ‘tradizionale’ all’interno della CAD. Questi metodi si differenziano da quelli di tipo trasmissivo in quanto “pur non escludendo momenti trasmissivi, procedono piuttosto per costruzione di conoscenze” (Caon F., 2016 (a), p.71). Le competenze che i metodi a mediazione sociale mirano a generare non sono solamente linguistico-comunicative, ma anche “sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali” (Caon F., 2016 (a), p.71).

Il *Cooperative Learning* prevede l’apprendimento in piccoli gruppi nei quali gli alunni si aiutano a vicenda e si sentono co-responsabili della buona riuscita del proprio percorso e di quello dei compagni. L’insegnante per far funzionare l’apprendimento cooperativo deve possedere la capacità di “strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo” (Rutka, 2006, p. 175). Nelle classi ad abilità differenziate il *Cooperative Learning* è particolarmente adatto in quanto gli scambi comunicativi tra gli studenti avvengono in un clima positivo e caratterizzato dalla valorizzazione del contributo personale dato da ogni studente. Come afferma Caon, infatti, il *Cooperative Learning* “oltre a sviluppare competenze diversificate (linguistiche, cognitive, relazionali, metacognitive) individua nell’eterogeneità il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli e si basa proprio sulla valorizzazione delle differenze [...]” (Caon F., 2016 (a), p.74). Lo sviluppo delle diverse competenze può essere reso più efficace da un intervento dell’insegnante mirato a “esplicitare [...] le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione”, “far riflettere sulle strategie adottate”, “valorizzare i progressi compiuti dal gruppo”, “richiamare alle responsabilità dei singoli”, “far pensare o proporre strategie differenti” da quelle utilizzate o promuovere un atteggiamento improntato al rispetto, alla fiducia e all’ascolto attivo dell’altro (Caon F., 2016 (a), p. 76).

Il *Peer Tutoring*, invece, prevede che gli studenti si sostengano a vicenda diventando di volta in volta l’uno il tutor dell’altro. Infatti, come afferma Caon,

“uno dei concetti di base del tutoring all’interno di una CAD è quello di reciprocità. Ognuno, infatti, proprio in virtù dell’idea che tutti i talenti sono da valorizzare e tutte le intelligenze da potenziare, può insegnare qualcosa ad un altro” (Caon F., 2016 (a), p. 77).

Nel tutoraggio tra pari, inoltre, il diverso asse lungo cui si sviluppa la comunicazione, non più verticale insegnante-studente ma orizzontale tra pari, determina un abbassamento del livello di ansia negli studenti (Caon F., 2016 (a), p. 77).

Può rientrare tra i metodi a mediazione sociale anche la glottodidattica ludica in quanto strumento interessante per valorizzare la cooperazione, l'approccio comunicativo e porre al centro lo studente e la relazione positiva con i propri compagni (Caon F., 2016 (a), p. 80). Inoltre, il gioco, centrale nelle attività ludiche, possiede un valore interculturale e educativo molto forte in quanto strumento transculturale e culturalmente determinato. Il gioco è transculturale perché chiunque abbia giocato "conosce e condivide i valori di rispetto delle regole o la ritualità della conta iniziale" ed è culturalmente determinato in quanto "ogni giocatore 'gioca' anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive" (Caon F., 2016 (a), p. 83). L'insegnante ha, dunque, l'opportunità attraverso il gioco di "far mettere in discussione l'approccio etnocentrico alla cultura e le fuorvianti semplificazioni insite negli stereotipi; far riconoscere il valore del pluralismo culturale" e "stimolare l'interesse per l'alterità e l'identità transculturale attraverso un'interazione piacevole e motivante" (Caon F., 2016 (a), p. 84).

Passando ora a parlare di quali sono gli approcci maggiormente adatti per l'educazione al plurilinguismo e all'insegnamento delle strategie linguistico-comunicative per la comunicazione interculturale, indichiamo i cosiddetti 'approcci plurali' e un approccio che potrebbe essere definito, con le parole di Mariani, 'induttivo-esperienziale'. Questi due approcci si prestano ad essere utilizzati anche, e a maggior ragione, nelle classi dove sono presenti alunni stranieri in un'ottica di valorizzazione della lingua e della cultura d'origine di questi studenti.

Tra gli approcci che promuovono il plurilinguismo troviamo i cosiddetti 'approcci plurali' (l'intercomprensione, la didattica linguistica integrata, l'approccio interculturale). Un approccio plurale innovativo è rappresentato da *éveil aux langues* il quale consiste nello svolgere "attività in cui gli alunni sono impegnati simultaneamente su più lingue" (Pugliese R., Malavolta S., 2017, p. 275). Lo scopo di questi approcci non è quello di insegnare le lingue in modo che abbiano una strumentalità comunicativa, ma mirano soprattutto ad essere "una sorta di 'materia ponte' che serve a suscitare atteggiamenti positivi verso l'apprendimento delle lingue, a migliorare un'attitudine metacognitiva nello studio della lingua di scolarizzazione e a legittimare le diverse lingue native rappresentate nella scuola" (Pugliese R., Malavolta S., 2017, p. 276).

Abbiamo visto alla fine del paragrafo precedente che la comunicazione interculturale e

le strategie ad esse associate non si possono insegnare meccanicamente, ma possono diventare comunque oggetto di riflessione in classe. Mariani suggerisce a riguardo un approccio che egli definisce ‘induttivo’ ed ‘esperienziale’ perché basato sulla riflessione e sull’esperienza per arrivare ad una consapevolezza linguistica e culturale (Mariani L., 2011, p. 286). Gli studenti sono esposti ad esempi di problemi linguistico-comunicativi che emergono da un’interazione autentica. La riflessione e la discussione in classe su questi modelli di comunicazione autentica permettono agli studenti di “diventare consapevoli dei loro problemi e di come li affronterebbero”, oltre ad analizzare “modelli ed esempi di come è possibile utilizzare strategie specifiche e finalizzate” (Mariani L., 2011, p. 286). Dopo la fase di analisi e sistematizzazione delle strategie e dei modelli comunicativi si può passare ad un loro reimpiego “che porti gli studenti a mettersi alla prova e ad autovalutare le proprie prestazioni e le strategie usate (o *non* usate)” (Mariani L., 2011, p. 286).

Per concludere, gli approcci e le metodologie che abbiamo visto sono adatte all’apprendimento degli studenti in classi ad abilità differenziate. Si è detto nel secondo capitolo che l’insegnamento di abilità specifiche come quelle legate al genere comunicativo del monologo deve essere previsto in appositi momenti dedicati. Se attività come queste venissero guidate da una metodologia adatta ad una classe ad abilità differenziate e seguissero un approccio esperienziale ed induttivo quale quello indicato da Mariani, i vantaggi raddoppierebbero. Mentre da un lato gli studenti apprenderebbero le strategie per affrontare un monologo pubblico, allo stesso tempo si instaurerebbe un confronto che collocherebbe queste strategie in un’ottica interlinguistica e interculturale, senza per questo trascurare i contenuti disciplinari.

4. A study on the use of oral production strategies and relational skills in Italian upper secondary schools

In this study we present the results of a research project that investigate the use of oral production strategies among upper secondary school students and their reaction to intercultural problems that may arise during oral production activities. Our research contributed to analyse the popularity of these strategies, as well as of the corresponding activities, in the Italian upper secondary school. Furthermore, it provided further insight on the development of relational skills among upper secondary school students. In the first section we will briefly state the research aim as well as the research questions. In the second section we will focus on the study in question, outlining its main features and the method of analysis adopted. Finally, in the third section we will present the analysis of the data and discuss the results of our research in light of the research questions.

4.1. First section: research aim and research questions

The aim of the research is to find out which oral production strategies upper secondary students preferably use and which they tend not to use, as well as registering their reactions to intercultural communication issues that may arise in school contexts during oral production or public speaking activities. To do so we elaborated a questionnaire, which we have divided into three main parts. The questions in the first part aimed at investigating the particular school context (the type of school, the frequency of oral production activities in class and the explicit teaching of oral production strategies); the second part comprises questions that aim at analysing the strategies that students use to organize a discourse, to practice delivery and to memorize material; the questions in the final part investigate students' strategies use in intercultural communication contexts when confronted with an issue.

The research questions we posed ourselves were:

- How often and what types of strategies concerning oral production do upper secondary school students use more?
- How often and what types of strategies concerning oral production do upper secondary school students seem to use less?
- How do students react when they are confronted with an intercultural communication issue?

After completing data tabulation and analysis, we discussed the picture that emerges from the results concerning students' strategy use and reaction to intercultural communication issues.

4.2. Second section: main features of the study and method of analysis adopted

The subjects of our research are upper secondary school students. The questionnaire has been conducted by picking a representative sample of 103 students from different types of secondary schools mostly located in the north of Italy. The instrument that has been used is a questionnaire, which has allowed us to collect hard data, namely the basis for the analysis and the discussion of the research questions. As far as the research method is concerned, this research has been conducted by making use of a questionnaire for analysing and collecting data through a quantitative approach.

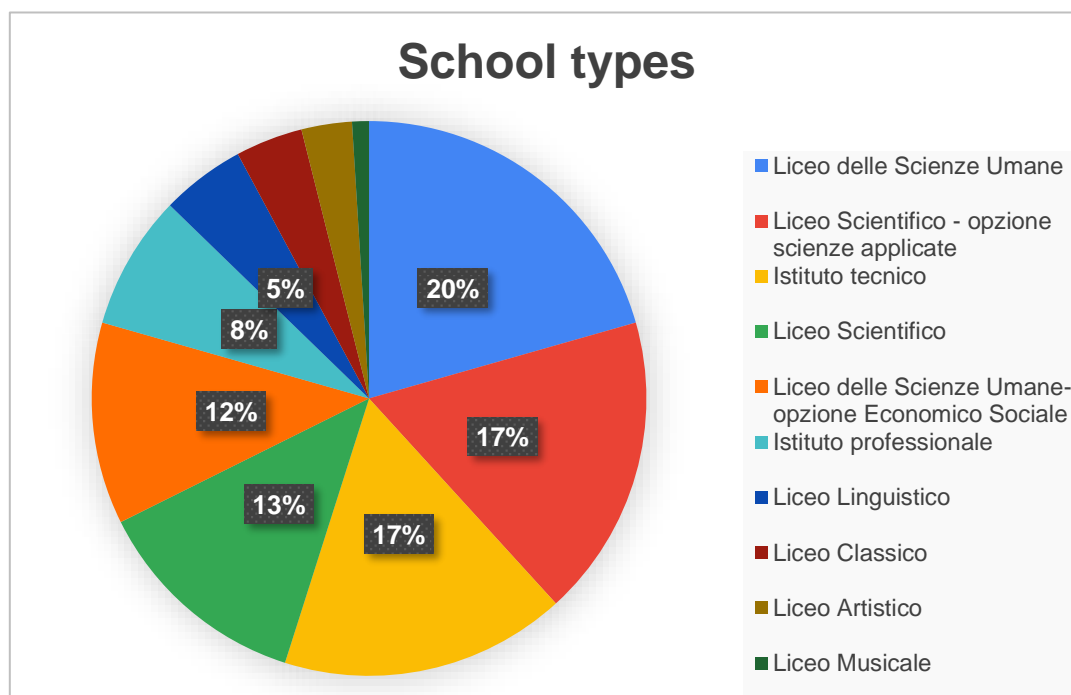
4.3. Third section: results and discussion

In this section we will illustrate the research outcome, through the analysis of the questionnaires. In particular, in this part we are interested in answering the research questions namely which strategies the students seem to use most and which strategies they seem to use less as well as registering their reaction when they are confronted with an intercultural communication issue. Finally, we will conclude by discussing the general picture that has emerged from this research.

In analysing the results, we will treat each part of the questionnaire separately.

4.3.1 School context

Our sample comprises students attending different upper secondary schools. Most of them are students from *licei* (75%) and from *istituti tecnici* (17%), only a few of them come from *istituti professionali* (8%). Among those students coming from *Licei*, as we can see from the table below, most of them come from *licei delle Scienze Umane*, *licei*



Graph 1: school types attended by the students in our sample

Scientifici - opzione scienze applicate, licei Scientifici, licei delle Scienze Umane - opzione Economico Sociale and licei Linguistici.

In the first part of the questionnaire we also wanted to investigate the frequency of oral production activities in class. Questions two and three are designed respectively to investigate the use of oral production tasks as testing techniques and the frequency of monologues in class. Generally speaking, oral tests in class are widely used for evaluating purposes: most of the students affirmed that oral tests constitute about the half of all tests they've done so far during this school year (55%), a good portion of our sample affirmed oral tests are used less than written forms of evaluation (41%), while only few students stated that oral tests constitute the majority of tests (4%).

We register in particular that in *istituti tecnici* and in *licei scientifici* oral tests are on average the least used form of evaluation²¹¹, while on the other hand in humanistic schools as *licei delle scienze umane*, *liceo classico* and *liceo linguistico* oral exams seems to be more frequent²¹². The only exception to this general rule is constituted by *licei scientifici- opzione scienze applicate*²¹³.

Generally speaking, from the results of our questionnaire it appears that students are not particularly used to engage themselves in oral production activities in class. In particular, the majority of students affirm that only rarely they have the opportunity to speak in front of their classmates during non-language classes (40%) and only sometimes to make brief monologues/presentations during language classes (41%). Most answers to both questions are concentrated in the lower part of the ranking scale, in fact students who affirm they never or rarely engage in monologues in both language and non-language classes (50%) are certainly more than those who declare they always or often do that (13%). If in analysing the results we take the students' type of school into consideration, we don't notice substantial differences. Nonetheless, two aspects are worth noticing. First of all, students coming from *istituti professionali* are less likely to engage in monologues or oral production activities than the average student. Secondly, students coming from *licei scientifici* seem to have slightly more opportunities to engage in oral production activities than the other students, since no students affirm they have never produced monologues in class.

For better analysing the results, we've also examined if the students have ever had opportunities in class to consider and discuss strategies for the delivery and the memorisation of oral texts, as well as to cope with nervousness related to public speaking. The results show that in most cases either delivery/memorisation strategies or anxiety tackling strategies are not taught (60%). Nevertheless, there are substantial differences in the answers to each of the three questions. The results indicate that delivery strategies are the most taught set of strategies (48%), followed by memorisation strategies (45%), while strategies for tackling nervousness are only little

²¹¹ Istituti tecnici: less than the half of all tests 65%; about the half of all tests 35%. Liceo scientifico: less than the half of all tests 65%; about the half of all tests 35%;

²¹² Liceo delle scienze umane: about the half of all tests 67%; less than the half of all tests 28%; most tests 5%. Liceo delle scienze umane-opzione economico sociale: about the half of all tests 67%; less than the half of all tests 33%; liceo classico: about the half of all tests 75%; most tests 25%. liceo linguistico: about the half of all tests 80%; less than the half of all tests 20%;

²¹³ Licei scientifici- opzione scienze applicate: about the half of all tests 56%; less than the half of all tests 44%.

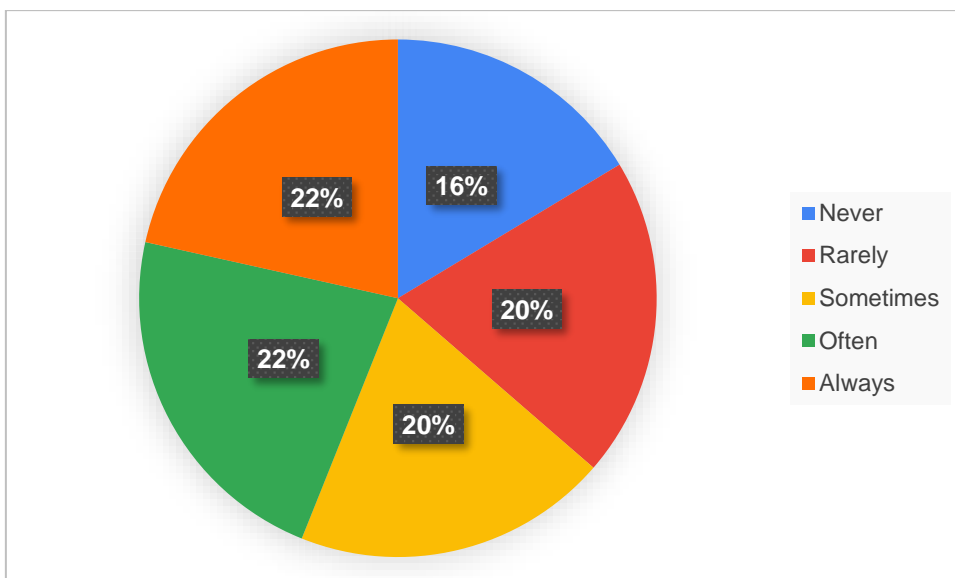
discussed in class (27%). If we analyse the answers according to the type of school students are from, we find some exceptions to the general rule. Firstly, we can notice that only the majority of the students coming from *istituti professionali*, *licei scientifici-opzione scienze applicate*, *licei scientifici* and *licei classici* has had the opportunity to discuss delivery strategies in class. Secondly, solely students coming from *Licei scientifici* have discussed strategies to tackle speech nervousness (yes: 54%; no: 46%), while only students coming from *licei linguistici* have for the most part examined memorization strategies in class (yes: 60%; no: 40%).

Lastly, at the end of the first section of the questionnaire, we investigated the level of anxiety connected to oral production in class. The results show that before delivering a speech in class our sample of students feel generally anxious, but at the same time no great discrepancy between the anxiety provoked by written exams and oral exams has been registered. Although most students stated that only sometimes they feel anxious before delivering a speech (30%), a considerable portion of them affirmed that they often (25%) or always feel anxious (23%). Finally we can register a slight tendency in students coming from *licei scientifici* to avoid extremes since no one of them declared never to feel anxious during an oral presentation in class and most of them answered that they feel nervous only sometimes (38%) or often (31%), in line with the general tendency. We may presume the existence of a correlation between the discussion of nervousness tackling strategies in class and the reduction of ‘extreme’ answers to the questionnaire (never: 0%, always: 15%).

4.3.2 Oral production strategies in class

This second part of the questionnaire is divided into three main sections: “strategies for organizing speeches”, “speech practice and delivery strategies” and “memorisation strategies”. We are going to analyse each one of them separately.

- Strategies for organising speeches



GRAPH 2: STRATEGIES FOR ORGANISING SPEECHES

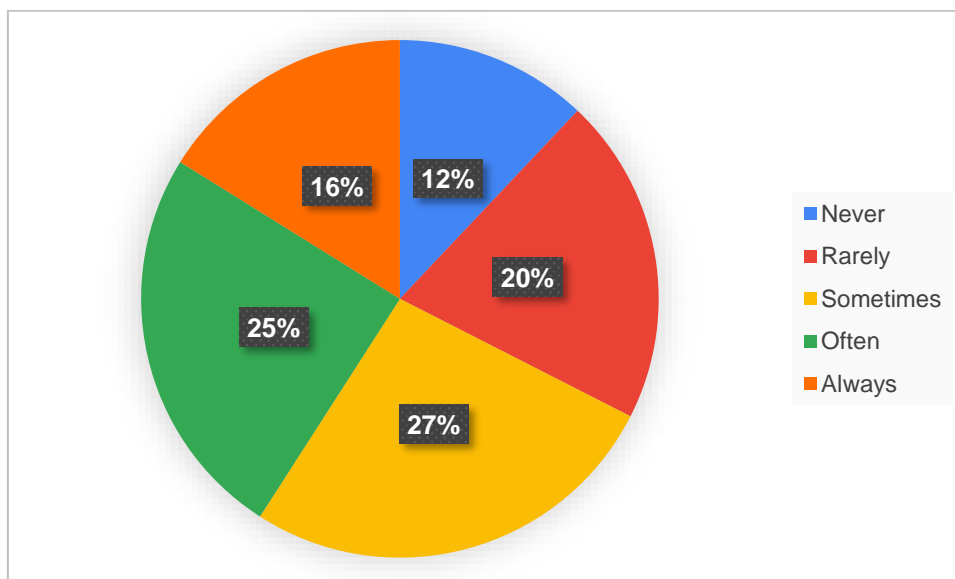
As figure 2 shows, on average strategies for organising speeches are mostly used by the students, but we need to analyse the answers to each question in depth to illustrate which strategies are used more and which less.

Our sample of students on average declared that the strategy they use most is distinguishing between central and secondary information in a textbook or on notes by underlining them with different colours (always: 44%; often: 23%). On the other hand, the least used strategy concerns preparing a speech by making use of semantic maps to find and select ideas (rarely: 26%; never: 23%). The answers to the questions concerning the strategy of taking time to mentally organise ideas before answering questions during oral exams are well distributed over all the available options: the students mostly declared to use this strategy only sometimes (33%), but a good portion of them also often (24%) or rarely (22%) use it.

If we analyse the answers according to the type of school students are from, we find that the students who mostly use strategies for organising speeches are from *licei delle scienze sociali – opzione economico sociale* (always: 36%), from *licei scientifici-opzione scienze applicate* (always: 26%, often: 24%) and *licei scientifici* (often: 36%, always: 15%). On the other hand, these strategies are employed the least by students attending *istituti professionali* (rarely: 38%, never: 13%) and *istituti tecnici* (never: 31%, rarely: 14%). We could correlate the frequency of use of these speech organisational strategies with the frequency of oral tests and the production of monologues in class. As we have analysed in the previous paragraph of this chapter, in

fact, both at *licei delle scienze sociali- opzione economico sociale* and at *licei scientifici- opzione scienze applicate* oral tests are more frequently used than in other schools and this result is consistent with the frequency of organizational strategy use in these secondary schools. Nonetheless differently from students from istituti tecnici, students at *licei scientifici*, although they don't frequently engage in oral tests, they do use this set of strategies. This fact could be explained by looking at the results concerning the frequency of monologues in class, which we discussed in the previous section. Students from *licei scientifici*, in fact, have more opportunities to produce monologues in class. This assumption is consistent with the fact that students from *istituti professionali* both do not exercise their oral production skills much and do not frequently use these strategies. We can therefore conclude that no correlation emerges between the frequency of oral tests in class and the use of organizational strategies. On the other hand, we could also affirm that we do notice a correlation between the frequency of monologues in class and the use of these strategies. These results are consistent with the assumptions that strategies are not learned during oral tests (Balboni P.E., 2013) and that practice is fundamental for becoming better speakers (Carnegie D., 2005).

- Speech practice and delivery strategies

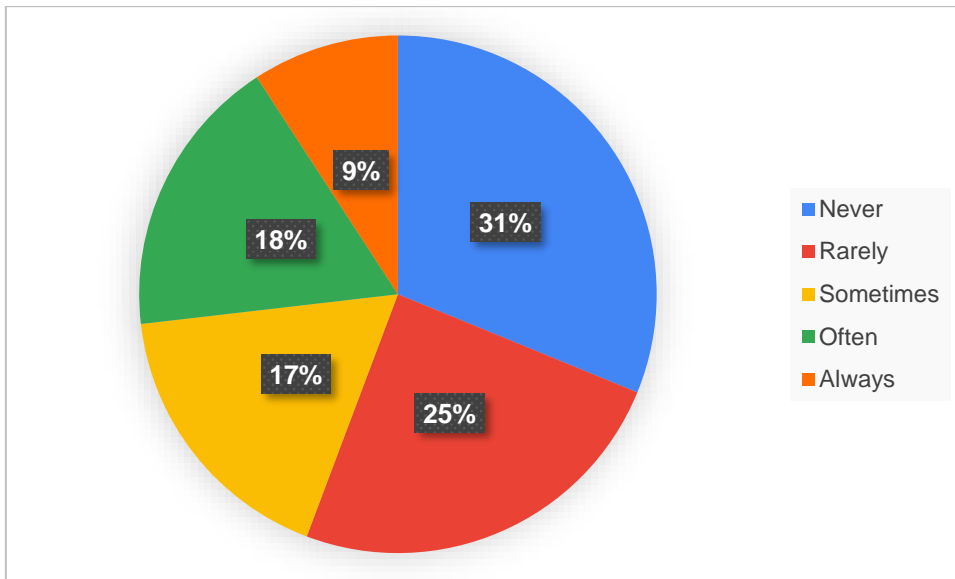


GRAPH 3: SPEECH PRACTICE AND DELIVERY STRATEGIES

From the graph above we can make out that speech practice and delivery strategies are at different degrees the most used set of strategies. Nonetheless, further explanation

and analysis is needed. What emerges from the answers is that the most used strategy is that of concentrating oneself on the presentation rather than on one's own feelings during speech delivery (often: 43%, sometimes: 24%, Always: 23%). It is interesting to notice that, on the other hand, the least used strategy is that of practicing speech delivery much at home by talking in front of a mirror, recording students' own voices or asking somebody to listen while practicing it (rarely: 27%, never: 26%). Finally, two strategies are on average only sometimes used by the students; they concern using supporting materials (notes, power point presentations etc.) during speech delivery (sometimes: 26%) and accurately preparing a speech outline for delivery or trying to anticipate questions during oral exams (sometimes: 37%). Generally speaking, we might affirm that the lack of strategies for practicing speeches at home are somewhat compensated by the use of other strategies such as careful speech planning and concentration during speech delivery. If we analyse the answers according to the type of school students are from, students from *licei delle scienze sociali – opzione economico sociale* (always and often: 52%) and *licei linguistici* (always and often: 50%) appear to be those who employ delivery strategies the most. Furthermore, worth mentioning are the results concerning *istituti professionali*. Students from *istituti professionali* are those that use these strategies the least (never and rarely: 44%), but at the same time a good portion of these students affirm to always or often employ them (always: 22%, often: 13%). Students from *istituti professionali* who employ speech delivery strategies might have benefited from the analysis and the discussion of these strategies in class. Students from *istituti professionali* who never or rarely use delivery strategies, on the other hand, may not have had enough opportunities to practice them, given that on average they have fewer opportunities than the other students to deliver speeches in class. For the same reason, students from *licei delle scienze sociali – opzione economico sociale* and from *licei linguistici* may have benefitted from much speech practice since only in those schools learning two foreign languages is compulsory.

- Memorization strategies



GRAPH 4: MEMORIZATION STRATEGIES

As illustrated in the figure above, memorization strategies clearly appear to be the least used set of strategies in oral production. In fact, the results show that the only strategy widely used among our sample is reading slowly and out loud the material in order to help memorisation (often: 39%, always: 26%). Nonetheless, as we mentioned in the first chapter of this work, two of the strategies we included in this section are considered by Dale Carnegie not good for helping speech memorization. The first of these not effective strategies consists in trying to memorize speeches word for word and it is only rarely (29%) or sometimes (29%) used by our sample of students. The other strategy is what we've called 'manuscript speech' in the first chapter, namely a speech entirely written and read during the presentation; this second strategy is never (51%) or rarely (29%) used by our students. Although functional to reduce speech anxiety and boost self-confidence, another memorization strategy that is extremely unpopular among students consists in memorizing the introductory and the concluding sentences. This strategy is never (47%) or rarely (30%) used by most students in our sample. If we divide the students according to the school they attend, those from *licei linguistici* employ effective memorisation strategies and do not generally employ dysfunctional strategies, supposedly because for the most part they have had the opportunity to discuss the use of these strategies in class. Students who more frequently deal with oral tests, namely those of humanities and those coming from *liceo scientifico- opzione scienze applicate*, use on average dysfunctional strategies less than the other students. Nonetheless, with the only exception of students from *licei linguistici*, these students

don't use functional memorization strategies either. We suppose that practice has made them more conscious of which memorisation strategies are not effective, but that it is also not clear to them which the most useful strategies are.

4.3.3 Relational abilities in multicultural contexts

The questions in the third part of the questionnaire aim at investigating students' relational abilities in multicultural contexts, that is students' social and emotional reaction when faced with situations that they find unpleasant or when they perceive others' behaviour as offensive or not caring.

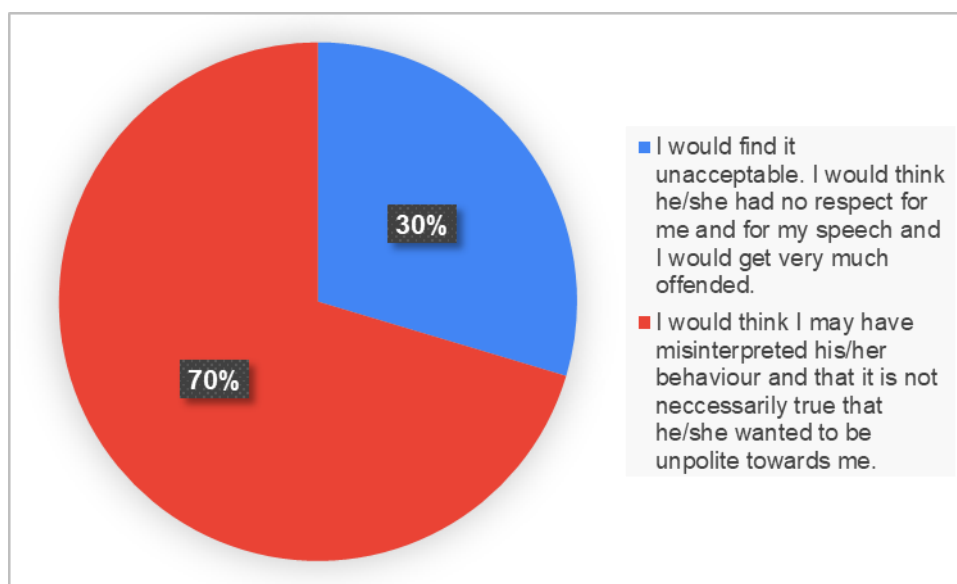
In order to provide a more accurate interpretation of the results, at the beginning of this section we have investigated the presence in our sample students' classrooms of peers from different cultures. The results show that most of the students in our sample study in multicultural classes (73%), namely classes in which at least one other culture different from the students' own culture is represented. All other students affirm, on the other hand, that they don't have students from other cultures in their class (27%).

In order to investigate the use of intercultural strategies and relational skills in communication we have designed two interrelated questions, which depict a realistic intercultural communication issue that may arise in school during students' delivery of a speech in front of their class. The aim of the first question is to investigate the students' awareness of the filters through which they perceive reality, their estrangement and decentralisation skills, suspension of judgement, their openness to active unprejudiced listening as well as the student emotional reaction (empathy and exotopy). For the purpose of its analysis, we find it useful to incorporate in this text the question taken from the questionnaire:

“If during your own speech delivery in class a student from another culture did or said something offensive to you (such as shouting in order to ask you to raise your voice, not looking at you during the presentation as if he was bored by it etc.), what would you think?”²¹⁴

²¹⁴ Question n. 10 “Se durante la vostra presentazione in classe uno studente di un'altra cultura facesse o dicesse qualcosa di offensivo per voi (come ad esempio urlare per chiedere di alzare la voce, guardare costantemente da un'altra parte come se fosse annoiato dalla vostra presentazione ecc.), voi cosa pensereste?

- Lo troverei inaccettabile. Penserei che non abbia rispetto per me e per la mia presentazione, quindi mi offenderei molto.



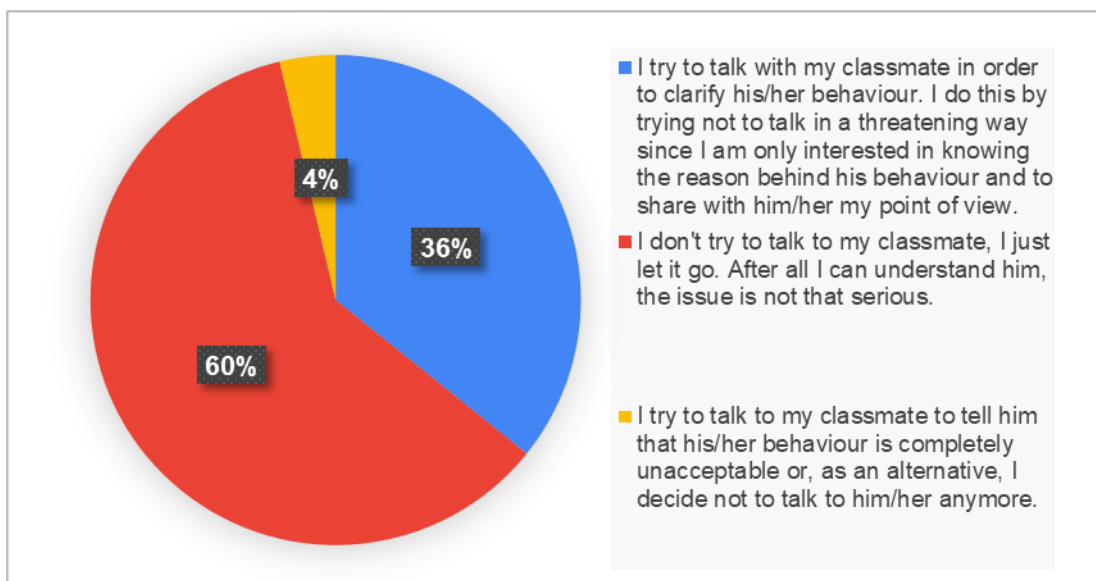
GRAPH 5 FIRST QUESTION RELATIONAL SKILLS IN MULTICULTURAL CONTEXTS

Most students answered to the first question by selecting the second option available (70%), while only relatively few students have chosen the first option (30%). Generally speaking, this part of data analysis imply that students show to possess relational abilities in intercultural contexts. Nonetheless, this is not always the case. As the results shows, most students studying at *istituti professionali* (first option: 50%; no answer: 12%) and a good portion of the students from *istituti tecnici* (40%) don't demonstrate to possess relational abilities. By looking at how the presence of students from different cultures correlates with this first question, we can notice that students who study in multicultural classes are less likely to employ relational strategies compared to students who study in monocultural classes. As we will discuss in the concluding paragraph, this could signal that the integration of foreign students in Italian schools is not functioning as expected.

The second question aims at investigating the use of strategies directly connected to the students' emotional reaction to the intercultural communication issue. This question has been specifically designed to detect the students' social reaction to the situation, which informs us about their ability to act in multicultural contexts when intercultural misunderstandings occur. The question is reported here below:

-
- Penserei che potrei aver frainteso e che non è detto che volesse essere scortese nei miei confronti.” (the whole questionnaire can be found in the appendix section).

“At the end of the speech during the break...”²¹⁵



GRAPH 6: SECOND QUESTION RELATIONAL SKILLS IN MULTICULTURAL CONTEXTS

Most of the students in our sample (60%) have chosen the second available answer. These students avoid confrontation with their classmate since they don't consider the matter to be important enough and, to some extent, acceptable, since they might attribute the classmate's behaviour to something beyond their understanding. This behaviour shows the ability to communicate emotionally (empathy and exotopy), although it could also communicate little curiosity or willingness to explore cultural differences. In this sense, the class environment could be seen as a microcosm of a multicultural society, where differences are acknowledged but no integration between cultures is promoted. The second most selected answer (36%) is the first answer to this question and it shows that students are not only able to apply their relational skills, but they are also able to respond to the situation in a positive and constructive way by showing intercultural awareness. Finally, the third answer (4%) depicts a rigid behaviour

²¹⁵ Question n. 11 “Alla fine della presentazione, durante l'intervallo...

- Cerco di parlare al mio compagno/a di classe per chiarire il suo comportamento senza assumere un tono minaccioso, ma solamente per comprendere il perché del suo gesto o atteggiamento e chiarire a lui/lei il mio punto di vista;
- Non cerco di parlare con il mio compagno, lascio correre. In fondo lo posso capire, non è così grave.
- Cerco di parlare al mio compagno per dirgli che il suo comportamento è assolutamente inaccettabile o, in alternativa, decido di non rivolgergli più la parola” (the whole questionnaire can be found in the appendix section).

characterized by a total aversion towards confrontation due to students' inability to apply their relational skills.

4.4. General discussion and conclusion

This research has contributed to illustrate which the most and the least used oral production strategies by a representative group of upper secondary school students are, as well as to detect their ability to apply relational skills to intercultural communication contexts in class. We've seen that even though sometimes students use oral production strategies, they don't do it systematically. In most cases strategies are rarely taught in class, and only through experience and by practicing monologues students seem to acquire strategic abilities. Monologues are practiced by the students more in foreign language classes than in non-language classes, inducing us to think that traditional monologues such as presentations are still regarded as a language exercise rather than a transversal competence. This tendency to practice language only in foreign language classes reflects a lack of specific criteria for assessing oral production in both mother tongue and language of schooling at both the European and the national level. Our results are also consistent with the assumption that oral tests are not useful as exercises to improve oral production strategies since they set the affective filter in (Balboni P.E., 2013). On the other hand, explicit discussion and teaching of strategies, although rarely conducted by teachers, seem to be more beneficial for the students. Finally, as our research outcome has showed, anxiety has a great impact on students and when nervousness-tackling strategies are taught, they have the effect of reducing excessive anxiety in the students. As we saw in both the first and the second chapter, in fact, anxiety cannot be eliminated, but strategy training only aims at providing the instruments to keep it under control.

The aim of our research was also registering the student's reactions when confronted with intercultural communication issues. Generally speaking and with only few exceptions, students do apply some relational abilities, nonetheless it is interesting to notice that most of them do not talk to people from other cultures to discuss meaning attribution and create shared meaning. The lack of these kind of relational abilities is the signal that the integration of foreign students and the valorisation of their languages and

cultures in the Italian school might be not functioning as it should. Although the European Union as well as the Italian National Ministry of Education work together to promote plurilingualism and pluriculturalism, more should be done to emphasize all languages and cultures at schools.

Our research could be useful for further future research in the same field, which could confirm or invalidate it. If our results will be confirmed by further research, then a stronger hypothesis more grounded in evidence can be articulated.

CONCLUSION

In the introduction the two main purposes of this thesis were defined as exploring the possible connections between public speaking and oral production activities in schools, as well as how oral production strategies can be taught in multicultural school contexts. As far as the first purpose is concerned, we can conclude that public speaking strategies are also mostly effective for practicing and delivering monologues in class. In particular, speech organisational strategies and memorisation strategies are very useful techniques students could employ during their presentations or oral tests in class as well. As it is also affirmed in any public speaking book consulted, practice is needed to acquire speaking skills and deliver fluent and spontaneous speeches; and students do not constitute an exception. Production skills are central abilities for any student and their knowledge is demanded at various degrees by European and national guidelines, therefore practicing oral production skills in class is fundamental.

Considering now the second purpose of this thesis, we can affirm that oral production activities such as monologues can constitute a useful occasion for analysing intercultural issues and discussing relational skills in class. Nonetheless, what emerges from the results of our questionnaire is that occasions for discussion and confrontation in Italian secondary schools are few. Lack of intercultural communication among peers in class could prevent students from acquiring and exercising relational skills. In line with the plurilinguistic and pluricultural approaches adopted by the European Union, we suggest that Italian schools should put more effort in promoting intercultural communication as well as languages represented in class.

BIBLIOGRAPHY

ANGELINO M., 2003, “Lo sviluppo delle abilità produttive” in Dolci R., Celentin P. (a cura di), 2003, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.

BALBONI P.E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.

BALBONI, P. E., 2011, “Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura” in Desideri P., Tessuto G. (a cura di), *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.

BALBONI, P.E., 2013, *Fare educazione linguistica*, UTET, Novara.

BALBONI, P. E., CAON, F., 2015, *La Comunicazione Interculturale*, Marsilio Ed., Venezia.

BEACCO JEAN-CLAUDE, BYRAM M., CAVALLI M. et al., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa – Unità delle politiche linguistiche, nuova edizione 2016, “Italiano LinguaDue”, Vol.8, N° 2 (2016).

BEGOTTI, P., 2019, *Adulti in classe*, Libreriauniversitaria.it, Padova.

BITZER LLOYD F., 1968, *The Rhetorical Situation*, Philosophy & Rhetoric, Penn State University Press, vol.1, No.1, pp. 1-14.

BORGES J., 2007 (seconda edizione), *Persuasion. The art of influencing people*, Pearson Education Limited, Londra; trad. It., 2010, *Persuasione. L'arte di convincere le persone*, Tecniche Nuove, Milano.

BREGANTIN D., 2019, *Corso per parlare in pubblico*, Giunti: Demetra, Milano.

CAON F., 2016 (a), “Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD” in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci, Torino, pp. 69-88.

CAON F., 2016 (b), “La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD” in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci, Torino, pp. 153-167.

CARNEGIE D., BERG ESENWEIN J., 2005, *The Art of Public Speaking*, The Home Correspondence School, E-book, reperibile su www.gutenberg.net (consultato nel gennaio 2020).

CARNEGIE D., 1962, *The Quick and Easy Way to Effective Speaking*, trad. It 2019, *Come parlare in pubblico e convincere gli altri*, Bompiani, Milano.

Council of Europe, 2002, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La nuova Italia-Oxford, Milano.

DIADORI P., 2000, "Bisogni, mete obiettivi" in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 117-128.

DOLMAN J., 1922, *A handbook of public speaking*, Hartcourt, Brace and Company, New York.

DONLEY P., 2009, "Language Anxiety and How to Manage It" in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages*, Guerra Edizioni SOLEIL, Perugia.

FAVARO G., 2017, "L'italiano lingua finale. Repertori linguistici di adulti e bambini 'nuovi italiani'" in Vedovelli M. (a cura di), *L'Italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.

HOFF, R., 1988, *I Can See You Naked: A Fearless Guide to Making Great Presentations*, MO: Andrews and McMeel, Kansas City.

LAVINIO C., 2000, "Programmazione e selezione dei contenuti" in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 117-128.

MARIANI L., 2011, *Le strategie comunicative interculturali: Imparare e insegnare a gestire l'interazione orale*, "Italiano LinguaDue", vol. 3, n. 1, pp. 273-293.

MAKAY, J. J., 1995, *Public Speaking. Theory into practice*, Harcourt Brace College Publishers (second edition), Fort Worth.

MIYATA C., 2002, *Migliorare l'esposizione orale in classe: 10 aree di attività comunicative*, Erickson, Trento.

PALLOTTI G., 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti" in Balboni P.E. (a cura di), 2000, *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino.

PUGLIESE R., MALAVOLTA S., 2017, "La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive. Esperienze didattiche nella scuola secondaria di I e II grado" in Vedovelli M. (a cura di), *L'Italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.

RIGO R., 2005, *Didattica delle abilità linguistiche: percorsi di progettazione e di formazione*, Armando Editore, Roma.

RUTKA S., 2006, “Metodologia cooperativa per classe CAD” in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

SACCARDO D., 2016, “La politica linguistica nella scuola italiana” in Melero Rodríguez, Carlos A. (a cura di) *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari-Digital, Venezia.

SANSAVINI C., 2016, *L'arte del public speaking*, Alpha Test, Milano.

TRONCARELLI D., LA GRASSA M., 2018, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Il Mulino, Bologna.

VERDERBER R. F., 1997, *The challenge of effective speaking* (tenth edition), Belmont USA, Wadsworths.

ZAREFSKY, D., 1996, *Public Speaking: Strategies for Success*, Allyn and Bacon, Boston.

ACTS

Final report Council of Europe's intergovernmental conference *Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe*, 16-18 October 2006, Strasbourg, reperibile su: www.coe.int.

European Parliament and Council of Europe recommendation n. 2006/962 on key competences for lifelong learning, in GU n. L 394 del 30 dicembre 2006, pp. 10-18.

Decreti n. 87-88-89/2010 del Presidente della Repubblica, *Regolamenti di riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali con le relative Indicazioni Nazionali per i Licei e Linee Guida per gli Istituti Tecnici e per gli Istituti Professionali* in GU n.137 del 15 marzo 2010, reperibile su: archivio.pubblica.istruzione.it (consultato nel gennaio 2020).

Decreto n. 254/2012 del MIUR del 16 Novembre 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in GU n. 30 del 5 febbraio 2013, in *Annuali della Pubblica Istruzione*, Anno LXXXVIII, Numero speciale 2012, Le Monnier, reperibile su: www.indicazioninazionali.it (consultato nel gennaio 2020).

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Circolare n. 4233 del 19 febbraio 2014 emanata dal MIUR, reperibile su: www.miur.gov.it (consultato nel gennaio 2020).

Raccomandazione del Comitato dei Ministri n. 2014/5 del 2 aprile 2014 agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico, "Italiano LinguaDue", Vol.6, N° 1 (2014).

Council of Europe, February 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*, reperibile su: www.coe.int/lang-CEFR.

LIST OF GRAPHS

Graph 1: school types attended by the students in our sample

Graph 2: strategies for organising speeches

Graph 3: speech practice and delivery strategies

Graph 4: memorization strategies

Graph 5: first question relational skills in multicultural contexts

Graph 6: second question relational skills in multicultural contexts

SITOGRAPHY

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea: <https://eur-lex.europa.eu> (consultato nel gennaio 2020).

Sito del Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int> (consultato nel gennaio 2020).

Sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:

<https://www.miur.gov.it> (consultato nel gennaio 2020).

Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione:

<http://www.indicazioninazionali.it> (consultato nel gennaio 2020).

Archivio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:

<https://archivio.pubblica.istruzione.it> (consultato nel gennaio 2020).

Project Gutenberg: <https://www.gutenberg.net> (consultato nel dicembre 2019).

APPENDIX

Questionario sulle strategie di produzione orale in classe e sulle abilità relazionali in contesti multiculturali

Il presente questionario è rivolto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado con lo scopo di indagare la conoscenza e l'utilizzo delle strategie di produzione orale in classe e le abilità di relazionarsi in contesti multiculturali.

1. Che tipo di scuola frequenti?

Contrassegna solo un ovale.

- Liceo delle Scienze Umane
- Liceo delle Scienze Umane- opzione Economico Sociale
- Liceo Linguistico
- Liceo Classico
- Liceo Scientifico
- Liceo Scientifico - opzione scienze applicate
- Liceo Scientifico - opzione a indirizzo sportivo
- Liceo Artistico
- Liceo Musicale
- Istituto tecnico
- Istituto professionale

2. Se pensi a tutte le verifiche fatte nel corso di quest'anno scolastico, quante di queste sono delle prove orali?

Contrassegna solo un ovale.

- Tutte
- La maggior parte
- Circa la metà
- Meno della metà
- Nessuna

3. Nell'arco di un mese quanto spesso ti capita di...

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
parlare davanti alla tua classe durante lezioni non di lingua straniera (ad esempio durante la lezione di storia, geografia, italiano ecc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
di produrre monologhi (descrivere persone, raccontare storie o argomentare le proprie opinioni) durante le esercitazioni di lingua straniera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Avete mai avuto occasione di...

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Si	No
riflettere in classe sulle modalità e sulle strategie di esposizione orale?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
confrontarvi a lezione sulle strategie per affrontare il nervosismo legato all'esposizione orale in classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
confrontarvi sulle strategie per memorizzare le informazioni?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Mi sento nervoso e teso...

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
all'idea di dover affrontare un'esposizione orale in classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando devo affrontare un'interrogazione orale, ma non quando devo affrontare una prova scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Strategie legate alla produzione orale in classe

6. Strategie per l'organizzazione del discorso

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
Durante un'interrogazione orale prima di rispondere mi prendo un po' di tempo per riflettere sulla domanda e farmi uno schema mentale di quello che andrò a dire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nei miei appunti o sul libro distingo, ad esempio evidenziandoli con colori diversi, le informazioni principali da quelle secondarie ed evito di evidenziare quelle che ritengo superflue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Per prepararmi ad un discorso cerco di raccogliere tutte le idee in una mappa e poi riordino e seleziono le idee individuando quelle fondamentali e quelle secondarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Preparazione all'esposizione e presentazione del discorso

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
Nel corso di una presentazione in classe uso materiali di supporto (schemi sintetici, brevi note, semplici presentazioni Power Point etc.) per avere un punto di riferimento e non perdere il filo del discorso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante il discorso cerco di concentrarmi sulla mia esposizione e non sulle sensazioni che provo in quel momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi esercito molto nell'esposizione a casa parlando davanti allo specchio, registrando la mia voce o chiedendo a qualcuno di ascoltare mentre espongo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pianifico attentamente il mio discorso e durante le interrogazioni cerco di prevedere le domande per preparare in anticipo una possibile risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Strategie per la memorizzazione

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
Sia quando mi preparo per le interrogazioni che quando mi preparo per esporre oralmente in classe tendo ad imparare tutte le informazioni a memoria per essere certo/a di non scordarle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imparo a memoria solamente la frase introduttiva e quella conclusiva del discorso in modo tale che mi senta più sicuro durante l'esposizione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Per memorizzare alcune parti rileggo più volte il materiale lentamente e ad alta voce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante le presentazioni in classe scrivo il testo completo del discorso e lo leggo durante l'esposizione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abilità relazionali in contesti multiculturali

9. Nella tua classe ci sono studenti di culture diverse dalla tua?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

10. **Se durante la vostra presentazione in classe uno studente di un'altra cultura facesse o dicesse qualcosa di offensivo per voi (come ad esempio urlare per chiedere di alzare la voce, guardare costantemente da un'altra parte come se fosse annoiato dalla vostra presentazione ecc.), voi cosa pensereste?**

Contrassegna solo un ovale.

- Lo troverei inaccettabile. Penserei che non abbia rispetto per me e per la mia presentazione, quindi mi offenderei molto.
- Penserei che potrei aver frainteso e che non è detto che volesse essere scortese nei miei confronti.

11. **Alla fine della presentazione, durante l'intervallo...**

Contrassegna solo un ovale.

- Cerco di parlare al mio compagno/a di classe per chiarire il suo comportamento senza assumere un tono minaccioso, ma solamente per comprendere il perché del suo gesto o atteggiamento e chiarire a lui/lei il mio punto di vista
- Non cerco di parlare con il mio compagno, lascio correre. In fondo lo posso capire, non è così grave.
- Cerco di parlare al mio compagno per dirgli che il suo comportamento è assolutamente inaccettabile o, in alternativa, decido di non rivolgergli più la parola.
-