

## L'ASCOLTO COME FINESTRA SU LINGUA, CULTURA E COSTUME

*Gill Philip*

### 1. Introduzione

Negli ultimi anni, gli studi svolti nell'ambito della linguistica applicata e della linguistica dei *corpora* hanno rilevato che la maggior parte dei libri di testo usati nell'insegnamento della lingua inglese adotta un genere di lingua relativamente distante da quella parlata in contesti quotidiani da e con parlanti nativi. Questo dislivello linguistico scaturisce da scelte pedagogiche che prediligono una nozione artificiale di 'correttezza' a scapito dell'importanza – sempre più riconosciuta – della funzione pragmatica della lingua, ossia del ruolo sociale e comunicativo della lingua. Se si considera che lo studente tipo spera di poter mettere a frutto, al di fuori dell'aula, le competenze linguistiche acquisite, appare evidente che egli necessita è non solo una buona base lessicale e morfosintattica, ma anche di competenza comunicativa che si estende ben oltre questo genere di conoscenze, fino a comprendere le strategie necessarie a gestire una normale interazione. Data l'importanza attribuita alle competenze comunicative nel *Quadro Europeo Comune di Riferimento delle Lingue* (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2000), il documento teorico a cui si ispirano i percorsi ALTAIR, rende indispensabile affrontare questa necessità pragmatica direttamente nei materiali didattici. La competenza comunicativa di cui

si parla può essere definita come “knowledge of, and ability to use, the formal resources from which well-formed, meaningful messages may be assembled and formulated.” (*QERL* 109), ed è proprio il contrasto tra correttezza grammaticale e appropriatezza pragmatica che crea la sensazione, comune a tanti studenti di lingua, che un ignoto ‘qualcosa’ impedisca loro di svolgere un dato compito con l’esito desiderato, e ciò nonostante sappiano di padroneggiare le forme grammaticali e lessicali necessarie ad assolvere alla consegna data. Il problema, quindi, riguarda sia i contenuti solitamente insegnati sia il loro eventuale riutilizzo da parte dello studente.

Quando la competenza comunicativa viene trascurata, il più delle volte ciò è da attribuirsi ai materiali didattici (cfr. Wong 2002, 38). Benché l’insegnamento delle lingue moderne si stia sempre più orientando verso l’uso di testi autentici invece che di materiali creati esclusivamente per scopi pedagogici, la realtà è che i primi vengono adoperati quasi esclusivamente nelle fasi avanzate dell’apprendimento e solo raramente ai livelli più bassi. La motivazione di questa scelta è semplice: per quanto sia preferibile far sì che ogni studente sia esposto alla lingua ‘naturale’, le caratteristiche intrinseche a tale naturalezza creano problemi enormi agli apprendenti. La lingua naturale, infatti, è complessa, complicata, e il suo utilizzo può facilmente confondere e demotivare uno studente di livello elementare-intermedio. La lingua parlata, poi, pone altri problemi particolari, quali tri: accenti e pronunce diversi, frasi incomplete e/o a-grammaticali, velocità di eloquio e comprensione in tempo reale. Nonostante ciò, lo studente deve essere esposto a questo genere di difficoltà e deve poterlo fare in un ambiente sicuro come quello del corso, così da poterle poi affrontare e gestire nel mondo reale. Come riporta McCarthy,

Complete naturalness is probably impossible in the classroom, but the feeling that one is engaging in an authentic activity is important to the learner, as is the feeling that one is being taught authentic and naturally occurring structures and vocabulary to use in simulations of real-life talk. (McCarthy 1991: 145)

Per orientarsi in una nuova realtà linguistica, lo studente fa riferimento a quello che gli è stato insegnato. L'apprendente non è in grado di distinguere tra ciò che è naturale e ciò che non lo è, per cui spetta all'insegnante assumersi questa responsabilità, selezionando materiali didattici adeguati e adatti alle esigenze anche extra-accademiche del discente. Chiaramente, il discorso assume una maggior importanza quando la lingua in esame è una lingua straniera anziché una lingua seconda, in quanto i materiali adoperati costituiscono l'unico punto di contatto con la lingua e la cultura straniere. È naturale presumere che lo studente prenda a modello gli esempi e le forme presentatigli, e se quel modello è in qualche modo parziale o anomalo, la lingua appresa e poi prodotta dal discente sarà a sua volta parziale o anomala. Nel peggiore dei casi, l'apprendente commetterà qualche *gaffe* mettendo se stesso o altri a disagio e in imbarazzo. Come misura preventiva si pone quindi la necessità che i materiali didattici riflettano il linguaggio naturale ed autentico nel modo più preciso e comprensibile possibile. Non è difficile per lo studente avanzato accedere alla lingua naturale e sviluppare le strategie necessarie per capire ed interagire con essa. Ma per agevolare il percorso dall'ordinata regolarità che solitamente caratterizza la lingua presentata ai principianti fino alle 'sporcatore' del discorso autentico occorre raggiungere un compromesso che tenga in considerazione le caratteristiche del parlato spontaneo, incorporandole in un linguaggio semplificato e ordinato che sia fruibile da uno studente di livello intermedio. È questo il compromesso che si è tentato di raggiungere nei materiali d'ascolto del percorso ALTAIR B1 per la lingua inglese.

## **2. Le caratteristiche della conversazione spontanea**

Il punto di partenza per l'ideazione dei materiali di ascolto che simulano le caratteristiche del linguaggio autentico è l'analisi della produzione parlata spontanea. Non mancano i riferimenti in una materia oggetto di un numero crescente di studi, ma in questo articolo ci soffermeremo soltanto su alcune categorie generali.

Per iniziare, riprendendo le linee guide del *QUERL*, distinguiamo nettamente tra produzione monologica e conversazione. Infatti,

mentre un monologo può essere in gran parte pre-formato, la conversazione richiede l'interazione di due o più individui, cosa che la rende potenzialmente imprevedibile. L'individuo, quindi, si trova nella condizione di dover negoziare continuamente quanto intendeva originariamente esprimere così da adattarsi alle intenzioni e alle risposte del proprio interlocutore. Benché questo elemento di imprevedibilità possa essere in parte presupposto – soprattutto in forme di interazione semi-formale e strutturata quali quelle che si svolgono in una banca o in un negozio – rimane tuttavia un margine di improvvisazione che deve essere gestito in tempo reale.

Leech (1998) presenta un modello che sistematizza in modo utile le condizioni operative che si realizzano durante una conversazione; condizioni che aiutano a spiegare perché le caratteristiche della grammatica conversazionale siano così come sono (ibid. 6). Il modello, di cui si riportano i punti principali, si articola nei seguenti sette sottogruppi:

1. *La conversazione ha luogo in un contesto condiviso.*

Gli interlocutori fanno riferimento a se stessi, all'informazione ed agli oggetti che sono rilevanti nel loro contesto d'interazione.

2. *La conversazione tende ad evitare l'elaborazione e la specificazione dei contenuti.*

Questa condizione si collega sempre a quella del punto 1 laddove si tende a fare riferimento ad oggetti tramite l'uso di un lessico generico, di pronomi e anche di gesti, anziché usare termini precisi. L'elaborazione e la specificazione vengono adoperate soltanto quando la loro assenza comporta un'interruzione del flusso comunicativo.

3. *La conversazione è interattiva.*

Gli interlocutori si danno segnali di comprensione e di coinvolgimento nel discorso dell'altro tramite i cosiddetti *backchannels* (*ah, really?, yeah*, e così via) e ricorrono a schemi comunicativi generici basati su domande e risposte.

4. *La conversazione costituisce espressione di cortesia, di emotività e di atteggiamenti personali.*

Ci si saluta (*Hiya!*), si utilizzano titoli (*Professor*) e nomi affettivi (*love*); si adotta un tono più o meno formale a seconda del contesto, e si esprime il proprio stato d'animo attraverso scelte lessicali ben precise.

5. *La conversazione si svolge in tempo reale.*

La lingua parlata tende a contenere tante frasi brevi, e pochissime frasi lunghe e complesse, perché occorre formularle, riformularle, correggerle, elaborarle e così via. Inoltre si emettono alcuni suoni di riempimento (*um, er*) mentre si formulano le frasi. Oltre a questi fatti esclusivamente linguistici, va ricordato che elementi dell'ambiente esterno alla conversazione spesso vengono incorporati nel discorso, ad esempio commenti sul tempo meteorologico oppure su un avvenimento al quale assistono gli interlocutori nel corso dell'interazione.

6. *La conversazione ha un repertorio ridotto e ripetitivo.*

La conversazione contiene moltissime espressioni di natura formulaica. Oltre ai saluti, ai cliché e alle frasi fatte, le formule includono i modi abituali di chiedere o dire certe cose (v. Wray 2002). Il lessico utilizzato nella conversazione è necessariamente ridotto perché è scelto in tempo reale e gli individui tendono a ripetere una serie di espressioni 'preferite' a cui ricorrono di frequente.

7. *La conversazione sfrutta una gamma di espressioni colloquiali.*

Forme regionali, non-standard e colloquiali, oltre a imprecazioni ed esclamazioni varie, appaiono spesso durante le conversazioni spontanee, mentre sono quasi del tutto assenti nella lingua scritta.

Le categorie del modello di Leech si intrecciano e interagiscono per creare quello che lo studioso definisce una grammatica speciale della conversazione (1998, 9). Consideriamo quindi come tali categorie siano state utilizzate per la creazione dei materiali d'ascolto del percorso B1-Inglese.

### 3. I materiali audio nel percorso B1-Inglese

Le modalità dell'analisi del discorso parlato spontaneo e il loro confronto con gli esercizi che di solito si trovano nei libri di testo adottati nell'insegnamento dell'inglese sono stati ampiamente discussi altrove (cfr. Philip, in stampa). Qui, basti ribadire come il confronto tra questi due tipi di linguaggio palesi l'estrema artificialità della lingua presentata nei testi di studio. Gli esercizi tipici contravvengono ai principi della conversazione tracciati da Leech in quanto, da una parte, favoriscono una sovrabbondanza di informazioni e di elementi di specificazione e, dall'altra, sono quasi del tutto privi di quelle caratteristiche che segnalano l'interazione comunicativa. Questo accade perché troppi compiti si sommano all'attività di ascolto, creando così la necessità di usare e ripetere i vocaboli e le strutture in esame. Inoltre, siccome il linguaggio naturale è fortemente dipendente dal contesto situazionale, la mancata aderenza alle 'regole' della conversazione porta all'ideazione di testi che risultano anomali per il canale in questione (Warren 1993, 37) e ciò proprio perché possono essere tranquillamente decontestualizzati.

Nei materiali ALTAIR, si è tentato di evitare un utilizzo troppo estensivo dei *file* audio, concentrando invece l'attenzione sulle formule che possono servire allo studente nelle varie situazioni comunicative. Inoltre, le informazioni che riguardano il contesto nel quale si svolge il dialogo sono presentate nelle istruzioni e non incorporate nel dialogo stesso come accade altrove. Ad esempio, nella pagina 2 del modulo 2, le istruzioni sono "Listen to a student filling in his bank account application form, and complete his details...", mentre il dialogo consiste di un brano in cui lo studente parla a se stesso, ragionando sul significato delle voci più ambigue, "My current address? I suppose that's my mum and dad's address, isn't it, so 15 Melville Street, Edinburgh". Il linguaggio in questo estratto comprende alcune strutture, ad esempio i verbi modali di deduzione, che verrebbero usate in situazioni simili da un parlante nativo e ciò a prescindere dal fatto che esse siano oggetto di insegnamento esplicito in quella particolare fase del corso. Non è necessario, infatti, che lo studente impari esplicitamente una struttura per poterla capire in un contesto d'uso.

Altrettanto importante risulta l'introduzione di alcune delle caratteristiche del discorso spontaneo nei modelli che vengono proposti agli studenti, perché la loro osservazione costituirà un primo momento di esposizione alle convenzioni della conversazione. Lo studente si sente tranquillizzato nel constatare come anche un parlante nativo possa commettere un errore, debba chiedere chiarimenti o non capisca la domanda che gli è stata rivolta. Grazie al legame indissolubile che collega l'ascolto al parlato (Cauldwell 2002, 2003), il discente impara delle strategie di compensazione e capisce come dovrebbe comportarsi se mai dovesse trovarsi in una situazione analoga. La rilevanza di tutto ciò risulta ancora più evidente se si considera che, in un percorso di auto-apprendimento che prevede pochi contatti con l'insegnante, i materiali di studio assumono anche il ruolo di *magister*, guidando e formando l'allievo attraverso un tipo di interazione pedagogica meno tradizionale. Per questo motivo, l'ideazione dei materiali è scaturita da uno sforzo consapevole di immaginare quali sarebbero state le dinamiche di ogni situazione e di formulare dialoghi plausibili in grado di rappresentarle in modo fedele. In breve, si è ricorsi a un approccio riflessivo basato sull'osservazione e sul ricordo delle proprie e delle altrui abitudini linguistiche nell'interazione tra persone di madrelingua.

Nell'esempio riportato più avanti, il fulcro dell'esercizio verte su alcune formule linguistiche, ma all'interno del dialogo si includono aspetti dell'interazione personale che ricorrono in contesti analoghi. Si consideri, ad esempio, il lavoro collaborativo che si realizza nello scambio seguente (Modulo 2, pagina 7):

Cashier: How would you like your cash?  
Sylvia: Sorry?  
Cashier: How would you like your cash? In fifties, twenties...

Per chi lavora in banca, la domanda posta è normalissima, ma la stessa domanda può cogliere di sorpresa l'utilizzatore del servizio perché inattesa. La dimostrazione di come far capire la mancata comprensione è contestualmente rilevante e didatticamente utile, avendo un valore che va oltre i bisogni immediati del percorso dell'apprendente.

L'apprendimento delle formule linguistiche si estende a contesti relativamente banali, come chiedere oggetti al bar o in un negozio. Si tratta di richieste banali, ma di fatto non è raro che lo studente non impari come chiedere un pacchetto di sigarette o una birra! I materiali d'ascolto incorporano anche questi elementi, perché fanno parte dell'insieme delle competenze comunicative che lo studente sta sviluppando.

Sylvia: [...] And ten Marlboro lights, please.  
Assistant: I'm afraid we only stock twenties.  
Is that OK?

Per quanto lo studente possa non dover utilizzare tali formule in prima persona, queste fanno parte del bagaglio linguistico comune, ed è quindi opportuno conoscerle. Va detto inoltre che è erroneo dare per scontato che lo studente che sa chiedere un caffè sappia anche chiedere (in modo appropriato) un pacchetto di sigarette o una scheda per il lotto. È rassicurante, per lo studente, sapere come formulare richieste di questo genere perché fanno parte delle esperienze studentesche, esperienze che devono trovare spazio nei materiali didattici. In altri termini, censurare il linguaggio che fa riferimento ad abitudini sociali che non sono propriamente da incoraggiare non è compito dei materiali di studio, ai quali invece spetta quello di registrare la realtà degli usi linguistici più diffusi.

Un'altra situazione che può verificarsi è quella riportata di seguito:

Sylvia: Do you have *The Guardian*?  
I couldn't find it.  
Assistant: Oh, I think we've sold out.

Com'è noto, i giornali vengono esposti in modo da permettere agli acquirenti di vederli tutti (questo tipo di esposizione della merce è normale in Gran Bretagna). Dato che il cliente non ha potuto trovare quello che cercava, è plausibile che si rivolga al negoziante per la richiesta così come è rilevante la conseguente contestualizzazione e specificazione della stessa: "I couldn't find it". È ciò che accade nella realtà quotidiana dove i clienti chiedono informazioni

soltanto quando servono davvero e i negozianti tendono a non offrirne se queste non sono richieste; qui, il dialogo fornisce appunto un modello naturale che sottolinea un'abitudine linguistica.

Si è anche cercato di dimostrare che neanche i parlanti nativi sono perfetti nel loro utilizzo della lingua, e come risultato è stato possibile illustrare le strategie che essi adoperano per correggersi, riempire i silenzi mentre pensano a quello che diranno in seguito, e così via. Queste strategie sono spesso trascurate nei materiali didattici, mentre di fatto forniscono allo studente una certa tranquillità allorché si rende conto che anche lui può usarle. La lingua diventa così un po' meno distante perché il discente è in grado di esprimersi in modo soddisfacente.

Assistant: Anything else?

Sylvia: No, that's all. Oh no, sorry, uhm, a box of matches too, thanks.

Assistant: There you go.

Gli elementi di informazione di un dialogo tendono a divenire progressivamente sempre più specifici, ragione per cui l'anticipazione di determinati contenuti dell'interazione può suonare molto artificiale. I parlanti nativi chiedono chiarimenti soltanto quando servono veramente, correggono e confermano soltanto nei casi in cui appare necessario farlo e sanno istintivamente come meglio presentare informazioni nuove per integrare gli elementi di conoscenza già posseduti da chi ascolta. Lo studente riesce a seguire senza difficoltà quest'ordine di presentazione – perché combacia con ciò che si fa nella madrelingua – ma deve ricevere conferme sul fatto che altrettanto accada nella lingua in apprendimento. Purtroppo i materiali di studio danno di rado questo genere di indicazioni, mentre cadono più comunemente nella trappola della sovra-specificazione e del mancato riconoscimento della situazione contestuale in cui si inserisce il dialogo presentato (cfr. Philip in stampa).

#### **4. Commenti finali**

Gli esempi su riportati offrono una panoramica di ciò che si può fare con i materiali d'ascolto per renderli adatti agli apprendenti

dando loro al contempo caratteri di autenticità. In questo senso, i tratti più importanti sono l'inserimento di pause e risposte vuote e di *backchannels*, che assumono un ruolo strumentale nell'imprimere un ritmo naturale al dialogo. Tutti insieme questi elementi generano un'impressione di autenticità: regolano anche la presentazione dell'informazione, e fungono da modelli d'uso per gli studenti. In questo modo prefigurano i contesti d'uso veri e propri e preparano gli studenti all'utilizzo della lingua al di fuori del corso.

È importante notare quali sono le strutture e le formule usate dai parlanti nativi. Spesso, i materiali utilizzati nell'insegnamento della lingua inglese sono poco rappresentativi della lingua usata quotidianamente, perché gli ideatori si concentrano in modo eccessivo sulle forme grammaticali e lessicali del percorso didattico a scapito delle forme funzionalmente utili. Il risultato è di formare uno studente che in teoria può svolgere bene i diversi compiti propostigli, ma che di fatto si trova in difficoltà nell'uso della lingua *in situ* perché in quel caso non incontra le forme previste.

I materiali ALTAIR sono stati ideati all'interno di un'ottica firthiana, cioè partono dal presupposto che la conversazione sia assai prevedibile (Firth 1957, 28). Quando lo studente si troverà in una determinata situazione, si accorgerà di essere più o meno costretto a dire determinate cose, e lo stesso varrà anche per il suo interlocutore. L'apprendimento linguistico deve preparare lo studente all'interazione attiva, tramite la presentazione di forme lessicali generiche, l'esemplificazione di strategie di correzione, specificazione e chiarimento, e l'uso di pause ed espressioni che, diluendo la comunicazione, permettono di guadagnare il tempo necessario per pensare e formulare la frase successiva. Un dialogo che manchi di queste caratteristiche sarà probabilmente più facile da ascoltare e capire, ma alla lunga risulta senz'altro molto più utile fornire un modello linguistico che simuli in modo autentico le situazioni interattive. Gli esercizi del percorso B1 assolvono a una simile funzione dando modelli di questo tipo, la cui comprensione è facilitata dalle trascrizioni dei testi e dal fatto di poter riascoltare i *file* mp3 un numero infinito di volte.

## Riferimenti bibliografici

- Cauldwell R. 2003. *Streaming Speech*. Birmingham: Speechinaction.
- Cauldwell R. 2002. "Phonology for Listening: Relishing the messy". <[www.speechinaction.com](http://www.speechinaction.com)> accesso 01/12/04
- Council for Cultural Cooperation Education Committee 2000, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: CUP.
- Firth J.R. 1957, "The Technique of Semantics" in *Papers in Linguistics 1934-1951*, pp. 7-33, London: OUP.
- Leech G. 1998, "English Grammar in Conversation". Contributo a *Language Learning and Computers 1998*, Chemnitz, 21-22 febbraio 1998 <<http://www.tu-chemnitz.de/phil/english/chairs/linguist/real/independent/lc/index.htm>> accesso 01/12/04.
- McCarthy M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
- Philip G. "Replicating features of natural discourse in the preparation of dialogues for B1 learners". Contributo a *I Centri Linguistici: approcci e strumenti per l'apprendimento e la valutazione*. Trieste, 12-14 giugno 2003 (in corso di stampa).
- Warren M. 1993, "Inexplicitness: A Feature of Naturalness in Conversation" in M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (a cura di) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, pp. 37-54, Amsterdam: John Benjamins.
- Wong J. 2002, "'Applying' conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40/1, pp. 37-60.
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.