

**Zeitschrift:** Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun  
**Herausgeber:** Lehrpersonen Graubünden  
**Band:** 72 (2010)  
**Heft:** 2: Portfolio in der Schule  
  
**Rubrik:** Pagina Grigionitaliana

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 24.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# L'integrazione linguistica o utilizzo della lingua in classe

## Un esempio: L'interrogazione orale

Se da un lato la nostra lingua materna è un veicolo di comunicazione del sapere, d'altro canto essa è pure materia di studio e di analisi, per mezzo della lettura, della scrittura, della grammatica ecc. In quest'ambito, oggi la mia attenzione s'indirizza sul primo campo, e soprattutto sull'interazione verbale in classe, l'oralità.

DI GERRY MOTTIS

Per affrontare il tema, ho scelto l'esempio della «interrogazione» orale durante le lezioni d'italiano (alle scuole secondarie) che permettono interessanti riflessioni.

Innanzitutto, è utile ricordare la necessità di *educare l'allievo attraverso un uso corretto della lingua italiana*. Che sia per mezzo di un'oralità «controllata» o «guidata» in classe da parte del docente, oppure per mezzo dello studio individuale di un lessico appropriato e di terminologie adeguate agli ambiti scolastici e disciplinari, *l'educazione linguistica dell'allievo resta un punto cardine dell'insegnamento-apprendimento*.

In questo contesto, l'interrogazione orale funge da esempio privilegiato ai fini di indagare **l'interazione tra docente e allievo** e la **riflessione sull'utilizzo della lingua** da parte di entrambi, sollevando quesiti e proposte di intervento adeguate, con l'obiettivo di acutizzare nell'allievo interrogato un **«saper parlare»** (registro linguistico) corretto e adeguato alla situazione.

L'interrogazione è un aspetto essenziale della scolarità dell'allievo. Nel corso di un semestre quasi ogni allievo è sottoposto a una *verifica formativa o sommativa* orale, per mezzo della quale il docente misura innanzitutto le sue capacità e **conoscenze disciplinari** e, in secondo tempo, le sue **capacità di espressione**. Se l'interrogazione orale assume il ruolo di vero e proprio «rituale» tra due interlocutori (docente interrogatore – allievo interrogato), l'analisi del procedimento interessa per *valutare i*

*diversi registri utilizzati* da entrambi, affinché la comunicazione-interazione sia funzionale, ma soprattutto «funzionante».

Obiettivo preliminare dell'interrogazione è quello di *misurare la capacità di comunicazione (le strategie comunicative) da parte dell'allievo*.

Per compiere una riflessione sull'interazione linguistica in classe, mi avvalgo sommariamente di un caso di interrogazione orale realmente avvenuto e condotto dal sottoscritto durante l'anno scolastico 2007 – 2008 ad un allievo di mediocri capacità scolastiche. Il contesto è quello della «lezione a lettura continuata» di un romanzo durante il corso dell'anno. Nello specifico caso, la scelta era caduta sul romanzo di Mario Rigoni Stern, *Il sergente nella neve*. L'interrogazione (annunciata precedentemente agli allievi) verteva su una *verifica sommativa* dei primi sette capitoli, in merito al lessico e alla comprensione dei contenuti.

Di seguito riporto uno stralcio significativo dell'interazione verbale tra docente e allievo che può da subito essere identificata in un *«parlato-parlato semi-formale»*.

[Docente: D; Allievo: A]

D: Come stai? Sei un po' teso?

A: Ehm... ehm...

D: Se hai studiato non avrai problemi, vedrai. Hai studiato?

A: Sì, ho studiato ieri sera...

D: Va bene. Allora iniziamo da un paio di vocaboli facili... Che cos'è il «rancio»?

A: Ehm... il cibo dei soldati...

D: Giusto. Ora vediamo... Che cos'è invece un «groviglio»?

A: Ehm... Un insieme... ehm...

D: Un insieme?

A: Un insieme di cose aggrovigliate...

D: Spiegati meglio. «Aggrovigliate»... cioè?

A: Mescolate in disordine.

D: D'accordo. In che contesto utilizza l'autore questo vocabolo? «Un groviglio» di cosa?

A: Eh... penso di filo spinato...

D: Giusto. Andiamo avanti... Cosa significa «spavaldo»?

A: Eh... eh... ehm... Ah, già! Coraggioso!

D: Bene. Ti ha suggerito qualcuno?

A: No, no. Lo sapevo.

D: Va bene. Allora fammi un esempio di frase con la parola «spavaldo».

A: (ci pensa un attimo) Quando non faccio i compiti faccio lo spavaldo.

D: (perplesso) Sei sicuro di avere utilizzato il vocabolo nel modo corretto?

A: Sì.

D: «Lo spavaldo» è nome o aggettivo?

A: Nome.

D: Io ti avevo chiesto l'aggettivo.

A: Allora... Quando non faccio i compiti sono spavaldo.

D: In che senso?

A: Nel senso che ci vuole coraggio a non farli da lei, altrimenti...

(la classe ride)

[stacco]

D: Va bene. Un paio di domande di contenuto, adesso... Cosa significa la frase a pg. 66 «Attorno a me era un gran punto interrogativo»?

A: Ehm... Uh... Significa...

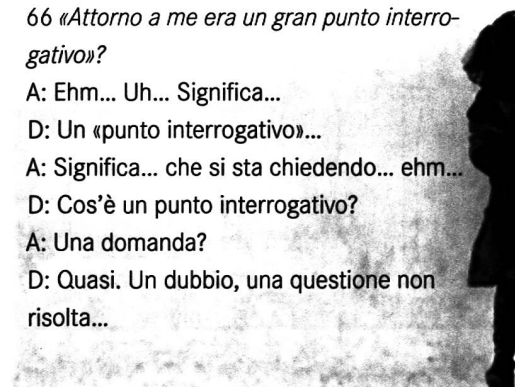
D: Un «punto interrogativo»...

A: Significa... che si sta chiedendo... ehm...

D: Cos'è un punto interrogativo?

A: Una domanda?

D: Quasi. Un dubbio, una questione non risolta...



A: Quindi lui ha dei dubbi e si chiede cosa c'è attorno a lui...

D: E che cosa c'è, attorno a lui?

A: La neve!

D: La neve?

A: Sì! Il sergente nella neve!

D: È giusto riferirsi al titolo. Va bene. Ma in questo contesto è più profondo... Pensaci un attimo...

A: (ci pensa) Attorno a lui non c'è niente. Solo la neve. Non sa come sarà il suo futuro.

D: Bravo.

[ecc.]

In un contesto come quello dell'interrogazione orale, dove innanzitutto si presentano **interazioni di tipo emotivo**, il ruolo del docente è anche quello di mettere a proprio agio l'allievo interrogato, cercare almeno in parte di non presentarsi come una figura ostile o prettamente «giudiziaria». Chiedere come sta l'allievo, se è teso, come si sente e se ha studiato, rientra in quella fase preliminare dell'interrogazione che può permettere allo stesso di rilassarsi un poco e di concentrarsi su ciò a venire, acquisendo fiducia in se stesso.

Secondo aspetto importante, a mio modo di vedere, è l'iniziare da vocaboli o concetti semplici, che l'allievo certamente conosce o può indovinare. Altro tipico passo per aumentare la sua sicurezza attraverso un **rinforzo positivo** (Pavlov). Sentirsi dire dal docente sin dall'inizio dell'interrogazione (fase in cui l'allievo si trova ancora teso e intimidito) «giusto», «va bene», «bravo» o «esatto» migliora il suo livello di attenzione e di concentrazione, di autostima e di sicurezza. Il **rinforzo positivo** ha certamente questo pregio.

Nel caso in cui l'allievo si trovi poi in difficoltà su una parola o un concetto difficile da spiegare, lo stesso interrogato cercherà di lanciarsi in una riflessione almeno parziale, richiedendo così la **collaborazione del docente**, che – a seconda dell'intervento – lo aiuterà a giungere alla conclusione corretta, come nel caso di «groviglio».

Il **linguaggio fatico** dell'allievo, volto a prendersi tempo per la riflessione prolungata o per permettere l'*intervento-collaborazione del docente* (inteso qui come «guida» o «aiutante» funzionale), risulta così essere una strategia comunicativa importante per l'allievo. Probabilmente una strategia involontaria, inconscia, ma di sicuro impatto sul docente, invitato a intervenire e collaborare verso la soluzione del problema. Chiedere ad esempio all'allievo una riformulazione («spiegati meglio»), è già una forma di intervento importante.

Non a caso ho voluto presentare anche il ruolo che spesso gioca la classe. Se il docente non interviene come «aiutante», spesso è la classe (gli amici più stretti o quelli più vicini alla cattedra) a collaborare, aiutando l'interrogato. L'atteggiamento fatico (o l'utilizzo deliberato di «*frasi civetta*») permette il suggerimento della classe. In questo caso, all'allievo che dichiara di sapere che cosa significa «spavaldo», si chiede un esempio che possa *giustificare la sua risposta*. Lo scopo è quello di verificare se conosce veramente il termine richiesto.

L'intervento comico da parte dell'allievo interrogato ha di certo anche un ruolo importante. La battuta sarcastica permette di *allentare la tensione* dell'interrogazione, percepita sempre soprattutto come un «interrogatorio».

La difficoltà principale del docente risiede nel mantenere il controllo della *verifica formativa e sommativa*, e di non esagerare o esasperare la tensione nervosa o il senso della valutazione. Passando da un tipo di verifica lessicale a un tipo di verifica delle conoscenze apprese in merito ai contenuti dei primi sette capitoli de *Il sergente nella neve*, il procedimento di interrogare resta quasi lo stesso, mentre si presenta nell'allievo una difficoltà maggiore nel rispondere in modo corretto e completo.

Nel campo conoscitivo l'intervento del docente è ben più importante e quasi

«invasivo», al fine di aiutare l'allievo a ragionare in modo coerente fino a giungere alla soluzione del quesito. Interpretare il «gran punto interrogativo» sul piano simbolico, rappresenta per l'allievo medio uno sforzo intellettuale non da poco. La **cooperazione del docente** è dunque fondamentale. La strategia mostrata dall'allievo per permettere l'intervento del docente, oltre all'atteggiamento già mostrato in precedenza del «*fatismo*», è quello delle «*frasi civetta*» o delle «*mezze risposte*», che invitano a un riempimento da parte del docente.

Aspetto conclusivo e assolutamente complementare è quello della **valutazione dell'interrogazione** orale. La difficoltà è rappresentata dal fatto che l'intervento del docente spesso viene inteso come penalizzante per l'esito dell'interrogazione, secondo un parametro inversamente proporzionale: più il docente o la classe interviene collaborando, più bassa sarà la valutazione dell'interrogazione dell'allievo.

Questa breve riflessione sul tema della «interazione a scuola tra docente e allievo» in un contesto specifico della «interrogazione» orale nelle lezioni di italiano, ha portato a identificare alcune strategie comunicative di un parlato-parlato semi-formale da parte dell'allievo:

- l'utilizzo di «frasi civetta»,
- di «mezze risposte»,
- di «fatismi» e
- di battute sarcastiche

servono a chiamare in causa direttamente il docente come «aiutante» o «collaboratore». Attraverso la moderata collaborazione del docente (per mezzo di «rinforzi positivi» o di stimoli di riflessione) l'allievo si sente condotto verso un obiettivo comune: **la soluzione del problema**, che comporterà una valutazione più o meno positiva, ma almeno non insufficiente.

Contatto: gmottis@hotmail.com

Articoli: www.gmottis.ch