

PER UNA DIDATTICA ESPLICITA DEL PARLATO AGLI STUDENTI UNIVERSITARI. UN'INTRODUZIONE AL PROGETTO *PARLARE ALL'UNIVERSITÀ*

Yabis Martari¹

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO METODOLOGICO DELL'*ACADEMIC PUBLIC SPEAKING*²

La bibliografia sul parlato in pubblico (da qui in poi PS = *Public Speaking*) ha raggiunto negli ultimi decenni una mole difficilmente padroneggiabile, nella manualistica divulgativa così come nella letteratura scientifica di matrice pedagogica, sociologica e psicologica. I 38 capitoli dell'aggiornatissimo *Routledge Handbook of Public Speaking Research and Theory* (Munz *et al.*, 2024) testimoniano in questo senso la vastità della riflessione teorica che a tale tema è legata: il parlato in pubblico è oggetto di ricerca in relazione al linguaggio politico, alle strategie di inclusività, ai contesti professionali e ovviamente a quelli educativi.

La lingua protagonista di tale parlato, negli studi sul PS, pare essere incontrastabilmente l'inglese (tanto L1 quanto L2), così come i contesti privilegiati di attenzione sono anglofoni (in area nordamericana e asiatica, soprattutto). Di tale ambito di studio, quello che possiamo definire *Academic Public Speaking* (da qui in poi APS) rappresenta un sottocampo sempre più indagato, con particolare riferimento alle produzioni orali degli studenti universitari, di giovani ricercatori e di docenti. Anche in questo caso l'inglese è la lingua assolutamente dominante, trattata soprattutto nel suo ruolo di EAP (English for Academic Purposes) o, in prospettiva L2, in quello di lingua franca (cfr. ad esempio Jackson, 2002 e Zanola, 2019).

E rispetto al contesto italiano, in cui nascono il presente contributo così come il progetto che qui documenteremo? A introduzione di un *case study* sui bisogni formativi degli studenti universitari in materia di PS, Fiorentino (2021) rileva, in Italia, una lacuna importante negli studi su di una didattica esplicita della produzione orale; e ha certamente ragione a sottolineare quanto le ricerche siano sporadiche e perlopiù legate a contesti di analisi delle produzioni, invece che alla discussione di modelli glottodidattici efficaci (si rimanda al contributo di Fiorentino, 2021 per una disamina in tal senso).

Proprio il tale contesto, il progetto *Parlare all'Università* (da qui in poi *PaU*³), che qui documentiamo, vorrebbe contribuire a costituire un segno di discontinuità e quindi di nuova ed esplicita attenzione metodologica verso gli aspetti glottodidattici del parlato di studenti universitari.

¹ Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

² Lo studio è promosso dal Centro di Ricerca Interuniversitario "*LinE – Language in Education*" (www.languageineducation.eu) nell'ambito del cluster scientifico "La comunicazione accademica parlata: analisi e strumenti dalla prospettiva della glottodidattica".

This study is promoted by the Inter-university Research Centre "*LinE – Language in Education*" (www.languageineducation.eu) within the scientific cluster "The Spoken Academic Communication: Analysis and Resources from the Educational Linguistics' Perspective".

³ Il progetto, realizzato dal CRDI – Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano, si inserisce ora tra le attività del Progetto di Eccellenza 2023-2027 del dipartimento di Filologia classica e italianistica (FICLIT) dell'Università di Bologna.

Negli spazi della comunicazione orale pubblica all'università, i primi contesti evocati dalla definizione di APS sono certamente quelli della relazione di carattere congressuale tenuta da ricercatori e studiosi a ogni livello, e quindi l'universo della prolusione di fronte alla (più o meno vasta) platea della comunità scientifica. Tuttavia, se si pensa ai compiti comunicativi del maggior numero di soggetti che frequentano le aule universitarie – gli studenti – occorre allargare tale definizione, ripensando al senso stesso del “pubblico”. Infatti, le attività di APS sono spesso legate alla comunicazione in aula (in cui i pari e il docente rappresentano gli interlocutori), oppure alla comunicazione con i docenti (ricevimenti ed esami), e in questo caso le commissioni che popolano gli studi degli insegnanti – perlopiù non numerose – costituiscono il pubblico più frequente; infine le attività legate alla comunicazione uno a uno tra studente e docente, che pone il compito comunicativo dello studente su di un piano così alto di formalità e di distanza dall'interlocutore da far sì che esso si configuri come attività di parlato pubblico. Dunque la caratteristica peculiare dell'APS non è la numerosità dei soggetti in ascolto ma proprio la formalità costituita dalla verticalità del rapporto e, auspicabilmente, dalla stretta professionalità dello stile e dell'oggetto di una comunicazione prevalentemente collocata sulla polarità *transazionale* (seguendo la classica categorizzazione di Brown e Yule, 1983). Così notano anche Alberts *et al.* (2011: 306), che definiscono il PS come «the process of speaking with a purpose to a group of people in a relatively formal setting».

Nella letteratura scientifica sul PS e sull'APS, i due temi più ricorrenti sono la *valutazione* delle performance orali e il controllo dell'*ansia* (ovvero, l'analisi delle cause e le strategie per limitarne l'impatto sulla performance). Rispetto al primo tema, sottolineiamo soprattutto quanto il problema della valutazione delle competenze legate all'oralità costituisca incontrovertibilmente un elemento di forte interesse per la ricerca in questo campo (cfr. Simonds, Hooker, 2024; Joughin, 2010; De Grez *et al.*, 2012) e si ponga come cruciale anche nella dimensione glottodidattica più legata alla prassi dell'insegnamento: se è difficile produrre un percorso di formazione all'oralità, non di meno è difficoltoso valutare le performance in un contesto educativo incentrato sul PS. Elemento di grande importanza è la necessità di utilizzare uno strumento che permetta di operare su criteri comuni, ovvero, ad esempio, l'impiego di un *form* di valutazione che stabilisca quali categorie valutare e con quali range di punteggio (Simonds, Hooker, 2024: 319).

Anche l'ansia legata all'APS è da sempre oggetto di studio legato alle performance orali pubbliche (cfr. ad esempio Raja, 2017; Behnke, Sawyer, 2000; Allen *et al.*, 1989) e può essere definita come «a situation specific social anxiety that arises from the real or anticipated enactment of an oral presentation» (Bodie, 2010: 72). Tale stato ansioso può essere più o meno transitorio a seconda della severità della sua manifestazione. Proprio la diminuzione di tale condizione è uno dei primi obiettivi di un corso dedicato all'insegnamento esplicito delle competenze necessarie al PS, e in questa direzione è stata dimostrata l'efficacia di un corso di base di PS proprio nel ridurre l'ansia legata al parlare davanti a gruppi di persone – in particolar modo per soggetti di sesso biologico femminile (Hunter *et al.*, 2014). In questa stessa direzione, anche Nash *et al.* (2016) hanno osservato che gli studenti, dopo avere fatto delle esercitazioni di PS, dichiarano un maggior senso di soddisfazione e una minore paura, indecisione e confusione in rapporto al PS e alla relativa valutazione.

Nell'ottica del parlato in una lingua straniera, le ragioni dell'ansia sono state studiate e considerate tra le varie angolazioni e prospettive, rispetto alla paura di parlare in una L2 (l'inglese): la categorizzazione prodotta da Rajitha *et al.* (2020) individua tra i principali fattori la mancanza di competenza linguistica (*language factor*) e metalinguistica (*grammar factor*), la difficoltà nella pronuncia, la paura del giudizio dei pari – insieme a fattori più generali come la timidezza e il timore di esporsi –, il che porta alla necessità di definizione

di tecniche glottodidattiche specifiche per limitare l'impatto di questa attitudine negativa verso il PS (Jackson, 2002).

Pare altresì rilevante, negli studi sull'APS, il tentativo di trovare una correlazione tra percezione positiva delle competenze di APS e risultati della carriera universitaria (Dwyer, Fus, 1999 e 2002). Ciò significa intendere, come è intuibile, l'APS come una competenza trasversale e orientata verso (e da) tutte le discipline universitarie. E proprio in questa direzione, come si dirà meglio in seguito (§ 2), è stato concepito il progetto documentato nel presente contributo, soprattutto nelle sue fasi iniziali.

Rispetto alle competenze richieste per un APS efficace è frequente il tentativo degli studiosi di fissare obiettivi formativi più o meno specifici ma comunque ben definiti. Broeckelman-Post *et al.* (2020), ad esempio, individuano sei ambiti di competenza essenziali, molto ampi, che consistono nel: 1) creare messaggi adeguati al pubblico, allo scopo e al contesto, 2) analizzare criticamente i messaggi, 3) applicare principi e pratiche di comunicazione etica, 4) utilizzare la comunicazione per accogliere le differenze, 5) dimostrare autoefficacia e 6) influenzare il discorso pubblico. Un lavoro recente come quello di Zhussupova e Shadiev (2023) testimonia invece l'attenzione verso competenze più specifiche, di tipo narrativo, valorizzando le strategie di *storytelling* come strumento per migliorare l'APS, anche in un'ottica di comunicazione digitale.

Nella dimensione dell'APS che stiamo tratteggiando, anche la dimensione dell'ascolto è particolarmente rilevante (cfr. già Bygate, 1987), sia in senso educativo sia in senso performativo. Innanzitutto, dal punto di vista educativo, per imparare a parlare occorre sapere ascoltare, analizzare, valutare un discorso, e ogni percorso glottodidattico sull'APS utilizza un certo numero di esempi positivi e negativi per spingere gli apprendenti alla consapevolezza di ciò che è efficace e di ciò che non lo è. In secondo luogo, dal punto di vista performativo, per parlare bene occorre, in un'ottica interazionale, sapere ascoltare altrettanto bene: ovvero intercettare, decodificare, comprendere pienamente, rispettare e valorizzare le parole dell'interlocutore. Nel modello di Broeckelman-Post *et al.* (2020: 7 e ss.), ad esempio, tale aspetto è pienamente rappresentato – soprattutto al punto 2 – in cui la capacità di ascolto viene tratteggiata come un complesso di componenti studiate nella letteratura scientifica ma meno rappresentate nella consuetudine glottodidattica:

Listening is viewed as a complex, multidimensional construct that consists of cognitive, affective, and behavioral processes. The cognitive dimension focuses on attending, understanding, comprehending, receiving, and deciphering messages (Imhof, 2010). The affective dimension relates to the motivation or desire to listen based on the listener's relationship with the speaker (Bodie & Jones, 2018). Finally, the behavioral dimension attends to providing verbal and nonverbal feedback (Weger *et al.*, 2010). Janusik (2010) argued that teachers spend more time teaching students how to speak than on how to listen. (Broeckelman-Post *et al.*, 2020: 7).

In aggiunta e in conclusione a ciò che abbiamo fin qui sintetizzato, occorre una specificazione metodologica rispetto al rapporto tra valutazione dell'APS in L1 e in L2. A differenza di ciò che accade rispetto alla valutazione del testo scritto, per il testo orale la dimensione dell'efficacia comunicativa rappresenta un denominatore comune imprescindibile e sufficiente per le performance in lingua madre e in lingua straniera, soprattutto nel contesto di produzioni di studenti universitari. Una tesi scritta che presenti elementi marcatamente interlinguistici o caratterizzanti una varietà regionale, ad esempio, è assai più difficile da valutare positivamente rispetto a un discorso parlato durante una performance orale che presenti gli stessi elementi: e così transfer fonetici, sintattici etc. nel parlato – soprattutto nel contesto della lingua franca (Zanola, 2019) – non sono deprecati nella misura in cui non compromettano la comprensione, e sono quindi

perfettamente accettabili e non sottoposti (auspicabilmente) a un immediato feedback correttivo; al contrario, strutture sintattiche e soluzioni ortografiche lontane dalla varietà target nel testo scritto, anche se non compromettono la comprensione del testo, non sono accettabili e vengono percepite e valutate come “errori”. Il contesto dell’APS è quindi uno spazio in cui la dimensione interlinguistica (nella performance in L2) così come quella varietistica (nella performance in L1) possono essere più valorizzate nell’ottica della coloritura e della caratterizzazione individuale della performance e, in un certo senso, al riparo dai criteri dell’erroneità rispetto a una varietà target altamente, e inevitabilmente, standardizzata e normalizzata.

Sulla scorta di tale convinzione e nella consapevolezza delle questioni sommariamente accennate in questo paragrafo introduttivo (formalità del contesto, problematicità della valutazione, importanza dell’ansia, necessità di obiettivi chiari ed esigenza di lavorare sulla capacità di ascolto), il progetto *PaU* ha prodotto un percorso glottodidattico orientato alla continuità tra bisogni formativi di parlanti in italiano come lingua madre e parlanti con competenza avanzata in italiano come lingua seconda. Nei prossimi paragrafi discuteremo dei contenuti del progetto e commenteremo i dati ricavati dalle prime esperienze di somministrazione.

2. IL PROGETTO “PARLARE ALL’UNIVERSITÀ”

Il progetto *PaU* si inserisce nel campo di studi dell’APS delineato nel paragrafo precedente e può essere suddiviso in tre fasi. La prima fase (2022-2024) è stata la costruzione di un piccolo corpus ricavato dalle presentazioni orali (su di un tema comune) registrate nel corso di due edizioni di laboratori in presenza “trasversali” dedicati all’oralità (partecipanti $n = 25$, 150 minn. circa) e destinati potenzialmente a studenti e studentesse di tutti i corsi di laurea dell’Ateneo di Bologna. Di questa fase discuteremo distesamente nel prossimo paragrafo (§ 3). L’analisi del corpus e dei materiali didattici ha dato forma, come seconda fase, a un corso in autoapprendimento online erogato su *Moodle-Virtuale*, composto da videolezioni e moduli interattivi, destinato agli studenti universitari di laurea triennale e magistrale in lingua italiana (cdl umanistici e scientifici); questo corso in autoapprendimento ha, per una successiva, futura, terza fase, due obiettivi (uno didattico e uno di ricerca): il primo obiettivo è verificare se alcuni aspetti dell’APS siano realmente utili agli studenti e alle studentesse per il sostenimento di esami orali e per altre occasioni di produzione di parlato *transazionale* nel contesto universitario⁴; il secondo obiettivo è elicitare la produzione di nuovi dati sull’oralità portando così all’ampliamento del corpus attuale. In questo paragrafo discutiamo innanzitutto (§ 2.1) dei contenuti del corso in autoapprendimento – che in larga parte coincidono con quelli utilizzati durante le edizioni del laboratorio in presenza – e che vorrebbero costituirsi come un innovativo connubio tra sapere linguistico e proposte operative della letteratura sul PS. Secondariamente (§ 2.2) vedremo alcune delle attività prodotte per esercitare i partecipanti e per elicitare le produzioni che consentiranno la nuova, futura raccolta di dati.

2.1. *Contenuti del corso in autoapprendimento*

Il corso in autoapprendimento online di *PaU* è composto da 7 moduli, divisi a loro volta in lezioni. Di seguito (§ a-g) descriviamo i contenuti teorici di ciascun modulo. Come

⁴ Tutto il corso prende in considerazione il settore della comunicazione orale accademica di studenti che si colloca sulla polarità più *transazionale* (Yule, 1983), ovvero la trasmissione di informazioni in modo pianificato, e in questa fase focalizza solo in modo cursorio gli aspetti più interazionali.

si vedrà, si è tentato di costruire uno strumento di compromesso tra le nozioni classiche del PS – sia quelle legate alla letteratura manualistica sia quelle prodotte dalla ricerca scientifica, in particolare sull'APS – e un apparato teorico solidamente ancorato ai saperi della linguistica applicata: dalla stilistica alla linguistica educativa, dalla pragmalinguistica all'analisi della conversazione. Tale obiettivo ha condotto alla produzione di lezioni con un taglio pratico ma sempre sorvegliato ed esplicito dal punto di vista delle conoscenze condivise a fondamento delle indicazioni operative fornite agli apprendenti.

a. Introduzione: fondamenti di public speaking per lo studio universitario

Il primo modulo di *PaU* ha un carattere introduttivo e consta di una panoramica sui contenuti di tutto il corso, suggerendo agli apprendenti il particolare interesse (e la necessità) di un'educazione esplicita al parlato nel contesto didattico dell'università. Alcune delle principali questioni che saranno trattate in seguito vengono qui presentate con un modello induttivo, a partire da *exempla* di video positivi e negativi di produzione orale più o meno efficace⁵.

b. Come preparare un discorso orale

La relazione tra le competenze orali e quelle di scrittura costituisce di fatto il fulcro concettuale del secondo modulo del corso, dedicato al tema della scrittura finalizzata alla produzione di un testo parlato. Frey e Vallade (2018) hanno in proposito osservato come una buona auto-percezione congiuntamente delle competenze di scrittura e di PS – all'interno di programmi di educazione a una migliore comunicazione scritta e orale – sia correlata a un miglioramento dell'intero percorso educativo, esaltando pertanto il valore congiunto di una didattica della scrittura e dell'APS.

Scrivere per parlare, dunque, in un'ottica in cui la pianificazione del discorso è massima: un contesto invero piuttosto particolare, rispetto alla maggioranza dei compiti quotidiani di comunicazione orale; tale contesto, tuttavia, nel ventaglio di possibilità della comunicazione accademica di uno studente universitario, riguarda alcuni momenti sicuramente cruciali: la preparazione di una risposta programmata per un esame, l'autopresentazione in vista di un colloquio, la presentazione di un progetto di tesi o la presentazione della tesi vera e propria in sede di discussione. In tutti questi contesti, il nesso tra preparazione scritta e discorso parlato è molto forte, a fronte dei molti compiti di comunicazione orale invece meno strutturati e pianificati, in cui, come vedremo, sono abilità più generali a rappresentare oggetto d'interesse didattico – il controllo dell'ansia, il miglioramento dell'articolazione, la scelta di parole adeguate etc.

Venendo ai contenuti che sono presi in considerazione in questo modulo, possiamo sottolineare i seguenti aspetti: l'esposizione di alcuni criteri generali utili nella scelta dell'argomento del discorso monologico, la strutturazione del discorso stesso, l'uso di schemi per facilitare l'esposizione e renderla più chiara ed efficace. Attenzione particolare è dedicata proprio ad alcuni elementi di efficacia dell'andamento del monologo, in base a criteri variamente rielaborati nelle applicazioni didattiche della teoria retorica: la strutturazione per Introduzione, Sviluppo e Conclusione, in cui la parte di Sviluppo è a sua volta divisibile in enunciazione della tesi, esposizione degli argomenti a sostegno, esempi o analogie, presentazione e confutazione delle eventuali obiezioni.

A questo tema è poi da collegarsi un piano di attenzione lessicale particolare, ovvero l'individuazione di “parole chiave” da porre in risalto attraverso specifiche strategie di enfasi, ovviamente in bilico tra sintassi e pragmatica – come le forme di tematizzazione attraverso frasi scisse e dislocazioni – ma anche legate alla paratestualità – come la

⁵ È stata discussa in vari luoghi l'efficacia di materiali audio/video (come ad esempio TED Talks) per la didattica della lingua in contesti universitari (cfr. ad esempio, Akbarova, 2024).

modulazione del tono della voce. D'altro canto la fase di pianificazione può prevedere altresì l'individuazione di "parole tabù" da evitare per non correre il rischio di disporre negativamente l'interlocutore.

Si legano poi a questa fase di pianificazione attraverso la scrittura – di nuovo su di un piano pragmatico – anche l'attenzione ai meccanismi classici di cortesia e di *embranchage*, ovvero una scelta di espressioni che definiscano più o meno esplicitamente il rapporto più conveniente tra parlante e ascoltatore. Ad esempio nella specificazione di un "noi" esclusivo o inclusivo, a seconda dei casi, rispetto all'interlocutore.

Molti di questi argomenti rapidamente accennati nel secondo modulo, finalizzato alla stesura di un testo scritto in preparazione del discorso orale, diventeranno poi oggetti di interesse particolare nei moduli successivi.

c. *Come iniziare e concludere un discorso*

Anche nell'orizzonte delineato dal decimo capitolo di Lucas (2019), tutto dedicato al tema "Beginning and Ending the Speech", il terzo modulo del corso *PaU* presenta un approfondimento sull'apertura e la chiusura (*incipit* ed *explicit*) del discorso orale pianificato nel contesto accademico. Si tratta di fatto di una focalizzazione rispetto a due momenti specifici trattati nel corso del secondo modulo: quello dell'esordio e quello della chiusura in relazione alla disposizione dell'interlocutore. Il modulo suggerisce infatti alcune strategie di apertura del discorso, tra cui elenchiamo qui le due principali, da scegliere e ovviamente commisurare rispetto a diversi contesti, tenendo bene in conto che non si tratta di strategie esclusive l'una rispetto all'altra ma che possono benissimo essere complementari e complementari:

- in un contesto tra pari (ad esempio una relazione davanti ad altri studenti) può essere tendenzialmente efficace il tentativo di avvicinare chi ci ascolta attraverso una tecnica di alleggerimento, ovvero l'impiego di una mossa discorsiva finalizzata a "rompere il ghiaccio" attraverso un elemento accattivante, come per esempio – se il contesto lo permette – una battuta spiritosa (che sia breve, sembri spontanea, ma sia in realtà il più possibile controllata dal parlante).
- in un contesto "verticale" e molto formale (come ad esempio il primo ricevimento con un docente) può essere efficace l'autopresentazione, ovvero l'esposizione il più possibile ordinata e comprensibile delle informazioni che riguardano il parlante, in un ordine di salienza che sia appropriato al contesto (il proprio nome, l'anno d'iscrizione, il corso o i corsi tenuti dal docente frequentati etc.). In alternativa, anche un misurato ringraziamento può costituire un meccanismo di apertura utile a predisporre positivamente l'interlocutore.

In generale è una strategia valida iniziare un discorso muovendo da un denominatore comune con l'interlocutore, in modo da creare uno spazio di comprensione reciproca che costituisca per chi ci ascolta un orizzonte di conoscenza abbastanza solido da permettere di processare agevolmente le informazioni, le richieste, le proposte del parlante. In proposito, ad esempio, in alcune occasioni particolari – ovvero nei casi di un'esposizione estremamente sorvegliata e pianificata – può essere una buona strategia (assai cara alla retorica anche applicata alla scrittura) iniziare con una citazione di autorità (un aneddoto bibliografico, un materiale testuale scritto oppure multimediale etc.), che ha appunto il merito di indicare un autore oppure un testo che costituisca il "luogo comune" in cui costruire il gioco comunicativo.

Se l'apertura di un discorso rappresenta un elemento di attenzione, forse la sua chiusura individua uno spazio retorico anche più delicato. Non si tratta soltanto delle ultime parole del discorso, ovviamente, ma anche – e soprattutto – delle mosse discorsive che mettono l'ascoltatore nelle condizioni di dare un senso complessivo ed eventualmente di

recuperare i passaggi principali dell'intero testo orale. Anche in questo caso presentiamo qui pochi elementi di attenzione che non devono essere considerati esclusivi ma piuttosto integrabili tra loro a seconda dei diversi contesti (e dei diversi progetti comunicativi):

- soprattutto nei casi di discorsi complessi (come la presentazione di un progetto), è necessario provare a riprendere i punti maggiormente salienti del discorso;
- soprattutto nel caso di una richiesta (ad esempio per una domanda di correlazione di tesi, oppure una richiesta di patrocinio) è indispensabile esplicitare la richiesta stessa (una sorta di *call to action* – cioè “invito ad agire”, cfr. Barnard, 2017); in alcuni casi può essere indispensabile anche solo come richiesta di attenzione particolare rispetto alle informazioni fornite (come ad esempio quando si fa un discorso per invitare i colleghi a riflettere su di un particolare punto di attenzione).

Per ciò che invece concerne proprio le ultime parole del discorso, sarebbe importante produrre un enunciato di comprensione il più possibile immediata, così da generare auspicabilmente un'impressione duratura su chi ascolta. È altresì importante che la frase di chiusura comunichi inequivocabilmente e con una marca lessicale esplicita (“insomma”, “in conclusione”, “in sintesi” etc.) la fine del discorso, in modo univoco ed evitando così false attese nell'ascoltatore (Leon, 2023). Anche in questo caso può essere una buona tecnica, infine, concludere rievocando il luogo comune dell'apertura, di nuovo attraverso una citazione testuale.

d. La voce: articolazione, ritmo ed espressività

Il quarto modulo del corso entra nel vivo degli aspetti più attesi, in un certo senso, di un percorso orientato alla didattica del parlato, ovvero quelli inerenti al controllo della voce, innanzitutto sul piano dell'articolazione. Si ribadisce che il modulo non è finalizzato a proporre dizioni artificiali e stereotipate né, tantomeno, ha la pretesa di sintetizzare itinerari di tipo logopedistico. L'orizzonte di lavoro è piuttosto quello della massima valorizzazione delle caratteristiche individuali di ogni singolo parlante. Inoltre i punti di attenzione qui individuati devono essere intesi non soltanto in un orizzonte monologico ma anche dialogico.

Il tema dell'articolazione si focalizza sul controllo che ogni parlante può esercitare – purché ne abbia consapevolezza – sulla maggiore definizione dei suoni vocalici e consonantici e sull'eliminazione o perlomeno il contenimento di fenomeni di *slurring*, cioè di storpiatura per allungamento e ridefinizione dei pacchetti fonici della parola. È invece sottoposto a una maggiore problematizzazione l'*esitazione* che viene catalogata spesso tra i fenomeni di disfluenza – e altrove etichettata come elemento negativo nella valutazione dell'eloquio. Qui invece, concordemente con una letteratura aggiornata sull'argomento, l'esitazione non è stigmatizzata *tout court* ma è piuttosto commisurata a una dimensione di competenza linguistica, poiché, com'è stato osservato, «non è tanto la quantità delle disfluenze, quanto la loro qualità e tipologia a indicare il livello di competenza del parlante» (Bonvino, 2018: 56). Un'esitazione può infatti essere provocata da ragioni di tipo espressivo, oppure dalla necessità di una pianificazione più accurata rispetto alla congruenza di una struttura sintattica particolarmente complessa o anche rispetto alla ricerca di un elemento lessicale non immediatamente accessibile.

Rispetto alle questioni dell'articolazione e della produzione dei foni, viene ben specificato quanto gli eventuali aggiustamenti nella pronuncia – pur in linea con le indicazioni di un qualsiasi corso di dizione – siano tuttavia qui finalizzati non alla costruzione di una pronuncia attoriale classica, o all'annullamento della caratterizzazione diatopica o di quella interlinguistica, ma solo a limitare la non immediata o non ampia comprensibilità di quei suoni che sono *troppo* marcati diatopicamente (ovvero caratteristici di varietà regionali o dialettali non abbastanza trasparenti) o interlinguisticamente, oppure,

ancora, a ridurre le idiosincrasie fonetiche che talora i parlanti possono presentare: particolare attenzione quindi deve essere posta ai possibili fenomeni che non incidono solo sulla struttura fonetica ma anche su quella fonologica, producendo potenzialmente vere e proprie ambiguità nella comprensione come, ad esempio, alcuni processi di semplificazione e di scambio fonotattico:

- *riduzione di gruppo consonantico*, quando viene eliminato un suono in un gruppo consonantico;
- *riduzione di dittonghi*, quando un dittongo viene riportato a un unico suono vocale;
- *cancellazione vocalica*, quando viene eliminata una vocale;
- *metatesi*, quando avviene uno scambio di posizione tra fonemi (come nel frequente *areoplano* per *aeroplano*);
- *sonorizzazioni*, quando una consonante sonora sostituisce una sorda;
- *desonorizzazioni*, quando una consonante sorda sostituisce una sonora.

In linea con una tradizione glottodidattica che conferisce alla lettura a viva voce un peso attivo nel percorso edu-linguistico (cfr. ad esempio, Frasnedi, 1999), proprio la lettura ad alta voce viene in seguito presentata come strumento per esercitare le abilità di eloquio degli apprendenti – lungi dall'essere intesa come attività puramente riproduttiva del testo scritto. Vengono esposti quattro punti di interesse su cui gli apprendenti devono focalizzare la propria attenzione. Il primo punto d'interesse è il controllo della lettura in relazione al piano della *scansione* dei suoni, ovvero della precisione articolatoria sufficiente a non rendere ambiguo il dettato linguistico. Il secondo punto è l'attenzione alle *pause*, ovvero alla differenza tra la punteggiatura sintattica e quella intonativa: ad esempio, la liceità (e spesso la necessità) del porre una pausa tra tema/soggetto e rema/verbo nel contesto intonativo, sebbene la punteggiatura logico-sintattica deprechi, decisamente, la segnalazione di tale pausa. Il terzo punto è l'attenzione alla *velocità*, che non deve essere eccessiva e deve permettere a chi ascolta di elaborare le informazioni. Il quarto e ultimo punto (qui ovviamente solo accennato) è il controllo della lettura rispetto all'*intenzione*, ovvero in relazione a una cifra espressiva, prodotta attraverso la modulazione del tono e dell'altezza e soprattutto attraverso la costruzione di un ritmo tra parole e silenzio, così come tra toni alti, medi e bassi.

Tra gli accorgimenti pratici per migliorare il momento della lettura, sono particolarmente enfatizzati: la posizione del corpo (ad esempio, è consigliato di mantenere una posizione comoda, ma di rilassare il torace e mantenere il busto eretto, e di non abbassare troppo lo sguardo in direzione della pagina); il controllo della respirazione (che idealmente potrebbe avvenire a ogni pausa forte del testo – corrispondente a punto, punto e virgola e due punti); l'attenzione a non ridurre troppo l'intensità (ad esempio cercando di non abbassare il tono della voce alla fine del periodo); il controllo costante sul significato del testo (che richiede al lettore di non perdere mai la concentrazione e di partecipare sempre attivamente al significato della singola parola così come a quello complessivo).

L'ultima parte di questo modulo incentrato sulla voce riprende i temi della velocità e della dinamica già accennati precedentemente ma in relazione al tema dell'espressività (talora indagato anche glottodidatticamente in relazione al potenziamento lessicale: cfr. De Sandro, Bigozzi, 2020). Il rapporto tra voce ed efficacia espressiva del testo (Schipani, 2017) si realizza innanzitutto nell'enfaticizzazione delle parti salienti del discorso mediante il controllo della velocità e della modulazione dinamica della voce (più lente e con un volume più alto in corrispondenza dei punti che il parlante vuole mettere in rilievo); in secondo luogo tale rapporto (tra vocalità ed espressività) si realizza nell'espressione di emozioni, ancora mediante la modulazione del tono e del volume, così come della

pausazione: le pause collocate in modo controllato e significativo, infatti, oltre a consentire a chi ascolta di elaborare le informazioni creano un efficace effetto emozionale.

e. *Cinesica e prossemica*

Il quinto, breve, modulo del corso costituisce idealmente una prosecuzione del quarto, poiché anch'esso si focalizza su temi non strettamente linguistici della comunicazione orale, questa volta però in relazione agli aspetti *cinesici* e *prossemici*. La cinesica può essere definita come lo studio dei movimenti del corpo e la prossemica come lo studio delle relazioni spaziali di prossimità e distanza tra i corpi durante la comunicazione. Si tratta quindi del non-verbale che contribuisce alla costruzione di senso del verbale – un tema, questo, certamente di forte rilevanza dal punto di vista della linguistica educativa orientata a questioni interculturali (Balboni, 2007, 1999). Il modo in cui i parlanti usano il loro corpo mentre partecipano a una comunicazione orale è infatti influenzato dalla cultura ed è quindi variabile, come è stato osservato fin dai primordi di questi studi (Hall, 1966 e Watson, 1970). I temi della cinesica e della prossemica sono dunque anche legati alla dimensione di interesse pragmlinguistico della cortesia e della scortesia, che si realizzano in modo differente a seconda delle diverse culture di appartenenza dei parlanti (Brown, Hübscher, 2022).

Sulla base di questa riflessione le indicazioni operative del modulo si focalizzano in ottica interculturale sul gesto, sullo spazio e sul corpo in modo trasversale, ovvero tenendo conto della variabilità socioculturale di ciò che è opportuno fare parlando (quanto e come muoversi, quanto e come avvicinarsi all'interlocutore etc.), ma hanno un orientamento finalmente legato alla lingua target, ovvero l'italiano, e agli studi a essa relativi (in particolare cfr. Nobili, 2019).

Rispetto alla cinesica, si raccomandano gesti naturali utili a dare enfasi a parole e concetti chiave, commisurati per intensità e tipologia al messaggio. L'obiettivo, si allerta, è costruire un messaggio non verbale funzionale a quello verbale, non distraendo, sviando, contraddicendone il contenuto. In tutto questo, il sorriso (misurato: né troppo ostentato né celato, in modo da non esprimere né ironico distacco né eccessiva familiarità), la mimica del volto (anche in questo caso non eccessiva e non assente), il posizionamento delle mani e dei piedi sono rilevanti. Infatti anche gli aspetti posturali e di orientamento del corpo devono essere presi in considerazione, preferendo un contatto visivo con l'interlocutore diretto ma non insistito (un elemento, anche questo del “guardare negli occhi”, non universalmente codificato nello stesso modo), sulla scorta di una postura eretta e frontale.

Rispetto alla prossemica, viene proposta una “distanza media” dall'interlocutore. Di solito, la distanza richiesta per un europeo mediterraneo si può misurare con un braccio teso: proprio su questa distanza (rappresentativa anche della cultura comunicativa italiana) si attesta appunto una misura intermedia, che si pone dunque come un compromesso, ad esempio, tra parlanti del Mediterraneo arabo, dove tale misura è notevolmente minore – riducendosi fino al contatto del braccio della mano o della spalla –, e parlanti del Nord Europa, dove la distanza che si può osservare aumenta finanche a due braccia tese (Balboni, 2007). Sebbene non si focalizzi invece l'attenzione, nel modulo, su “vestemica” e “oggettemica” (cioè il ruolo rispettivamente degli indumenti e degli oggetti durante la comunicazione verbale), si accenna, in conclusione, al fatto che anche questi aspetti hanno ovviamente un peso rispetto alla disposizione e alle attese dell'interlocutore.

f. *Piano Lessicale e Piano Pragmatico*

Allo scopo di costituire un contrappunto rispetto ai due moduli precedenti, molto orientati da coordinate paralinguistiche (vocalità e prossemica), la sesta tappa del corso

affronta due piani di attenzione linguistica in senso più stretto, portando all'attenzione degli apprendenti indicazioni di tipo esplicitamente lessicale e pragmalinguistico.

I recenti sviluppi della didattica del lessico della lingua italiana (Leńko-Szymańska, 2020; Gallina, 2023; Basile, Casadei, 2019) costituiscono il fondamento delle indicazioni fornite rispetto alla modulazione del registro lessicale finalizzato alla comunicazione accademica, ovvero l'invito all'uso corretto del lessico specifico delle singole discipline (Gualdo, Telve, 2011; Cavagnoli, 2007). L'orizzonte di lavoro è così quello della definizione consapevole di un registro linguistico adeguato alla complessità del discorso e all'attesa dell'interlocutore (i docenti, gli studenti) così come ai parametri di chiarezza e precisione del lessico che è il principale testimone – anche se non il solo – di una vera e propria “comunicazione specialistica” emergente dal substrato di una lingua comune (Cavagnoli, 2007: 17sgg.).

Per questo fine, ancora una volta il richiamo è alla pianificazione, e in particolare, in questo caso, una *micropianificazione* che precede il momento di iniziare a parlare nel contesto dell'APS; tale micropianificazione corrisponde alla focalizzazione della corretta situazione comunicativa, differente da quelle informali immediatamente precedenti e successive. L'esempio offerto è quello di un ricevimento oppure di un esame universitario: c'è una grande differenza nella necessità di scelta delle parole tra i momenti di interazione tra pari prima dell'inizio dell'esame e i momenti di interazione con il docente durante l'esame vero e proprio, e su tale distanza deve essere commisurato il momento di preparazione di un piccolo repertorio di parole scelte.

Soprattutto, riprendendo un concetto del secondo modulo, si tratta di definire le *parole chiave* importanti per la disciplina e utilizzate in modo adeguato al contesto, così come di alcune *parole tabù*, ovvero parole che – soprattutto perché troppo informali o riduttive rispetto al contesto comunicativo – è opportuno evitare.

Sul piano pragmatico vengono prese rapidamente in considerazione alcune categorie celebri: le *implicature conversazionali* (intese qui come i processi inferenziali necessari a produrre e interpretare correttamente un messaggio linguistico), il *principio di cooperazione* e le *massime conversazionali* di quantità, qualità, relazione e modo (cfr. per una sintesi efficace la lettura del lavoro di Paul Grice in Cosenza, 2002).

Si focalizza poi l'attenzione sugli *atti linguistici* (cfr. la lettura dei lavori di riferimento di John L. Austin e John Searle in Sbisà, 1995) intesi qui come i rapporti che si instaurano inevitabilmente tra linguaggio e azione: nel contesto particolare della comunicazione accademica, mostrando come i momenti di parlato tra studente e docente comprendano casi speciali di grande intesse. Ad esempio il contesto dell'esame orale è un momento in cui l'atto linguistico è in realtà spesso un atto indiretto di dimostrazione di conoscenza, più che di spiegazione/informazione.

Inoltre, un ulteriore punto di attenzione è dedicato alla *deissi*, intesa come strategia linguistica di riferimento al mondo testuale ed extra-testuale e l'uso di espressioni (indicali, appunto) che acquisiscono significato soltanto in dipendenza di un dato contesto definito dal momento dell'enunciazione (per esempio, a livello personale *noi*, temporale *oggi*, spaziale *questo posto*). In ordine alla definizione degli atti linguistici e della deissi in orizzonte glottodidattico, si fa riferimento anche al lavoro di Trubnikova e Garofolin (2020: 142) che invitano, per l'insegnamento esplicito delle competenze pragmatiche, a «un procedimento induttivo che consenta agli studenti di analizzare singoli esempi di parlato quotidiano per giungere poi all'individuazione delle regolarità e delle eccezioni».

Il nesso tra lessico, pragmatica e oralità nel contesto dell'APS viene infine ripreso e sintetizzato attraverso la focalizzazione di alcuni punti di rilievo della lingua parlata già individuati da Cavagnoli (2007: 61) e che vengono, in questo modulo, ripresi come segue, con alcune modificazioni funzionali all'orizzonte glottodidattico. Innanzitutto, occorre tenere conto della predominanza dell'*aspetto semantico* su quello sintattico, cioè della

necessità di focalizzare molto l'attenzione sulla scelta delle parole, preponderante sulle (altre) strutture linguistiche; in secondo luogo, è necessario compensare la *difficoltà di pianificazione* e la limitatezza del lessico tipici del discorso orale spontaneo con momenti di (micro)pianificazione; in terzo luogo, è importante usare con attenzione quel grande numero di *elementi deittici* legato soprattutto alla dimensione presenziale della comunicazione – con l'avvertimento che nella comunicazione digitale le espressioni deittiche sono inevitabilmente limitate e modificate; infine, bisogna tenere in conto la presenza, spesso, di un certo “rumore” (dovuto a interruzioni, fattori di disturbo contestuale e, nell'universo digitale, a difficoltà di connessione etc.). Questo ultimo elemento viene affrontato anche all'interno del modulo successivo, in rapporto al controllo emotivo.

g. *Controllo emotivo e conversazione*

L'ultimo modulo del corso è dedicato al tema del discorso non pianificato e affronta in due lezioni il tema del *controllo emotivo* (ovvero la questione, molto studiata, dell'ansia, cfr. § 1) e quello della *conversazione* come struttura descrivibile, osservabile e caratterizzata da elementi di attenzione da parte di chi vi partecipa. Anche in questo caso, come per tutti gli argomenti trattati precedentemente, non c'è alcuna pretesa di fornire un quadro esaustivo sui temi affrontati, ma solo di portare l'attenzione degli apprendenti verso alcuni punti cruciali di tali temi nell'orizzonte particolare dell'APS.

Rispetto al controllo emotivo, l'attenzione viene posta innanzitutto sui sintomi ansiosi individuati da Mulac e Sherman e riportati da Nash *et al.* (2015: 588, *traduzione nostra*, con modifiche) – i quali interagiscono in modo negativo, potenzialmente, con gran parte delle categorie evidenziate nei moduli precedenti:

- voce tremante, troppo sommessa, monotona o troppo veloce;
- balbettio, esitazioni eccessive, pause imbarazzanti, blocchi;
- respirazione pesante, azioni frequenti per schiarire la gola e deglutire ripetutamente;
- nessun contatto visivo, occhi al cielo, muscoli facciali tesi, smorfie e contrazioni incoerenti;
- mani rigide, tese e agitate;
- movimento del corpo ondeggiante, strascichi dei piedi e spostamenti di peso;
- sensazione di caldo, eccesso di saliva, secchezza delle fauci.

Ognuno di questi elementi, indicati come peculiari di uno stato ansioso, viene discusso e messo in relazione con alcune tecniche di gestione dell'ansia, che qui riportiamo schematicamente in due grandi categorie (tecniche di rilassamento e tecniche di preparazione).

a) *Tecniche di rilassamento.*

Innanzitutto, alcune tecniche di respirazione e rilassamento; recentissimi studi rilevano che esse costituiscono le principali strategie degli apprendenti per combattere l'ansia da prestazione nell'APS (Martiningsih *et al.*, 2024). Sono molto semplici e sono utili soprattutto prima di iniziare la performance orale.

- *La respirazione*: praticare la respirazione diaframmatica aiuta a calmare il sistema nervoso. Inspirare lentamente dal naso, trattenere il respiro per alcuni secondi e poi espirare lentamente attraverso la bocca può ridurre immediatamente la tensione.
- *Il rilassamento muscolare*: esercizi come il rilassamento muscolare progressivo, dove si contraggono e rilassano i muscoli in sequenza, possono alleviare la tensione fisica associata all'ansia.

Inoltre è necessario un elemento di consapevolezza, prima della performance e durante, che può contribuire alla riduzione del carico emotivo sulla prestazione: occorre ricordare che il discorso – a differenza di una performance artistica (l'esecuzione musicale o drammaturgica, ad esempio) – non ha uno standard di riferimento di qualità, e ogni volta può variare senza per questo perdere di efficacia.

b) *Tecniche di preparazione.*

Anche rispetto all'ansia, la pratica della preparazione e della pianificazione può rivestire un ruolo cruciale. Conoscere bene il proprio materiale e avere in mente una struttura chiara del discorso aumenta infatti la fiducia e nella stessa direzione agiscono l'allenamento e l'esercizio: provare il discorso più volte, preferibilmente davanti a un pubblico di pari (amici e colleghi), può ridurre lo stato di paura. In proposito, è poi utile esporsi con gradualità alla situazione che causa ansia, partendo da contesti meno stressanti e aumentando gradualmente la difficoltà (questo può includere, appunto, parlare davanti a piccoli gruppi prima di affrontare un pubblico più ampio). È del resto utile prepararsi ad alcune tipiche occasioni di stress; infatti creare situazioni simulate che imitano le condizioni reali – e non certo ottimali – dell'APS aiuta a familiarizzare con l'ambiente e a ridurre l'incertezza. Così, ad esempio, esercitarsi in condizioni caratterizzate da rumori di fondo o interruzioni può essere particolarmente utile.

Da ultimo, la seconda breve lezione del modulo affronta il tema della *conversazione*, intesa come terreno dialogico, difficilmente pianificabile e quindi estremamente sensibile alle dinamiche di ansia precedentemente analizzate.

La lezione muove ancora una volta da una riflessione di tipo linguistico, ovvero da una sintetica presentazione del modello analitico tradizionale di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e dai concetti a esso legati: i *turni*, le *sequenze* e la *riparazione*.

L'idea di fondo è dunque che la conversazione spontanea sia un sistema regolato e descrivibile, in cui sono distinguibili turni precisi che si strutturano in coppie adiacenti (come accade con una domanda e una risposta). I gruppi “tematici” di questi turni sono definibili come sequenze coerenti dal punto di vista del (sotto-)argomento trattato. Ed esistono infine strumenti verbali per riparare a comprensioni e produzioni errate, i quali possono essere a carico di entrambi gli interlocutori: cioè sia chi ha prodotto un messaggio ambiguo o errato può correggersi, sia chi ha recepito tale messaggio può chiederne o proporre una correzione. Anche in questo caso, in linea con la lezione di Grice accennata nel modulo precedente – e qui ripresa rapidamente –, è dunque la *cooperazione* tra i parlanti a produrre una comunicazione verbale efficace, anche tenuto conto delle inevitabili imprecisioni.

Il suggerimento dato esplicitamente agli apprendenti è che proprio la consapevolezza di queste strutture soggiacenti al parlato dialogico spontaneo e il rispetto del più generale modello offerto da Grice con il suo principio di cooperazione costituiscono l'impalcatura di una conversazione ben strutturata, orientata dal rispetto dei turni e delle sequenze, da un utilizzo consapevole delle strategie di riparazione, e dalle massime di quantità, qualità, relazione e modo – anche nel parlato dialogato.

2.2. *Attività di produzione*

In estrema sintesi descriviamo ora alcune delle attività più significative legate ai moduli teorici, indispensabili sia come esercitazioni pratiche per gli apprendenti sia come strumenti di elicitazione di produzioni di parlato transazionale sorvegliate, finalizzate alla costruzione di una nuova parte del corpus *PaU*.

È d'obbligo premettere che gli strumenti della piattaforma Moodle-Virtuale sono pensati perlopiù per esercitazioni scritte ed è stato quindi necessario adattare il più possibile la concezione delle attività, forzandone in alcuni casi la prima ideazione. È stata soprattutto sfruttata la possibilità di far caricare agli studenti brevi video di discorsi da sottoporre alla visualizzazione e al commento personale e dei pari (sull'efficacia di questa tecnica per l'APS, cfr. Melania, Savitri, 2022 e Menggo *et al.*, 2019), cercando di operare all'interno di una cornice di quello che si può definire (Gehrke, 2024) *mediated public speaking* cioè di PS realizzato utilizzando un media – in questo caso digitale. Ne è scaturita una ricca proposta strutturata in otto attività o gruppi di attività⁶ di cui riportiamo anche gli obiettivi specifici rispetto alla competenza nel campo dell'APS.

Prima attività. *Lettura a voce alta*⁷

Obiettivo: riflettere sull'efficacia del discorso focalizzando il problema della voce.

Esercizio: gli apprendenti registrano una personale lettura ad alta voce di un testo scritto (il paragrafo iniziale di una prolusione e quello di un testo narrativo) e verificano attraverso l'ascolto reciproco la qualità e l'efficacia della produzione linguistica.

Seconda attività. *Quiz di autovalutazione iniziale e finale*

Obiettivo: riflettere sulle competenze individuali in materia di APS.

Esercizio: gli apprendenti rispondono a un quiz a risposte chiuse, da fare sia all'inizio sia al termine del corso, sugli aspetti chiave dell'APS (ovvero gli argomenti delle videolezioni: strutturazione del discorso, uso del linguaggio non verbale, gestione dell'ansia etc.).

Terza attività. *Analisi di un discorso famoso*

Obiettivo: sapere individuare e discutere tecniche efficaci.

Esercizio 1:

gli apprendenti producono un'analisi scritta di un discorso famoso, evidenziando aspetti come il tono di voce, il linguaggio del corpo e la struttura del discorso.

Esercizio 2:

gli apprendenti producono un'analisi orale – attraverso la registrazione di un breve video – di un discorso famoso, evidenziando aspetti come il tono di voce, il linguaggio del corpo e la struttura del discorso.

Quarta attività. *Presentazione accademica e pitch personale*

Obiettivo: sviluppare capacità pratiche di presentazione.

Esercizio 1:

gli apprendenti preparano una breve presentazione (max 2 min.) orale pianificata su di un argomento accademico (scegliendo tra una serie di proposte molto generali: “quali sono i pregi e i difetti dell'ultimo corso che hai frequentato/stai frequentando?”); registrano quindi un video che sarà poi sottoposto a *peer evaluation*, incentrata sugli aspetti verbali e non verbali, chiarezza e struttura.

⁶ Al momento della stesura di questo resoconto, le proposte sono ancora parzialmente non accessibili ma già in fase di finalizzazione.

⁷ Questa prima attività costituisce un esercizio non orientato specificamente al PS, ma è piuttosto utile a fare riflettere in modo isolato sul solo aspetto della vocalità, senza l'impegno da parte dell'apprendente su altri aspetti come la memoria e il controllo sulla struttura del discorso.

Esercizio 2:

gli apprendenti registrano un video di un minuto in cui si presentano come se stessero partecipando a un colloquio o a un evento di *networking*. Devono spiegare chi sono, cosa fanno e cosa li rende unici in modo chiaro e conciso.

Quinta attività. *Persuasione e call to action*

Obiettivo: sviluppare capacità pratiche di presentazione.

Esercizio 1:

gli studenti scelgono un oggetto quotidiano (ad esempio una tazza, un libro, un telefono) e devono descriverlo in breve (max un minuto), evidenziando le caratteristiche principali e cercando di renderlo interessante.

Esercizio 2:

gli apprendenti creano un video (max un minuto) in cui cercano di persuadere il pubblico a fare qualcosa all'interno di una serie di argomenti dati (leggere un libro, svolgere un esercizio fisico etc.).

Esercizio 3:

in un video (max un minuto), gli apprendenti raccontano un'esperienza personale significativa o divertente, cercando di mantenere il pubblico coinvolto.

Sesta attività. *Persuasioni paradossali*

Obiettivo: sviluppare capacità pratiche di argomentazione attraverso argomenti paradossali.

Esercizio 1:

gli apprendenti (in max un minuto) difendono tesi bizzarre attraverso argomenti il più possibile seri (ad esempio: "Perché le leggi sono state scritte segretamente dai pinguini ma nessuno ne parla?").

Esercizio 2:

gli apprendenti inventano ed espongono una spiegazione credibile e dettagliata (max 30 sec.) di una parola inventata (ad esempio: "paracume", "grombistone").

Esercizio 3:

gli apprendenti registrano un video in cui a partire da un tema scontato (ad esempio: "l'acqua disseta"), difendendo il punto di vista opposto, anche in modo ironico.

Esercizio 4:

gli apprendenti scelgono un oggetto molto ordinario o poco attraente (ad esempio, una patata, un calzino o una carpetta) e (in max un minuto) fanno una presentazione per "venderlo".

Esercizio 5:

ogni apprendente immagina, espone e argomenta in un video (max due minuti) l'esistenza di un proprio superpotere.

Settima attività. *Storia collettiva*

Obiettivo: sapere riconoscere gli elementi importanti di una narrazione e sapere costruire una produzione testuale orale coerente.

Esercizio:

ogni studente registra un video (max un minuto) in cui continua una storia iniziata da un altro collega, a partire da un *incipit* dato, creando così una narrazione collettiva.

Ottava attività. *Imitazione e doppiaggio e un personaggio famoso*

Obiettivo: sapere individuare i tratti caratterizzanti di un discorso orale.

Esercizio 1:

gli apprendenti devono scegliere un personaggio famoso (politico, attore, cantante etc.) e registrare un video (max un minuto) in cui imitano il modo di parlare, i gesti e l'atteggiamento caratteristici del personaggio.

Esercizio 2:

gli studenti devono scegliere una breve scena famosa da un film o un cartone animato (tra alcune proposte) e “doppiare” i personaggi, sforzandosi di imitare il più possibile le voci e i gesti dei protagonisti.

3. LA SOMMINISTRAZIONE PRELIMINARE DEI CONTENUTI DEL CORSO E QUALCHE OSSERVAZIONE SUI PRIMI TESTI ORALI PRODOTTI

La decisione di produrre il corso in autoapprendimento descritto nel paragrafo precedente (§ 2) nasce da una prima fase del progetto *PaU*, che, come si è anticipato, consisteva in due laboratori presenziali sul tema dell'oralità tenuti nell'ambito dell'offerta formativa indirizzata alle *soft skills* e destinati potenzialmente a studenti e studentesse di tutti i corsi di laurea dell'Ateneo di Bologna; tali corsi hanno consentito di raccogliere un primo corpus di parlato elicitato per un totale di circa 150 minuti di (video)registrazione. La struttura e i contenuti del corso in autoapprendimento online di *PaU* ricalcano quelli utilizzati durante tale esperienza presenziale, basata sulla somministrazione di contenuti frontali, ma anche fortemente interattiva, tanto nella comunicazione tra apprendente e docente, quanto in quella, fortemente elicitata, di *peer evaluation* e *peer assessment* delle performance.

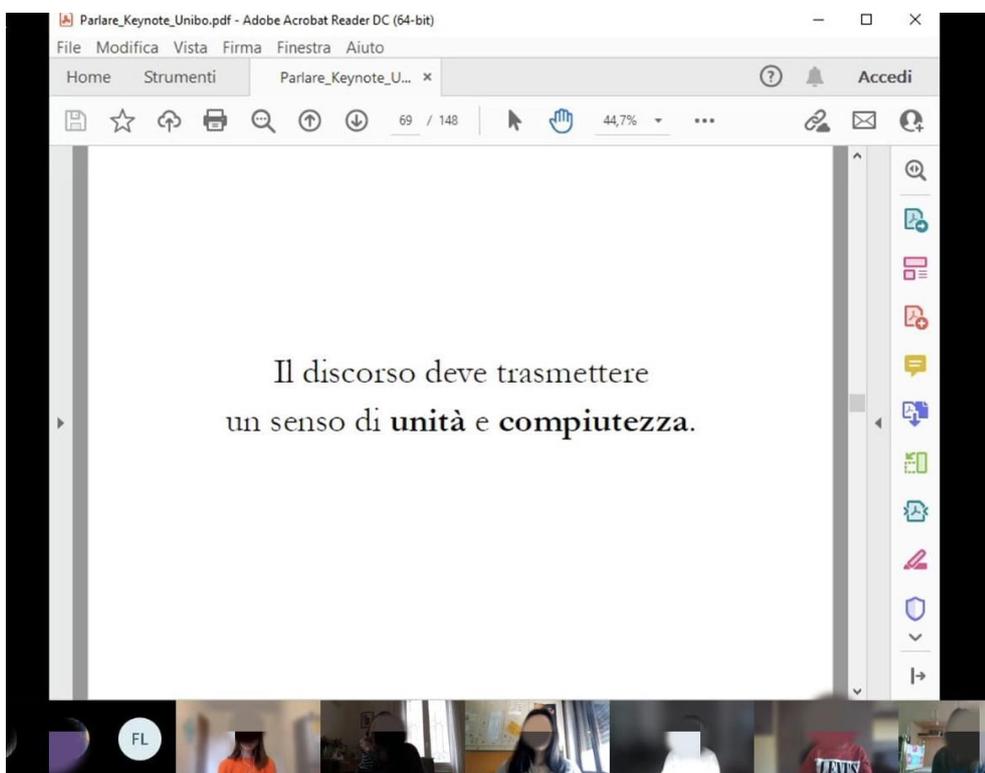
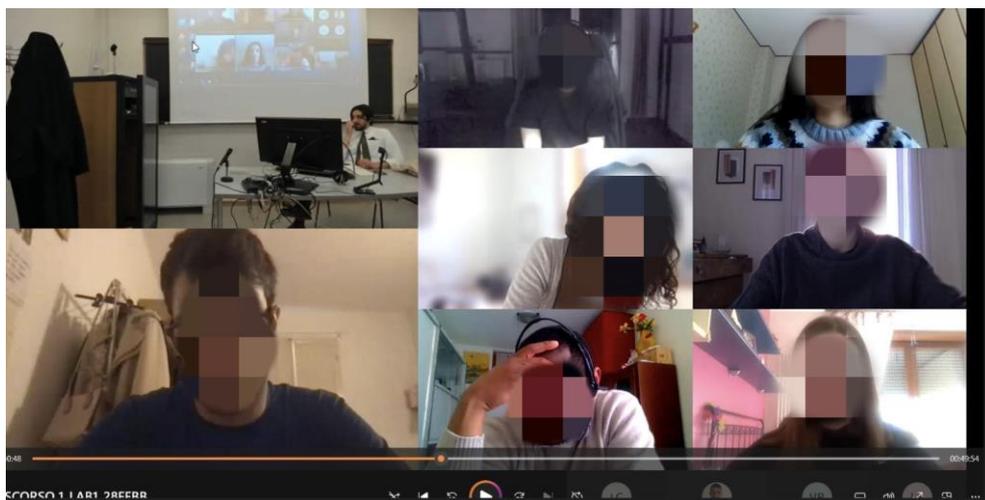
3.1. La struttura dei corsi in presenza e l'elicitazione del parlato raccolto nel corpus

Descriviamo schematicamente ma in modo dettagliato la struttura dei corsi, ovviamente non per ciò che concerne i contenuti (congruenti con quelli sintetizzati nel § 2) ma piuttosto rispetto ai partecipanti, alle fasi e alle modalità di erogazione.

- Le attività laboratoriali della prima fase del progetto *PaU* sono state svolte nell'AA 2022 insieme a 2 classi di studenti universitari (n = 25) dell'Università di Bologna, provenienti da diverse aree, umanistica e scientifica, e si è così raccolto un primo corpus di registrazioni.⁸
- Tutti gli studenti e tutte le studentesse coinvolti hanno partecipato a un corso misto (scegliendo quindi se partecipare in presenza oppure da remoto sulla piattaforma *Teams*) per la durata complessiva di 20 ore (cfr. Figura. 1).

⁸ L'attività registrata rappresentava già una seconda edizione rispetto a una prima, con la stessa struttura e con la stessa tipologia di partecipanti, tenuta durante l'AA precedente.

Figura. 1. Due immagini del layout di Teams durante le lezioni miste online e in presenza



- Le classi avevano una composizione mista tra cdl scientifici e umanistici (segnatamente, distribuiti tra informatica, scienze infermieristiche, lingue, filosofia, arti visive, giurisprudenza), non bilanciata per genere (17 femmine e 8 maschi). Anche il rapporto tra contesto L1 e L2 non era bilanciato dal momento che meno del 20% dei partecipanti (solo 4 su 25) era di madrelingua non italiana (provenienti da Etiopia, Russia, Argentina, Francia), a loro volta invece omogenei per livello di competenza linguistica in italiano (avanzato)⁹.

⁹ I partecipanti iscritti erano inizialmente di più (n = 33), ma non tutti hanno terminato il corso.

- Tutti gli incontri sono stati registrati in formato audio e video attraverso la piattaforma *Teams*.
- Tutti i partecipanti hanno prodotto singolarmente un primo monologo di *presentazione orale* (tempo max. 3 min.) sul tema dei meme al primo incontro del corso – ovvero in forma di *pretest* prima dell'inizio della somministrazione e della discussione dei contenuti descritti nel § 2 – e un secondo monologo di presentazione, ancora sullo stesso tema, alla fine del corso, in forma di *posttest*.
- Per la prima presentazione (*pretest*), all'inizio della prima lezione, sono stati comunicati ai partecipanti il tema da discutere (“che cosa sono i meme?”), le istruzioni principali (la durata massima e la definizione di un uditorio, ovvero i pari) e sono stati assegnati 30 minuti per la preparazione (anche tramite *webquest*), progettazione e pianificazione del discorso. Per la seconda presentazione (*posttest*) è stato soltanto ribadito il tema (identico a quello della prima presentazione) e sono state ripetute le istruzioni.
- I partecipanti di ognuna delle classi hanno valutato in modalità *peer assessment* la qualità di ogni singola presentazione dei compagni (sia in fase di *pretest*, sia nelle fasi di *posttest*), attraverso un form condiviso, in base a questi 11 parametri distribuiti in tre categorie (“fluency”, “topic”, “corpo e voce”):

Fluency

- Correttezza ed efficacia degli enunciati (dal punto di vista del lessico e della fonetica) (punteggio 1-5).
- Coerenza della presentazione (dal punto di vista della pianificazione della struttura) (punteggio 1-5).
- Fluency e linearità della presentazione (limitazione di *slurring* e tic linguistici) (punteggio 1-5).

Topic

- Chiarezza degli obiettivi della presentazione (punteggio 1-5).
- Esaustività della presentazione (punteggio 1-5).
- Capacità di sintesi del parlante (punteggio 1-5).
- Capacità del parlante di catturare l'attenzione (punteggio 1-5).

Corpo e voce

- Adeguatezza della postura (punteggio 1-5).
 - Controllo della prossemica (punteggio 1-5).
 - Efficacia della gestualità (punteggio 1-5).
 - Adeguatezza della vocalità (tono, volume) (punteggio 1-5).
- Al termine delle batterie di presentazioni, è stato realizzato infine un *focus group* in cui i partecipanti hanno discusso in modo più qualitativo le *performance* dei colleghi.
 - Il docente tutor¹⁰ ha valutato in conclusione con la stessa griglia tutti i prodotti orali dei partecipanti, in base a una media del *peer assessment* e delle *peer evaluation* emerse dal *focus group*.

¹⁰ Si è scelto di affidare la somministrazione del corso in presenza a un professionista della comunicazione orale (D'Elia, 2020), il quale ha poi anche realizzato le lezioni e le attività per il corso in autoapprendimento; in entrambi i casi il docente-tutor ha seguito un syllabo di contenuti realizzato, in fase progettuale, in collaborazione chi scrive.

3.2. Limiti del primo corpus raccolto

Il primo corpus ha un interesse di studio esclusivamente preliminare perché la raccolta dei dati ha presentato alcuni significativi problemi che hanno influenzato la leggibilità dei dati stessi. Innanzitutto, di una parte – pur molto contenuta – delle registrazioni audio/video è difficile verificare a posteriori le valutazioni in *peer assessment* degli studenti rispetto alla categoria *Corpo e voce*, perché le immagini videoregistrate sono troppo piccole e quindi scarsamente valutabili. In secondo luogo, alcuni partecipanti non hanno realizzato tutte le presentazioni perché sono stati assenti ad alcune lezioni, dunque non è sempre possibile dare un giudizio longitudinale sulle performance dei partecipanti. A ciò si aggiunga, per i presenti online, qualche inevitabile problema di connessione. In conseguenza di tali limiti, i partecipanti su cui è possibile fare delle considerazioni che consentano di osservare un eventuale progresso sono soltanto 13 (come si vede dalla Tab. 1 nel § 3.3). Inoltre, i partecipanti in presenza hanno indossato la mascherina coprendo parzialmente il volto, poiché le lezioni sono state svolte con le limitazioni imposte dalla fase finale dell'emergenza sanitaria. Sarebbe infine stato ideale bilanciare meglio il campione in base a parametri anagrafici ed educativi. Proprio per tutte queste ragioni consideriamo qui solo molto brevemente la prima esperienza e commentiamo i dati che presentiamo soprattutto come propedeutici a una fase del progetto programmatica più strutturata e quindi a una raccolta di dati più significativi.

3.3. Alcune osservazioni sui progressi dei partecipanti

Nella Tab. 1 abbiamo indicato con un numero progressivo gli studenti e le studentesse partecipanti (S1, S2, S3 etc.), in questo caso 6 di sesso biologico femminile e 7 di sesso biologico maschile; con le lettere A e B abbiamo indicato il testo orale prodotto rispettivamente durante la prima presentazione (pretest) e durante l'ultima presentazione (posttest) da parte di ciascun partecipante; abbiamo poi riportato le valutazioni complessive e ponderate assegnate dal tutor alle performance degli studenti (valutazione 1-5) per ogni parametro indicato nelle tre categorie del form (*Fluency*, *Topic*, *Corpo e voce*). Abbiamo indicato come *nv* (non valutabile) ogni aspetto della performance che per le ragioni esposte nel § 3.2 non è stato misurabile o verificabile.

Tabella 1. *Valutazione delle performance degli studenti e progressi longitudinali valutabili*

Studente:	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8		S9		S10		S11		S12		S13			
Testo orale:	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Fluency																												
Correttezza ed efficacia degli enunciati	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	5	3	4	3	3	3	4	5	2	4	4
Coerenza della presentazione	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	5	3	4	1	4	1	3	1	4	4	3	4	4

Linearità della presentazione	3	3	2	4	2	5	3	3	n v	n v	3	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	5	2	3	
Topic																											
Chiarezza degli obiettivi	2	4	2	4	2	5	2	3	2	4	2	4	2	5	2	5	2	5	3	4	3	3	4	4	4	2	4
Esaustività	1	4	1	4	1	4	1	3	1	4	1	4	1	5	1	5	2	5	2	4	2	1	3	4	2	4	
Capacità di sintesi	2	4	2	4	2	4	2	2	2	4	2	4	2	5	2	5	2	5	3	4	3	3	4	4	4	3	4
Capacità di catturare l'attenzione	1	2	1	3	1	4	1	3	1	n v	1	3	1	4	1	4	2	4	2	3	2	2	2	3	1	3	
Corpo e voce																											
Adeguatezza della postura	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	n v	4	4
Controllo della prossemica	n v	n v	n v	3	n v	4	n v	2	n v	1	2	n v	2	n v	2	4	n v	n v	3	2	n v	n v	n v	n v	n v	3	4
Efficacia della gestualità	4	n v	3	3	4	3	3	3	4	1	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	n v	2	4	
Adeguatezza della vocalità (tono, volume)	4	4	4	4	4	5	4	3	4	n v	4	4	4	4	5	4	4	3	4	3	4	3	4	n v	3	4	

Da questi primi dati emerge un quadro tendenzialmente positivo dell'efficacia di corsi esplicitamente orientati al miglioramento delle competenze dell'oralità, rispetto ai parametri delle prime due categorie (*Fluency* e *Topic*) e un quadro invece meno definito e più problematico rispetto alla dimensione di *Corpo e voce*. Nei 13 casi in cui la presenza dello studente consente una rilevazione longitudinale, infatti, si documenta un miglioramento dei giudizi di *Fluency* e *Topic* tra testo A e testo B, per quasi tutti gli studenti e per quasi tutti i parametri; viceversa, riguardo all'ultima categoria la situazione si presenta altamente differenziata nei diversi parametri in merito:

- alla postura: in 3 casi si osserva un miglioramento, in uno solo un peggioramento mentre tutti i restanti sono invariati o non sono valutabili;
- alla prossemica: in 3 casi si osserva un miglioramento, in uno solo un peggioramento mentre tutti i restanti non sono valutabili;
- alla gestualità: in 4 casi si osserva un miglioramento, in 3 casi un peggioramento e nei restanti una situazione invariata o non valutabile;
- alla vocalità: in 6 casi la performance sembra migliorare, mentre nei restanti è non valutabile oppure senza differenze apprezzabili (a parte il solo caso di peggioramento di S4).

Se osserviamo invece questa tabella verticalmente, ovvero prendendo in considerazione le valutazioni complessive di ogni studente, rileviamo un solo caso (S11) in cui il corso sembra non avere portato un miglioramento rispetto alla maggior parte dei parametri indagati (7 su 11). Si tratta di uno degli studenti che hanno prodotto la presentazione in italiano L2, iscritto al corso di laurea in scienze filosofiche. Gli altri studenti internazionali sono rappresentati nella Tabella 1 come S3, S6 e S10, e hanno prodotto performance del tutto assimilabili a quelle degli italofoeni nativi.

Dall'analisi qualitativa delle produzioni dei singoli studenti si evince quasi sempre una radicale distanza tra il pretest e il posttest, che coinvolge spesso non solo le strutture linguistiche ma anche i contenuti. Non è qui possibile riportare la trascrizione di tutti i contenuti, ma può essere utile osservare da vicino un piccolo saggio delle produzioni, ovvero l'inizio delle presentazioni di alcuni partecipanti. Innanzitutto leggiamo le parole di apertura di due studenti entrambi madrelingua (S1 e S9, rispettivamente di genere femminile e maschile e iscritti a cdl rispettivamente umanistico e scientifico).

PRETEST S1. Allora, i meme... sono dei contenuti di natura soprattutto umoristica... ehm, possono derivare da vari ambiti. Possono essere... appunto derivati da... da scene di film molto famose, da scene di telefilm, da... discorsi molto comuni, da discorsi anche politici! O da determinati volti, una determinata immagine che ci richiama alla mente subito quel personaggio...

POSTTEST S1. Alla domanda che cos'è un meme si può rispondere in diversi modi, a seconda della nostra esperienza o delle nostre conoscenze tecniche sull'argomento. Io inizio dicendo che i meme sono dei contenuti di natura principalmente umoristica che possono derivare da diversi contesti come... le serie tv, i film o le pubblicità.

PRETEST S9. Allora, i meme di internet son quelli a cui noi siamo... più abituati, che vediamo ultimamente, sono in realtà un caso specifico di quelli che sono i memi, cioè di quegli elementi culturali che vengono... diffusi per imitazione, per esempio... vedo qualcosa di divertente, o... qualcosa di importante, non so, penso ad esempio...

POSTTEST S9. Ok... Se voi apriste la galleria del vostro telefono in questo momento, quanti meme ci trovereste? Se la risposta è di centinaia o migliaia, allora fate parte anche voi del fenomeno che vorrei presentare. Ormai tutti abbiamo capito cosa sono i meme e stiamo lì a scrollerli ossessivamente sul telefono quando invece dovremmo studiare per l'esame del giorno dopo.

Nel primo caso si nota tra pretest e posttest la riduzione delle esitazioni (segnalate qui con "...") e in entrambi i casi si vede bene come la struttura del discorso sia più meditata: S1 così come S9, infatti, nel posttest iniziano con un vero e proprio incipit che riprende esplicitamente una forma domanda/risposta, assente nel pretest.

S11, lo studente non madrelingua per il quale, abbiamo già visto, sono rilevabili solo pochi risultati positivi longitudinalmente, offre tuttavia in entrambi i casi una buona strutturazione e una performance che rivela un'ottima padronanza linguistica (con solo qualche elemento fonetico e prosodico distante dalla varietà target, invariato tra pretest e posttest). In entrambe le performance, il dettato linguistico è tuttavia ben costruito, sebbene occorra dichiarare la presenza, in entrambi i casi, di un supporto scritto (comunque prodotto dall'apprendente).

POSTTEST S11 Ciao a tutti. Il meme è un elemento culturale che si propaga da un individuo ad un altro. Il meme può assumere la forma di un'idea, un

comportamento... E può essere propagato tramite delle relazioni interpersonali o tramite i mezzi di comunicazione di massa. Un meme è anche... definito come un contenuto digitale, umoristico...

Per fare solo un altro esempio, anche S13 (studente madrelingua) propone una premessa esplicita, dalla quale possiamo rilevare un'altra strategia piuttosto frequente, ovvero il posizionamento generale del relatore rispetto al tema, assente invece nella prima performance.

POSTTEST S13 Buongiorno a tutti. Sono xxx. Oggi vi parlerò dei meme. Premetto che non utilizzo i meme. O meglio, li ricevo, li capisco non sempre tutti, rido, ma raramente o meglio mai li condivido, insomma diciamo che non parte mai da me l'idea di... condividere un pensiero o un'idea mandando un meme. Dunque le informazioni che vi darò saranno puramente _ tipo tecnico o informativo... Ho pure il fiatone... ehm, partendo da cosa è quello che noi oggi chiamiamo un meme...

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Un'educazione linguistica esplicita al parlato, soprattutto nel contesto accademico, non rappresenta ancora una pratica diffusa come invece lo sono, sull'altro versante diamesico, i corsi e i laboratori di scrittura. Nel tentativo di invertire questa tendenza e di condividere una base comune di riflessione glottodidattica sull'oralità, il presente contributo ha cercato di sintetizzare i dati della prima fase (presenziale) del progetto *PaU* e la definizione dei contenuti erogati nella fase successiva (online) che avrà l'obiettivo di raccogliere, in una ulteriore, successiva fase, più testi orali rappresentativi di uno specifico settore di comunicazione accademica – ovvero, appunto, il parlato sorvegliato e pianificato degli studenti.

In questa direzione, abbiamo osservato, concordemente con altri studi (Hunter *et al.*, 2014, Nash *et al.*, 2016), come la percezione delle performance orali di apprendenti universitari di cdl differenti tendano a migliorare sensibilmente dopo un percorso che espliciti i cardini teorico-linguistici e pratici della comunicazione parlata, focalizzando il particolare contesto enunciativo dell'APS.

Il progetto *PaU* è finalizzato, come si è visto, a un parlato decisamente spostato sulla polarità più transazionale, ovvero quella caratterizzata dalla trasmissione di informazioni. È quindi d'obbligo specificare che proprio questo aspetto, che costituisce una limitazione piuttosto marcata del progetto stesso e che riduce a un livello molto specifico – e tendenzialmente, anche se non esclusivamente, monologico – il parlato in contesto accademico, permette tuttavia di rendere le attività fruibili in autoapprendimento e quindi potenzialmente di raccogliere una maggiore quantità di dati. Non solo: in questa stessa direzione, molti studi recenti (ad esempio Yee, Abidin, 2014) osservano come l'APS in questi termini sia un modello di straordinaria efficacia per superare l'ansia in tutti i contesti dell'oralità. Sono tuttavia allo studio, all'interno del progetto *PaU*, come possibili sviluppi del progetto stesso, anche attività che sfruttino gli strumenti linguistici messi a disposizione dall'intelligenza artificiale per consentire anche in assenza di reale interazione umana la registrazione di interazioni in un contesto dialogico. L'ipotesi di lavoro futura è che proprio la raccolta e lo studio di fenomeni linguistici dell'APS di studenti in un più ampio e rappresentativo corpus consentirà di sviluppare itinerari di autoapprendimento sempre più vari e più efficaci, anche nella direzione dell'interazione.

In ultima battuta, si vorrebbero sottolineare altri due elementi di interesse per un prossimo avanzamento del progetto. Innanzitutto, una volta raccolto il nuovo corpus di

registrazioni, potrebbe essere opportuno – in base a quanti e quali apprendenti avranno partecipato alle attività in autoapprendimento proposte – procedere a una valorizzazione dei dati anagrafici e dell'anzianità rispetto al percorso universitario, per osservare eventuali correlazioni tra questi aspetti e le caratteristiche delle produzioni orali. In secondo luogo, infine, sarebbe di grande interesse un raffronto tra alcune caratteristiche delle registrazioni di parlato degli studenti e delle studentesse durante gli esami (ad esempio quelle rese disponibili dal corpus KIParla: Mauri, 2019) e quelle delle produzioni realizzate a seguito delle attività elicitate da *PaU*, al fine di descrivere possibili elementi di continuità e discontinuità tra i testi orali realizzati nei due contesti comunicativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Akbarova Z. (2024), “The significance of technology in enhancing speaking skills in higher education: EAP with the TED talks videos”, in *Ilmiy-Uslubiy jurnal*, 1, 3, pp. 150-154.
- Alberts K. J., Martin J. N., Nakayama T. K. (2011), *Communication in Society*, Pearson, Sydney.
- Allen M., Hunter J. E., Donohue W. A. (1989), “Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques”, in *Communication Education*, 38, pp. 54-76.
- Balboni P. E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P. E. (1999), *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Barnard D. (2017), *Different Ways to End a Presentation or Speech*, ed. online, <https://virtualspeech.com/blog/different-ways-to-end-presentation-speech>.
- Basile G., Casadei F. (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Behnke R. R., Sawyer C. R. (2000), “Anticipatory anxiety patterns for male and female public speakers”, in *Communication Education*, 49, pp. 187-195.
- Bodie G. D. (2010), “A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety”, in *Communication Education*, 59, 1, pp. 70-105: <https://doi.org/10.1080/03634520903443849>.
- Bonvino E. (2018), “«Brancolio, brancolamento o come c*** si dice». Apprendere a essere imprecisi”, in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L'Educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*, UTET, Torino, pp. 51-58.
- Broeckelman-Post M. A., Hunter K. M., Westwick J. N., Hosek A., Ruiz-Mesa K., Hooker J., Anderson L. B. (2020), “Measuring Essential Learning Outcomes for Public Speaking”, in *Basic Communication Course Annual*, 32, Article 4.
- Brown G., Yule G. (1983), *Teaching the spoken language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown L., Hübscher I. (2022), “Distance and closeness: The im/politeness of space in communication”, in Andreas H., Hausendorf J., Hausendorf H. (eds.), *Pragmatics of Space*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 399-428.
- Bygate M. (1987), *Speaking*, Oxford University Press, Oxford.
- Cavagnoli S. (2007), *La comunicazione specialistica*, Carocci, Roma.
- Cosenza G. (2002²), *Intenzioni, significato, comunicazione: la filosofia del linguaggio di Paul Grice*, Bompiani, Milano.
- D'Elia E. A. (2020), *Parlare. Strumenti e tecniche del discorso*, Hoepli, Milano.

- De Grez L., Valcke M., Roozen I. (2012), "How Effective are Self- and Peer Assessment of Oral Presentation Skills Compared with Teachers' Assessments?", in *Active Learning in Higher Education*, 13, 2, pp. 129-142.
- De Sandro M. P., Bigozzi L. (2020), "Potenziare la competenza lessicale e le abilità prosodiche con la lettura espressiva: effetti sulla comprensione e la fluenza in lettura", in *Ricerche di psicologia*, 2, pp. 765-782.
- Dwyer K. K., Fus D. A. (1999), "Communication apprehension, self-efficacy, and grades in the basic course: Correlations and implications", in *Basic Communication Course Annual*, 11, pp. 108-132.
- Dwyer K. K., Fus D.A. (2002), "Perceptions of communication competence, self-efficacy, and trait communication apprehension: Is there an impact on basic course success?", in *Communication Research Reports*, 19, pp. 29-37.
- Fiorentino G. (2021), "Parlare in pubblico: un'abilità trascurata nella didattica dell'italiano come L1", in *DIDIT*, 1, pp. 33-53:
<https://www.journals-dfa.supsi.ch/index.php/rivistadidit/article/view/173>.
- Frasnedi F. (1999), *La lingua, le pratiche la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna.
- Frey T. K., Vallade J. I. (2018), "Assessing Students' Writing and Public Speaking Self-Efficacy in a Composition and Communication Course", in *Journal of Communication Pedagogy*, 1, 1, pp. 27-39.
- Gallina F. (2023), *Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2*, Pacini Editore, Pisa.
- Gehrke P. J. (2024), "Online and mediated public speaking", in Munz S. M., McKenna-Buchanan T., Wright A. M. (eds.), *The Routledge Handbook of Public Speaking Research and Theory*, Routledge, London-NewYork, pp. 373-381.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Hall E. T. (1966), *The hidden dimension*, Anchor, Garden City, NY
- Jackson J. (2002), "Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations", in *System*, 30, pp. 65-84.
- Joughin G. (2010), *A Short Guide to Oral Assessment*, Met Press, Leeds.
- Hunter K. M., Westwick J. N., Haleta L. L. (2014), "Assessing Success: The Impacts of a Fundamentals of Speech Course on Decreasing Public Speaking Anxiety", in *Communication Education*, 63, 2, pp. 124-135.
- Leńko-Szymańska A. (2020), *Defining and Assessing Lexical Proficiency*, Routledge, New York.
- Leon M. (2023), *Public Speaking as Performance. Practicing Public Speaking in the Theatre & Performance Classroom*, ed. online:
<https://opentext.ku.edu/publicspeakingperformance/>.
- Lucas S. E. (2019), *The Art of Public Speaking*, Mc Grawhill, New York.
- Martiningsih I, Susilawati E., Rezeki Y. S. (2024), "Students' Strategies to Overcome Public Speaking Anxiety", in *Inspiring: English Education Journal*, 7, 1, pp. 66-86.
- Mauri C., Ballarè S., Gorla E., Cerruti M., Suriano F., (2019) "KIParla corpus: a new resource for spoken Italian", in Bernardi R., Navigli R., Semeraro G. (eds.), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it.*:
<https://ceur-ws.org/Vol-2481/paper45.pdf>.
- Melania D., Savitri W. E. (2022), "Promoting learners' autonomy through video recording in public speaking class", in *Journal of English for Academic and Specific Purposes (JEASP)*, s.p.:
<https://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/jeasp/article/view/16580/9570>.
- Menggo S., Suastra I. M., Padmadewi N. (2019), "Self-Recording Videos to Improve Academic English-Speaking Competence", in *Asian EFL Journal*, 25, pp. 130-152.
- Nash G., Crimmins G., Oprescu F. (2016), "If first-year students are afraid of public speaking assessments what can teachers do to alleviate such anxiety?", in *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 4, pp. 586-600.

- Nobili C. (2019), *I gesti dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Raja F. U. (2017), "Anxiety Level in students of public speaking: causes and remedies", in *Journal of Education and Educational Development*, 4, 1, pp. 94-109.
- Rajitha K., Alamelu C. (2020), "A Study of Factors Affecting and Causing Speaking Anxiety", in *Procedia Computer Science*, 172, pp. 1053-1058.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974), "A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation", in *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Sbisà M. (a cura di) (1995), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Schipani F. (2017), *Manuale di lettura espressiva. Tecniche, esercizi, accorgimenti per leggere e comunicare con efficacia*, La Rondine, Catanzaro.
- Simonds C., Hooker J. (2024), "Measuring Student Learning in a College-Level Public Speaking Class: The Development and Evolution of a Rubric", in Munz S. M., McKenna-Buchanan T., Wright A. M. (eds.), *The Routledge Handbook of Public Speaking Research and Theory*, Routledge, London-NewYork, pp. 317-327.
- Trubnikova V., Garofolin B. (2020), *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*, ETS, Pisa.
- Watson O. M. (1970), *Proxemic behavior; a cross-cultural study*, Mouton, The Hague.
- Yee K. M., Abidin, J. M. Z. (2014), "The use of public speaking in motivating esl learners to overcome speech anxiety", in *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2, 11, pp. 127-135.
- Zanola A. (2019), "Public Speaking in Business English academic course: from university requirements to workplace needs", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 181-196.
- Zhussupova R., Shadiev R. (2023), "Digital storytelling to facilitate academic public speaking skills: case study in culturally diverse multilingual Classroom", in *Journal of Computers in Education*, 10, 3, pp. 499-526.

