

6 **La costruzione della competenza comunicativa**

Sommario 6.1 Ragioni per un video sulla costruzione della competenza comunicativa. – 6.2 La competenza comunicativa. – 6.3 Costruire la competenza linguistica: dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sulla lingua, alla scoperta delle 'regole'. – 6.4 Costruire la competenza linguistica: l'insegnamento del lessico, dalla denotazione alla connotazione. – 6.5 La competenza nei codici non verbali. – 6.6 La competenza socio-pragma-(inter)culturale.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464794>

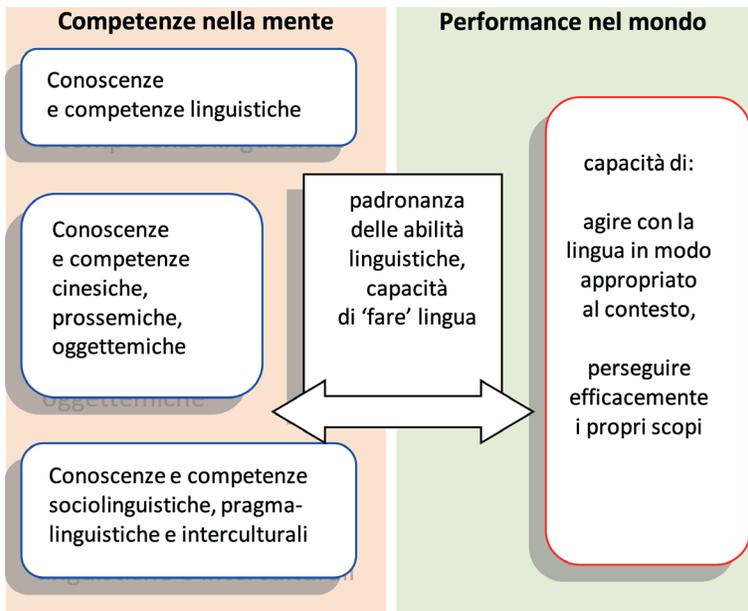
6.1 Ragioni per un video sulla costruzione della competenza comunicativa

Credo che il mio maggior contributo all'edulinguistica (italiana) sia stato, insieme alla definizione epistemologica, il lavoro di quarant'anni sulla costruzione della competenza comunicativa in lingue non native e il suo perfezionamento in L1 - volumi, saggi, ma anche una trentina di manuali tra il 1978 e oggi, in cui l'approccio e il metodo (video 2) si concretizzano in percorsi da attuare in classi vere con studenti veri, guidati da insegnanti veri.

Tra i volumi che attestano questo lungo lavoro ce ne sono tre che rappresentano compiutamente la mia visione dell'aspetto operativo della linguistica educativa: *Didattica dell'italiano come lingua secon-*

da e straniera (1994, seconda edizione nel 2014), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico* (1998, riedito come *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, terza edizione 2015) e *Le sfide di Babele* (2002, quinta edizione 2018). Sono volumi su cui si sono formate generazioni di docenti, e di cui vado orgoglioso, anche per la sintesi tra dimensione teorica e divulgazione.

6.2 La competenza comunicativa



Nel sesto video focalizziamo le tre famiglie di grammatiche presenti nella mente. Sullo sviluppo delle abilità linguistiche, cioè la costruzione della padronanza, ho lavorato molto ma senza dare contributi originali; si possono vedere le linee di lavoro nei manuali citati sopra, e avete una sintesi nel saggio del 2020.

6.3 Costruire la competenza linguistica: dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sulla lingua, alla scoperta delle 'regole'



Il titolo sintetizza il percorso che ho contribuito a diffondere nella scuola italiana e nell'insegnamento dell'italiano LS, sia nella ricerca, sia nella formazione di migliaia di docenti, sia nei manuali (video 11 e 12).

La grammatica: l'approccio formalistico ne aveva fatto un faro luminoso; l'approccio strutturalistico o audio-orale l'aveva trasformata in un frullato di micro meccanismi da trasformare in *mental habits*; l'approccio comunicativo degli inizi, soprattutto di rito britannico, trasformava la grammatica in un fantasma (si può approfondire questa 'sindrome del pendolo' nel saggio del 2020). Ho passato 40 anni cercando di mostrare che la grammatica da un lato non è né un faro, né un frullato, né un fantasma, ma una realtà mentale, dall'altro che scoprire le 'regole' sotto la guida di un professionista è più produttivo che farsele trasmettere bell'e fatte. In sintesi: dal 'docente che insegna', allo 'studente che riflette'.

È realmente possibile riflettere sulla lingua?

- a. In italiano L1 o L2 avanzata sì: si padroneggia la lingua, quindi se ne può fare oggetto di riflessione; e riflettere può diventare un percorso di sviluppo cognitivo, ad esempio *categorizzando* le 'parti del discorso' e *classificando* parole, sintagmi, frasi, ecc..
- b. Nelle lingue non native, è possibile una riflessione guidata, cioè la creazione di ipotesi linguistiche sull'input ricevuto e compreso, da verificare sia nell'input stesso sia nello 'specchietto' grammaticale descrittivo che di solito conclude un'Unità d'Apprendimento (video 9).

Un approfondimento è possibile nel capitolo 9 del volume del 2002.

6.4 Costruire la competenza linguistica: l'insegnamento del lessico, dalla denotazione alla connotazione

L'approccio comunicativo ha focalizzato gli atti comunicativi, in seguito ha recuperato uno *scaffolding* grammaticale, ma ha affidato l'acquisizione del lessico allo Spirito Santo. L'approccio lessicale di Lewis (anni Novanta) e di Schimdtt (primi anni Duemila) è rimasto sterile.

Credo di aver dato un contributo combattendo l'ipotesi lessicale minimalista, che degrada l'approccio comunicativo ad un comunicativismo spicciolo che include solo il lessico di base e quello ad 'alta disponibilità'; ho contribuito a diffondere le mappe concettuali, che lo studente integra mano a mano che avanza, costruendo un sistema lessicale che va dalla denotazione del livello A1-2 alla scoperta progressiva della connotazione, l'aspetto più motivante dello studio del lessico.

Che cosa ho cercato di diffondere?

L'esperienza dell'insegnamento delle lingue ai bambini aveva individuato da tempo immemore due principi fondamentali per l'acquisizione lessicale, che ho fatto miei:

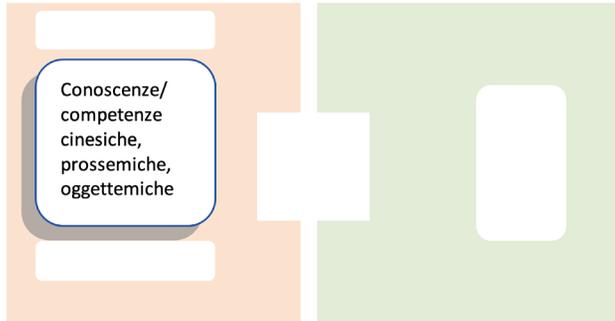
- a. la memoria visiva supporta efficacemente la memoria verbale: il lessico quindi va acquisito con l'appoggio di tutto l'apparato iconografico che la tecnologia oggi rende disponibile;
- b. il lessico si immagazzina per campi semantici omogenei: 'le parti del corpo', 'gli animali del cortile', 'i mobili della tua stanza' sono classici campi lessicali presenti da sempre in ogni manuale per bambini - e in alcuni campi assistiamo anche a una grammaticalizzazione secondaria: ad esempio, il campo 'nomi di città italiane' ha una marca morfologica di genere (i nomi sono tutti femminili), così come 'i colori in italiano' ha la marca opposta (sono tutti maschili).

Il terzo principio è:

- c. al livello B1, cioè al *livello soglia* basta la dimensione denotativa del lessico, applicata alle situazioni più comuni. Ma superata la *soglia* (e questo riguarda anche la L1, posseduta intorno al B2 dai preadolescenti) troviamo due processi di acquisizione lessicale: processo *quantitativo*, allargando i campi lessicali posseduti e creandone di nuovi; processo *qualitativo*, con una riflessione su problemi come la polisemia, la neologizzazione, il superamento del concetto di sinonimia, ma soprattutto introducendo l'elemento emozionale e quello socio-cultural-pragmatico, cioè la connotazione. Abbiamo proposto varie tecniche didattiche, ma soprattutto abbiamo contribuito a togliere l'ostracismo verso la traduzione, proponendola dalla LS o dalla LC a quella italiana per lavorare sulla connotazione come descritto nel saggio del 2017.

Un approfondimento è nel capitolo 9 del volume del 2002.

6.5 La competenza nei codici non verbali



Negli anni Novanta ho cominciato ad occuparmi di comunicazione interculturale (video 8) e mi sono reso conto che i codici non verbali, determinanti nella comunicazione erano totalmente assenti dalla didattica delle lingue: ancora oggi i codici non verbali vengono percepiti come naturali, quindi universali, mentre sono culturali e il loro uso è governato da codici sociali e culturali; sono percepiti come supplementari alla lingua, mentre possono sia accompagnarla, sia sottolinearla, sia contraddirla – e i codici visivi sono *semioticamente più potenti* di quello linguistico (se si dice «intelligente!» strizzando l'occhio, significa il contrario).

Il risultato di tali percezioni è che in L1 non si presta attenzione alla dimensione non-verbale, e che nelle altre lingue il parlante cerca di sopperire con i gesti alle lacune linguistiche, rischiando incomprensione o incidenti comunicativi (un gesto neutro in una lingua può essere offensivo in un'altra).

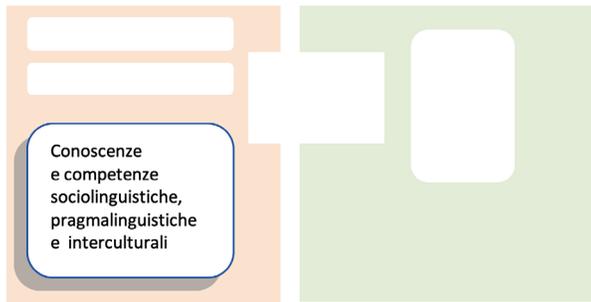
Le grammatiche non verbali sono tre:

- a. gesti ed espressioni del viso: la cinesica è uno splendido oggetto di riflessione semiotica in didattica della L1 con un percorso di raccolta di dati, di categorizzazione, di classificazione: educazione all'intelligenza, non alla cinesica;
- b. postura, distanza interpersonale: la prossemica. Ognuno vive in una 'bolla' di sicurezza, di circa un braccio, 60 cm, di raggio. Alcune culture, ad esempio quella latina della penisola, ammettono che nel *contatto frontale* le due bolle si compenetrino; altre, come quella celtica del Nord Italia, no; anche il *contatto laterale* (mano sulla spalla, passeggio a braccetto o tenendosi per mano) è gestito da grammatiche precise; le posture (corpo eretto, inchini della testa o del busto) e la posizione rispetto agli altri (in cerchio, frontale, ecc.) sono oggetto di grammatiche prossemiche delicatissime sul piano socio-relazionale. In educazione linguistica è possibile un percorso simile a quello della cinesica;

- c. oggetti in funzione comunicativa: l'oggettemica. Fu Roland Barthes a inventare la *vestémique*, e in effetti l'abbigliamento (abiti e status symbols) può essere usato per comunicare status, registro, provenienza, fede, orientamento sessuale, ecc. Altri oggetti comunicativi sono i doni (ogni cultura ha tabù, regole di confezione, regole di apertura dei pacchetti, e così via), i fiori e le piante da portare quando si è invitati; l'offerta di alcolici, di sigarette, ecc.

Questi codici rappresentano elementi chiave nell'analisi dei punti critici nella comunicazione interculturale che vedremo nel video 8.

6.6 La competenza socio-pragma-(inter)culturale



Affrontiamo qui solo la dimensione socio-pragmatica, dedicando i video 8 e 9 alla dimensione culturale.

6.6.1 La dimensione sociolinguistica

La dimensione sociolinguistica è ormai entrata a pieno titolo nell'educazione linguistica, almeno per quanto riguarda le varietà diastratiche e diatopiche; nei corsi avanzati vengono presentati anche testi in varietà diacroniche, che vengono trasformati nella varietà d'oggi ricorrendo all'abilità di parafrasi orale o scritta (ma raramente di traduzione intralinguistica, dall'italiano antico a quello moderno).

Le microlingue, cioè le varietà legate a *speech communities* scientifico-professionali, sono insegnate nelle LS ma non in italiano: le vedremo nel video 15.

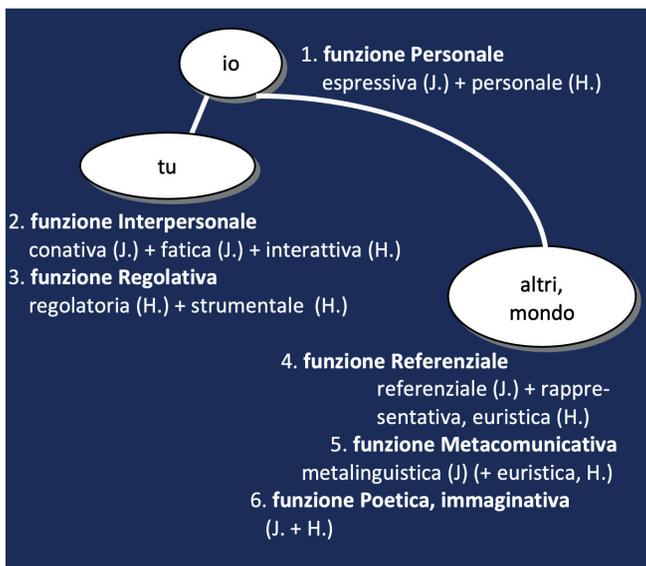
L'italiano dello studio invece non viene insegnato in L1, malgrado gli insegnanti lo usino come lingua veicolare in storia, geografia, grammatica, critica letteraria (il mio contributo è nel volume del 2014); i laboratori di italiano L2. Invece, vi dedicano tempo e hanno creato un buon *know-how*.

6.6.2 La dimensione pragmatica

Ho sempre ritenuto che il punto debole del *Modern Language Project* e dei suoi derivati, i *livelli soglia* e la definizione dei 6 livelli delle certificazioni, fosse l'arbitrarietà della selezione degli atti comunicativi. Ho quindi cercato di dare un contributo originale,

I livelli soglia, i sillabi dei manuali delle certificazioni di LS sono a base pragmatica; in italiano L1 e nelle lingue classiche, invece, il concetto di atto comunicativo ('salutare', 'chiedere/dire l'ora', 'riferire un'azione passata', 'chiedere/dire il costo' ecc.) e di mossa comunicativa (la competenza strategica: usare la lingua per attaccare, ritirarsi, contrastare, accettare, ecc.) sono ignorati, se non ignoti.

Nel video 3 abbiamo visto il modello delle relazioni umane. Il mio ulteriore contributo in quest'ambito è stato averlo coniugato con il modello delle funzioni comunicative di Jakobson, integrato con alcuni elementi del modello di Halliday, ottenendo un modello composito che attribuisce ad ogni forma di relazione alcune macrofunzioni linguistiche:



A questo punto, attribuire gli atti comunicativi dei livelli soglia o dei sillabi delle certificazioni alle varie funzioni diventa semplice e toglie buona parte dell'arbitrarietà. Il risultato è una griglia di questo tipo:

Funzione	Atti comunicativi	Espressioni linguistiche, nelle loro varietà	Espressioni non linguistiche, nelle loro varietà
----------	-------------------	--	--

Ad esempio, la **funzione interpersonale**, quella che garantisce il contatto tra 'io' e i tanti 'tu incontrati nella vita':

si realizza in **atti comunicativi** come *salutare, congedarsi, richiamare l'attenzione, offrire/accettare/rifiutare, ringraziare, scusarsi, brindare ecc.*, che possono essere realizzati con espressioni verbali e non verbali, come:

l'atto *salutare* si realizza con **espressioni linguistiche** legate

- al momento (*buon giorno/sera*;
l'espressione *buona notte* non si usa per salutare ma solo per congedarsi);
- alle relazioni di ruolo e conseguentemente di registro;
- all'area geografica (*hello* è britannico, *hi* americano).

l'atto *salutare* può avere anche una realizzazione **non verbale**, che può essere di registro formale o non formale, dalla stretta di mano all'inchino, dalla pacca sulla spalla alla mano alzata che oscilla se si è distanti, ecc.

Su questi temi ho scritto

Ho trattato la costruzione della competenza comunicativa in vari manuali per la formazione dei docenti; sugli altri temi specifici ho scritto:

- 2020, «Natura delle abilità linguistiche», in Brichese A., Caon F., Melero Rodríguez C. (a cura di), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Milano, Pearson, pp. 33-46 (bibliografia collettiva a fine volume pp. 219-239). <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464796>.
- 2020, «La grammatica e la sindrome del pendolo», in Ferreri S., Piemontese E. (a cura di), *Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue*, numero monografico di *Costellazioni*, 14, pp. 53-68. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464795>.
- 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- 2018, *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:432301>.
- 2017, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- 2017, «Translation in Language Learning: A 'What For' Approach», in *EntreLinguas*, 2, pp. 276-299. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464797>.
- 2015, «Le dimensioni linguistica, pragmatica e (inter)culturale nella progettazione di un curricolo di italiano L2», in Cararra G., Diadori P., Lamarra A. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 15-29.
- 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, curato con M. Mezzadri, Torino, Loescher. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- 2010, «La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta», in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 179-200.
- 2007, «Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione», in Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università, pp. 49-63.
- 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- 2002 (2015⁴), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464798>.
- 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria. Ultima edizione: 2013², *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- 1997, «Tecniche di didattica grammaticale», in Cambiaghi B. (a cura di), *La didattica della grammatica*, Brescia, La Scuola Editrice, pp. 101-114.
- 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci. Ultima edizione: 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- 1990, *Educazione linguistica funzionale: Italiano, Dialetto, Lingue Straniere*, inserito monografico in *Scuola e Didattica*, 4, pp. 50-63.

