

## Uso fluente o uso corretto? Quale priorità nell'apprendimento linguistico?

Franca Quartapelle

Alla domanda se, nello studio delle lingue, si debba privilegiare la correttezza o la fluenza si dà oggi una risposta concorde. Dappertutto si ribadisce che l'esigenza prioritaria è comunicare. Che la grammaticalità debba essere superata a vantaggio dell'efficacia non è comunque una novità. Già nel 1882 Wilhem Viëtor lanciando la parola d'ordine "Der Sprachunterricht muss umkehren!"<sup>1</sup> aveva invitato ad abbandonare l'insegnamento traduttivo-grammaticale e a concentrarsi sulla lingua in uso, soprattutto quella orale, e ad assegnare alla grammatica un ruolo subordinato.

Negli anni 80 l'importanza della dimensione pragmatica della comunicazione verbale è messa in evidenza dagli approcci nozionali funzionali che la affiancano, nella definizione degli obiettivi di apprendimento, alla dimensione linguistica vera e propria. Si cerca di bilanciare l'esigenza di proporre una progressione grammaticale che tenga conto dell'ordine in cui si postula che gli elementi linguistici vengano acquisiti, con quella di determinare la sequenza dei contenuti di apprendimento in base alla frequenza d'uso e alle esigenze comunicative. La presentazione degli elementi morfosintattici viene realizzata attraverso dialoghi realistici e la loro progressione viene subordinata al graduale sviluppo dell'autonomia comunicativa degli apprendenti.

### La proposta del *Quadro*

La proposta del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* di uno studio delle lingue orientato all'uso si basa su queste considerazioni. Il *Quadro* ha sviluppato descrizioni della padronanza linguistica sulla base di scale articolate in sei livelli che vengono applicati non solo alle attività comunicative in cui si intrecciano competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, ma anche alle strategie "adatte a portare a buon fine i compiti previsti" (*Quadro* 2002: 12). Se si accettano le sollecitazioni del *Quadro* gli obiettivi di apprendimento non possono essere definiti in base a criteri primariamente linguistici, ma devono potere essere messi in atto in compiti comunicativi via via più complessi e significativi per l'apprendente, orientati al significato piuttosto che centrati sulla forma, che perseguano quanto meno un equilibrio tra correttezza e fluenza (cfr. *Quadro* 2002: 203).

Le attività linguistiche non sono solo l'espressione di competenza linguistico-comunicativa, ma coinvolgono anche competenze generali e sono condizionate da vincoli di contesto.

I descrittori del *Quadro* non indicano quali competenze generali possano o debbano essere prese in considerazione, né danno indicazioni sul contesto. Sembrerebbe che gli apprendenti debbano imparare a comunicare e ad agire in contesti relativamente omogenei, con scopi univoci, con persone generiche che forse si conoscono, forse no, per le quali non si prova né simpatia né antipatia. Si ha l'impressione che le differenze nelle loro produzioni verbali riguardino solo elementi specifici relativi al contenuto, quali ad esempio l'orario e il luogo in cui ci si deve incontrare nelle interazioni finalizzate a prendere un accordo, oppure il problema su cui discutere o il punto di vista che si deve esprimere in quelle che prevedono uno scambio di opinioni.

Nei descrittori del *Quadro* ci sono riferimenti alla quantità del repertorio linguistico posseduto ("grande repertorio linguistico"), alle condizioni necessarie per capire e per farsi capire ("se gli interlocutori parlano lentamente"), alla complessità di enunciati e testi ("relativamente semplice") e alle esperienze dei parlanti ("temi familiari", "bisogni immediati"). Non ci si aspetta più che la prestazione dell'apprendente venga

---

<sup>1</sup> "Le lezioni di lingua devono cambiare rotta."

misurata confrontandola con le prestazioni linguistiche di un madrelingua, si accetta una maggiore semplicità degli enunciati proponendo al contempo di considerare “l’importanza che si attribuisce ad ampiezza, fluenza e correttezza con riferimento alla strutturazione grammaticale delle frasi” (Quadro 2002:186). Se però si analizzano i descrittori delle attività di produzione, può sembrare scontato che i messaggi siano costruiti nel rispetto delle regole sociolinguistiche e morfosintattiche.

Una simile aspettativa è troppo pretenziosa perché è inconfutabile che il percorso di chi apprende una lingua straniera è costellato non solo di semplificazioni e tentennamenti, ma anche di errori che possono essere sia morfosintattici che socioculturali. È evidente, infatti, che interagendo con persone che esprimono un’altra cultura si possono avere inconsapevolmente comportamenti che creano attriti, usare espressioni non adeguate al contesto o non decifrabili in quel contesto – le espressioni che si usano per atti linguistici indiretti sono un esempio evidente di ciò. Un italiano che, in un negozio in Inghilterra, dopo aver scelto un oggetto, dica alla commessa che sta per metterglielo in un sacchetto “It’s a present.”, può aspettarsi una risposta del tipo “What a nice idea.”, ma non che la commessa si predisponga a fargli una confezione regalo. Rispetto alla qualità della prestazione attesa i descrittori danno indicazioni generiche anche perché non analizzano a sufficienza il contesto dell’interazione. Ciò ha la sua giustificazione nel fatto che devono poter essere riferiti a qualsiasi contesto.

Perché si possa valutare se la prestazione sia efficace e adeguata è invece necessario riferirla ad un contesto. I parlanti si comporteranno in un modo se sono a un primo approccio e in un altro se si conoscono già. Il loro comportamento sarà diverso se tra loro ci sono rapporti paritetici piuttosto che gerarchici, simpatia piuttosto che indifferenza o antipatia. Lo scambio comunicativo può avere luogo all’aperto o in locale chiuso, al telefono o faccia a faccia, tra una o più persone, può riguardare temi noti o affrontati per la prima volta ecc. La loro interazione sarà inoltre condizionata dall’appartenenza a culture diverse.

### Analisi di un messaggio

Riflettiamo insieme su una prestazione reale, un messaggio e-mail che ho ricevuto da una collega finlandese, anglista, che sta imparando l’italiano. Questo messaggio ci può aiutare a capire meglio cosa pesa di più nella comunicazione, se gli errori grammaticali o la capacità di tenere conto dell’interlocutore.

*Ciao Franca, e auguri del anno nuovo!  
Sto bene! Ho lavorato molto, veramente, ma ho anchè avuto una vacanza lunga (1,5 settimane) - forse troppo lunga perché ho mangiato così... La nature è bellissima adesso, molto di neve, e la temperatura non è troppo bassa. Mio marito ha cominciato a sciare come ogni anno in gennaio (circa 25 km ogni giorno) - io penso che sia un passatempo estreme. Dov'è la tua nuova scuola? È in Milano? Penso che sia un decisione benissimo a tornare alla scuola perché la situazione ha cambiato così. Ci sono molte cose all'università che sono differenti adesso anchè in Finlandia. Il curriculum è nuovo, e la sistema di salario è in cambiamento. ...  
Adesso abbiamo una problema a casa :) C'è un odore terribile nel soggiorno. Lo abbiamo osservato due ore fa. C'è una valvola (?) di ventilazione e pensiamo che ci sia qualcosa qui - forse un scoiattolo o un ucello. Io non voglio la controllare e mio marito non sembra interessarsi a quella tragedia :) Penso che chiamiamo il custode domani. Era veramente divertente a leggere il tuo messaggio! Spero che hai un pò di tempo a scrivere a me ognitanto. Tanti saluti!*

Le regole linguistiche infrante sono tante, ma nonostante i numerosi errori lessicali, morfosintattici e ortografici la comunicazione “funziona”. E ciò avviene perché chi scrive tiene conto del destinatario, pensa che una vacanza “lunga” per sé non è detto che lo sia per chi legge, e allora precisa che si tratta di una Franca Quartapelle, *Uso fluente o uso corretto? Quale priorità nell’apprendimento linguistico?*

vacanza di una settimana e mezza. Una passeggiata di 25 km sugli sci è un passatempo “estremo” per chi scrive, ma dato che chi legge il messaggio può avere un diverso concetto di “estremo” chi scrive ritiene opportuno precisarne la lunghezza. Si danno informazioni sul proprio mondo facendo riferimento a cose lette nel messaggio ricevuto. Dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico finlandese si parla confrontandoli con la situazione italiana.

Considerare dati di realtà e rispettare le convenzioni sociali sono infatti qualità prioritarie rispetto alla correttezza formale, soprattutto se la comunicazione avviene in un contesto interculturale. La comunicazione riesce anche se chi scrive padroneggia in modo approssimativo gli elementi linguistici necessari per realizzarla.

Non è possibile raggiungere competenza d’uso orientando la programmazione in base alle forme linguistiche e nemmeno basandola sulle funzioni su cui si fondano gli approcci comunicativi.

“Il processo di apprendimento linguistico, nella sua multidimensionalità, procede dall’interpretazione della situazione, e quindi dal significato, dalla formazione del concetto mentale, alla forma linguistica. La conseguenza logica è che nell’apprendere una lingua non ci si appropria di un repertorio di espressioni formali degno di un madrelingua, ma si apprende ad usare la lingua straniera – come mezzo di comunicazione – per interagire con parlanti o accostarsi a testi in modo funzionale, vale a dire adeguato alla singola situazione. Stadi intermedi con forme imperfette sono inevitabili, addirittura necessari. Dobbiamo il cambiamento di prospettiva, ribadito dal *Quadro di riferimento*, ad una analisi onesta della situazione. E in effetti questa nuova prospettiva costituisce un ‘cambiamento di paradigma’ rispetto all’insegnamento delle lingue straniere di stampo tradizionale che punta a una forma linguistica ‘ideale’ e si pone alla ricerca di errori da stigmatizzare.”<sup>2</sup> (Bleyhl 2003: 37).

### Come definire gli obiettivi di apprendimento

Si tratta ora di vedere come possono essere definiti obiettivi di apprendimento linguistico-comunicativi graduati tenendo conto di questo cambiamento di paradigma e rinunciando quindi alla supremazia del criterio linguistico-grammaticale. Il *Quadro* mette le competenze linguistico-comunicative in relazione a competenze che definisce generali e che vanno precisate tenendo conto delle variabili del contesto comunicativo.

Guardiamo a come obiettivi di apprendimento possono essere definiti nei termini indicati esaminando due attività interattive in cui il discorso è il risultato della cooperazione simultanea tra più individui, una orale (conversazione) e una scritta (corrispondenza) collocate a livello B1, che è un livello al quale non ci si aspetta ancora che l’apprendente abbia interiorizzato le regole linguistiche e sociolinguistiche al punto da saperle rispettare, cosa che invece è attesa a partire dal successivo livello B2. Trascuriamo sia la produzione monologica orale, che ha caratteristiche di pianificazione e esplicitzza analoghe a quelle della corrispondenza e che è un’interazione in tempi differiti, sia l’interazione scritta non differita qual è quella delle *chat* i cui tratti sono simili a quelli dell’interazione orale.

La scelta di analizzare le interazioni è dovuta a motivi diversi. Le interazioni

- sono frequenti in tutti gli ambiti della vita sociale.
- sono il tramite con cui si entra direttamente in contatto con persone di altre culture.

---

<sup>2</sup> “Der Sprachlernprozess, so vieldimensional er ist, verläuft von der Interpretation der Situation und damit von der Bedeutung, der Bildung des mentalen Begriffs hin zur sprachlichen Form. Die logische Folge ist, dass es beim Sprachenlernen nicht darum gehen kann, sich möglichst rasch ein Arsenal formaler Sprachfloskeln anzueignen, das eines Muttersprachlers würdig wäre, sondern die betreffende Fremdsprache – als Kommunikations-Mittel – im Umgang mit Sprechern oder Texten dieser Sprache funktional, d. h. der jeweiligen Situation angemessen gebrauchen zu können. Dabei sind Zwischenstufen mit unvollkommenen Sprachformen unvermeidbar, ja notwendig. Die Änderung des Zieles jedoch, wie jetzt erneut im Referenzrahmen gefordert, verdanken wir einer ehrlichen Betrachtung der Lage. Sie stellt gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht mit seiner Betonung einer ‚idealen‘ Sprachform und seiner Suche nach zu bandkmarkenden ‚Fehlern‘ in der Tat einen ‚Paradigmawechsel‘ dar.”

- sono rappresentate da una gamma di testi che hanno vincoli di diversa intensità determinati, oltre che dal contesto situazionale, dai parlanti che possono esprimersi con minore o maggiore arbitrarietà (cfr. Maingueneau 1995, cit. in Beacco 2007: 229)<sup>3</sup>.

Faremo l'analisi in tre tappe: nella prima analizziamo l'attività comunicativa in sé precisando le varianti del contesto, nella seconda integriamo nella descrizione le strategie comunicative e nella terza la completiamo con l'indicazione della qualità delle prestazioni degli apprendenti.

I singoli parametri dell'attività comunicativa possono essere rappresentati in modo diverso, come risulta dalla tabella seguente:

<b>Parametri</b>	<b>Variabilità dei parametri</b>	
<i>contenuti</i>	astratto vs concreto; +/- familiare all'apprendente	
<i>relazioni tra gli interlocutori</i>	tra coetanei, tra persone di differente stato gerarchico, tra persone che hanno maggior/minore familiarità	
<i>contesto situazionale</i>	<b>orale:</b> faccia a faccia, al telefono; a casa o in luogo chiuso, per strada mentre si sta passeggiando	<b>scritto:</b> per lo più non rilevante
<i>forme linguistiche</i>	rispetto ai destinatari e alle intenzioni comunicative: tempi e modi verbali che esprimono dati di fatto piuttosto che valutazioni e ipotesi; paratassi vs sintassi ecc.	
<i>testo</i>	<b>orale:</b> scarsamente regolato da script, imprevedibile, vincolato dalle intenzioni e dagli atteggiamenti degli interlocutori	<b>scritto:</b> parzialmente regolato da script, vincolato dalla mancanza di feedback immediato da parte del destinatario

#### a. *Analisi di attività comunicative*

Nelle scale relative alle attività linguistiche il *Quadro* mette in gioco, pur non precisandoli, i fattori del contesto. Per descrivere attività realizzate in contesti diversi può essere utile partire dalla scheda riportata sopra.

Guardiamo ad esempi relativi al tema "partite e campionato di calcio".

#### **Conversazione (B1)**

##### **Descrittore del Quadro**

È in grado di sostenere una conversazione o una discussione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile.

##### **Descrittore con parametri che precisano il contesto**

- A conclusione della partita di calcio vista alla televisione con un amico straniero che è suo ospite, è in grado di discutere con lui e di esprimere valutazioni sull'andamento del gioco e sull'arbitraggio. (simulazione di interazione *tra persone che appartengono a culture diverse e si conoscono*)
- Uscendo dallo stadio a conclusione della partita di calcio è in grado di scambiare un commento con uno sportivo straniero che gli era seduto accanto e di esprimere valutazioni sull'andamento del gioco e sull'arbitraggio. (simulazione di interazione tra persone che appartengono a culture diverse e non si conoscono)
- È in grado di partecipare a un dibattito televisivo in cui sportivi di diversa appartenenza giudicano la qualità del gioco nelle partite a cui hanno assistito. (simulazione in lingua straniera)

<sup>3</sup> D. Maingueneau propone una classificazione dei generi discorsivi a partire dal livello di intensità dei vincoli: nell'ordine formulari che richiedono variazioni minimali, testi regolati da script, testi che mettono in atto scenografie scelte dal parlante, testi che implicano creatività (vincoli forti, ma arbitrari) e testi che non hanno formati precostituiti.

**Interazione scritta generale (B1)****Descrittore del Quadro**

È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante.

**Descrittore con parametri che precisano il contesto**

Sullo stesso tema (partite e campionato di calcio) gli obiettivi di apprendimento per l'attività "corrispondenza" possono essere così descritti:

- È in grado di scrivere un'e-mail a un amico straniero interessato al calcio italiano per raccontargli come sta andando il campionato. (*simulazione di interazione tra persone che appartengono a culture diverse*)
- È in grado di scrivere un'e-mail a un amico straniero che gli ha appena scritto che sta "scoprendo" il calcio per indurlo a fare il tifo per la sua stessa squadra. (*simulazione di interazione tra persone che appartengono a culture diverse*)

**b. Integrazione delle strategie comunicative nei descrittori di attività**

Per interagire efficacemente l'apprendente dovrebbe saper ricorrere a opportune strategie. Il *Quadro* considera che l'apprendente sia capace di far uso consapevole di strategie solo a partire dal livello A2 (sopravvivenza). Le strategie contemplate per l'interazione sono:

pianificazione

esecuzione

valutazione

riparazione (*Quadro 2002: 104 seg.*).

Il *Quadro* fornisce esempi di scale per alcune strategie di esecuzione ("prendere la parola" e "cooperare a livello interpersonale") e riparazione ("chiedere chiarimenti").

Integrando le strategie negli obiettivi descritti per la conversazione, questi potrebbero essere formulati così:

- *conversazione/discussione*: A conclusione della partita di calcio vista alla televisione con un amico straniero che è suo ospite, è in grado di discutere con lui e di esprimere valutazioni sull'andamento del gioco e sull'arbitraggio. **Prende l'iniziativa nel discorso e sostiene la conversazione con proprie idee, chiedendo eventualmente chiarimenti; sa concluderla in modo adeguato.**<sup>4</sup>
- *conversazione/discussione*: Uscendo dallo stadio a conclusione della partita di calcio è in grado di scambiare un commento con uno sportivo straniero che gli era seduto accanto e di esprimere valutazioni sull'andamento del gioco e sull'arbitraggio. **È in grado di prendere l'iniziativa nel discorso e di sostenere la conversazione con proprie idee anche in un contesto rumoroso, chiedendo all'interlocutore di ripetere o precisare quello che non è riuscito a capire. Sa concludere la conversazione e congedarsi.**
- *conversazione/discussione*: È in grado di partecipare a un dibattito televisivo in cui sportivi di diversa appartenenza giudicano la qualità del gioco nelle partite a cui hanno assistito. **Contribuisce al confronto con proprie idee, riesce a fare il punto della situazione e a rivolgersi ad altri perché intervengano nella discussione.**

<sup>4</sup> Qui e nei paragrafi seguenti sono scritte in grassetto le integrazioni alle descrizioni degli obiettivi di apprendimento presentate al punto a.

Per l'attività "corrispondenza" può essere opportuno ricorrere a strategie quali "giudicare cosa si può dare come presupposto", "pianificare le mosse" e "controllare" che il *Quadro* cita, senza tuttavia presentare scale esemplificative (*Quadro* 2002:104). I relativi obiettivi potrebbero comunque essere così descritti:

- *corrispondenza*: È in grado di scrivere un'e-mail a un amico straniero interessato al calcio italiano per raccontargli, **in modo ordinato e strutturato per paragrafi**, come sta andando il campionato. **Gli dà tutte le informazioni di cui l'amico, che vive all'estero, è probabile non disponga e sa chiedergli conferma di avere fatto un discorso chiaro.**
- *corrispondenza*: È in grado di scrivere un'e-mail a un amico straniero che gli ha appena scritto che sta "scoprendo" il calcio per indurlo a fare il tifo per la sua stessa squadra. **Riesce a illustrargli i motivi del suo interesse per il calcio e a tenere conto che l'amico forse sa poche cose di quel mondo sportivo, visto che sta cominciando a interessarsi ad esso solo da poco.**

### c. *Precisazione della qualità della prestazione*

Abbiamo illustrato esempi di situazioni in cui l'apprendente dovrebbe essere capace di interagire a livello B1 e abbiamo affrontato l'aspetto delle capacità strategiche che sono necessarie perché riesca ad agire in modo appropriato dal punto di vista socioculturale. Dobbiamo ora riprendere il discorso sulla correttezza della sua prestazione linguistica, precisando gli obiettivi con specifici tratti.

Oltre che per le attività comunicative e per le strategie, anche per le competenze linguistiche il *Quadro* ha sviluppato scale a sei livelli che permettono di indicare la qualità della prestazione linguistica dell'apprendente attesa ai diversi livelli. La graduazione non riguarda tanto la scelta delle forme linguistiche, ma l'approssimarsi alla correttezza e l'acquisizione di fluency che agli stadi iniziali di apprendimento possono non esserci.

Per esprimersi anche sulla qualità linguistico-comunicativa della prestazione attesa nelle attività e per il livello B1 che stiamo prendendo in considerazione può essere opportuno soffermarsi sugli aspetti relativi a:

- padronanza fonologica
- padronanza ortografica
- padronanza del lessico
- correttezza grammaticale
- fluency nel parlato.

Se guardiamo, ad esempio, la scala relativa alla correttezza grammaticale ci rendiamo conto come anche a livelli elevati si contempli la possibilità che ci siano errori. Questo vale anche per le altre scale relative alle competenze linguistiche.

	<b>Correttezza grammaticale</b>
<b>C2</b>	<i>Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione è rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).</i>
<b>C1</b>	<i>Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.</i>
<b>B2</b>	<i>Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori.</i>
	<i>Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.</i>

Franca Quartapelle, *Usa fluente o uso corretto? Quale priorità nell'apprendimento linguistico?*

B1	<i>Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l'influenza della lingua madre. Nonostante gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro.</i>
	<i>Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.</i>
A2	<i>Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.</i>
A1	<i>Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.</i>

(Quadro 2002: 140)

D'altra parte il Quadro fornisce una scala che riguarda la fluenza nel parlato di cui è opportuno tenere conto.

	<b>Fluency nel parlato</b>
C2	<i>È in grado di esprimersi in discorsi lunghi con scioltezza naturale, senza sforzi né esitazioni. Fa pause solo per cercare le parole per esprimere con precisione il proprio pensiero o per trovare un esempio o una spiegazione adatti.</i>
C1	<i>È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Solo un argomento concettualmente complesso può ostacolare la naturale scioltezza del discorso.</i>
B2	<i>È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi anche in discorsi piuttosto lunghi e complessi.</i>
	<i>È in grado di produrre sequenze discorsive con un ritmo abbastanza uniforme; anche se può avere delle esitazioni quando cerca strutture ed espressioni, fa poche pause evidenti. È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione con parlanti nativi senza sforzi per entrambe le parti.</i>
B1	<i>È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è capace di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.</i>
	<i>È in grado di mantenere il discorso comprensibile, anche se sono evidenti pause per cercare parole e forme grammaticali e per riparare agli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera di una certa lunghezza.</i>
A2	<i>Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.</i>
	<i>Su argomenti familiari è in grado di formulare espressioni e ha sufficiente capacità di portare a termine scambi comunicativi brevi, nonostante le esitazioni e le false partenze siano molto evidenti.</i>
A1	<i>È in grado di cavarsela con enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, facendo molte pause per cercare le espressioni, per pronunciare le parole meno familiari e per riparare agli errori di comunicazione.</i>

(Quadro 2002: 158)

I parametri relativi alla qualità linguistico-comunicativa della prestazione possono essere integrati nelle descrizioni degli obiettivi. Limitiamo l'esemplificazione a due obiettivi, uno orale e uno scritto:

*conversazione/discussione*: A conclusione della partita di calcio vista alla televisione con un amico straniero che è suo ospite, è in grado di discutere con lui e di esprimere valutazioni sull'andamento del gioco e sull'arbitraggio. Prende l'iniziativa nel discorso e sostiene la conversazione con proprie idee, chiedendo eventualmente chiarimenti; sa concluderla in modo adeguato. Si esprime in modo ragionevolmente

Franca Quartapelle, *Uso fluente o uso corretto? Quale priorità nell'apprendimento linguistico?*

scorrevole e comprensibile, sia per quel che riguarda la pronuncia che per quel che riguarda il lessico, anche se può dover fare delle pause per cercare parole e forme grammaticali e per riparare agli errori che possono addensarsi nei momenti in cui affronta difficoltà superiori alle sue capacità<sup>5</sup>.

corrispondenza: È in grado di scrivere un'e-mail a un amico straniero interessato al calcio italiano per raccontargli, in modo ordinato e strutturato per paragrafi, come sta andando il campionato. Gli dà tutte le informazioni di cui l'amico, che vive all'estero, è probabile non disponga e sa chiedergli conferma di avere fatto un discorso chiaro. Il testo è coeso e impaginato secondo le convezioni e presenta ortografia e morfosintassi relativamente corrette, soprattutto relativamente alle espressioni e alle frasi di uso comune.

L'apprendente può però trovarsi ad affrontare le situazioni esemplificate pur non avendo raggiunto la scioltezza espositiva e la padronanza linguistica prevista per quelle attività, può insomma trovarsi ad affrontare situazione di livello B1 avendo una padronanza linguistico-comunicativa a livello A2. Per questo apprendente gli obiettivi possono essere così descritti:

*conversazione/discussione*: A conclusione della partita di calcio vista alla televisione con un amico straniero che è suo ospite, è in grado di discutere con lui e di esprimere valutazioni sull'andamento del gioco e sull'arbitraggio. Non sempre riesce a prendere l'iniziativa nel discorso e ha difficoltà a esprimere proprie idee per sostenere la conversazione. **Pur avendo un forte accento straniero, si esprime in modo generalmente comprensibile. Usa frasi brevi che possono presentare errori di base, che solo raramente riesce a riparare.**

corrispondenza: È in grado di scrivere un'e-mail a un amico straniero interessato al calcio italiano per raccontargli, in modo ordinato e strutturato per paragrafi, come sta andando il campionato. Gli dà tutte le informazioni di cui l'amico, che vive all'estero, è probabile non disponga e sa chiedergli conferma di avere fatto un discorso chiaro. **Il testo è impaginato secondo le convezioni, ma presenta ortografia e morfosintassi con frequenti errori ortografici e morfologici anche in strutture semplici.**

Se anche per la valutazione scolastica della padronanza linguistico-comunicativa vogliamo attenerci ai tre livelli (essenziale, medio e eccellente) indicati dal Ministero<sup>6</sup> per le competenze chiave<sup>7</sup> e consideriamo che il livello atteso in una nostra ipotetica classe sia il livello B1, possiamo dire che le prime descrizioni corrispondono a un giudizio di padronanza "media", mentre le seconde descrizioni a un giudizio di padronanza "essenziale".

Resterebbero da descrivere le attività con prestazioni che possano essere giudicate "eccellenti". Possiamo concludere ribadendo che le aspettative relative alle prestazioni degli studenti non possono che essere graduate tenendo conto del loro rapporto con la realtà. Gli apprendenti non devono misurarsi rispetto alla padronanza di un madrelingua, ma partendo dalle loro condizioni di apprendenti, di persone che stanno sviluppando competenza in una lingua che non è la propria (Legutke, 2007:24). Quindi il riferimento va fatto non solo (e non prioritariamente) rispetto alle formulazioni linguistiche, ma alle capacità comunicative e alla complessità del tema e del contesto.

Come si è detto, la mancanza di contestualizzazione dei descrittori del *Quadro* non va considerata una carenza, è la condizione perché i descrittori possano essere correttamente adattati alle diverse situazioni di apprendimento. Il *Quadro* è, infatti, "*flessibile*, adattabile alle diverse condizioni in cui viene usato;

<sup>5</sup> Qui e nei paragrafi seguenti sono scritte in grassetto le integrazioni alle descrizioni degli obiettivi di apprendimento presentate al punto b.

<sup>6</sup> *Indicazioni sulle modalità di innalzamento dell'obbligo di istruzione* della Commissione con il compito di approfondire la tematica relativa all'istruzione obbligatoria ed elaborare le possibili modalità tese all'obiettivo dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione (documento del 03.03.2007).

<sup>7</sup> Il Parlamento Europeo e il Consiglio hanno definito le competenze chiave di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006 - L 394/2).

Franca Quartapelle, *Usa fluente o uso corretto? Quale priorità nell'apprendimento linguistico?*



*aperto*, così da poter essere ampliato o ulteriormente precisato; *dinamico*, in costante evoluzione, in accordo con ciò che risulta dal suo utilizzo, *non dogmatico*, non correlato in maniera esclusiva a nessuna delle numerose teorie e pratiche linguistiche ed educative” (*Quadro* 2002: 9).

### L'attività didattica

Per riuscire a realizzare obiettivi come quelli che abbiamo descritto, per far acquisire reale capacità di interazione che dia prova di sé in contesti interculturali occorrono compiti comunicativi veri e propri, in cui si abbiano veri e propri scambi di informazioni o di opinioni, punti di vista, emozioni, desideri, accordi. Un'attività didattica efficace non può che prendere le mosse da una presentazione di esempi di interazione rappresentativi di contesti situazionali diversi. Perché insieme alla lingua l'apprendente acquisisca anche competenza pragmatica e strategica il docente dovrebbe avere cura di fargli scoprire quali sono gli effetti che le diversità del contesto hanno sul testo, sul suo sviluppo, sulla sequenza delle battute, sulle scelte lessicali e sintattiche.

Per aiutarlo ad acquisire le capacità comunicative necessarie è opportuno partire da interazioni pianificate, proponendo magari testi a buchi e poi dialoghi in cui sono fornite le battute di un interlocutore mentre il ruolo dell'altro interlocutore viene assunto dall'apprendente; si dovrebbe prevedere che nei primi dialoghi l'apprendente assuma il ruolo reattivo, mentre quello proattivo gli dovrebbe essere proposto in un secondo momento (Beacco 2007: 156). Per un'acquisizione di competenze pragmatiche e strategiche è essenziale che le variazioni riguardino non tanto l'ambito lessicale, ma anche i parametri contestuali e sociolinguistici. Attività guidate costruite in base a questi criteri consentono di arrivare a realizzare interazioni con vincoli realistici; le relative consegne devono indicare con precisione le variabili del contesto in cui avviene la comunicazione: argomento, luogo e tempo, ma anche identità, ruolo, intenzioni e atteggiamenti degli interlocutori. Nella consegna queste specificazioni possono essere più o meno complete, possono anche essere lasciate del tutto alla creatività degli apprendenti; per riuscire a interagire in modo realistico questi devono però comunque precisarle prima di affrontare il compito.

### La valutazione degli errori

Il cambiamento di paradigma che, come si diceva, scaturisce dalla proposta del *Quadro*, ha effetti sulla valutazione delle prestazioni degli apprendenti. Perché questa sia, come dovrebbe essere ovvio, la più obiettiva e la più trasparente possibile, deve essere chiaro quali sono i parametri che vengono presi in considerazione per la valutazione. Il *Quadro* mette però in guardia da una procedura troppo analitica che pretenda di prendere in considerazione un eccesso di tratti: “Indipendentemente dall'approccio adottato, in qualsiasi procedura valutativa è necessario ridurre le categorie a un numero praticabile. L'esperienza ci dice che più di 4 o 5 categorie finiscono per costituire un sovraccarico cognitivo e che 7 categorie costituiscono psicologicamente un limite non valicabile. Si impongono quindi delle scelte. Per la valutazione della comunicazione orale, se si è d'accordo che le strategie dell'interazione costituiscono un fattore qualitativo fondamentale nella valutazione della comunicazione orale, le scale esemplificative riportano 14 categorie che sono rilevanti dal punto di vista qualitativo:

- strategie per la presa di parola
- strategie di cooperazione
- richiesta di chiarimento
- fluenza
- flessibilità
- coerenza
- sviluppo tematico

Franca Quartapelle, *Usa fluente o uso corretto? Quale priorità nell'apprendimento linguistico?*

- precisione
- competenza sociolinguistica
- repertorio generale
- ampiezza del vocabolario
- correttezza grammaticale
- padronanza del lessico
- padronanza fonologica.

È evidente che molti di questi tratti possono essere inclusi tra i descrittori di una lista di controllo generale, ma 14 categorie sono decisamente troppe per la valutazione di qualsiasi prestazione. Nella pratica ci si dovrebbe quindi accostare a una simile lista di categorie per operare una selezione. I tratti andrebbero combinati, rinominati e ridotti a un insieme più limitato di criteri di valutazione che siano al contempo adeguati ai bisogni degli apprendenti, alle esigenze della prova di verifica e alla cultura pedagogica propria del contesto.” (*Quadro 2002: 236 seg.*).

Possiamo convenire che il *Quadro* offre gli strumenti per abbandonare la fissazione di misurare il profitto in base agli errori. I descrittori delle sue scale sono esempi di tale semplificazione. Testi privi di errori non indicano automaticamente che si padroneggia la lingua. La disponibilità a fare errori può essere indice di capacità comunicativa. Spesso, infatti, sono gli studenti più coraggiosi che accettano consapevolmente di fare errori per riuscire a comunicare nonostante la scarsa padronanza che hanno della lingua. Alcuni apprendenti riescono a fare pochi errori perché, per evitare rischi, fanno solo frasi brevi. Il loro testo finisce però per non essere né comunicativo né adeguato dal punto di vista sociolinguistico.

### **Obiettivo: competenza plurilingue e pluriculturale**

Ricordiamo che se vogliamo che i cittadini europei acquisiscano una competenza plurilingue – come è indicato nel Libro Bianco sui sistemi di formazione e istruzione della Commissione Europea (1995) e come è stato ribadito nel Consiglio dei capi di stato e di governo che si è svolto a Barcellona nel 2002 – non possiamo aspettarci che gli apprendenti padroneggino correttamente le lingue. E, infatti, il *Quadro* ricorda che la competenza plurilingue è disequilibrata, evolutiva, mutevole, transitoria, differenziata, parziale, multipla, funzionale, imperfetta (*Quadro 2002: 166*). Conoscere e saper usare più lingue è senz’altro più importante che saper usare correttamente una lingua. Come dice Hans-Jürgen Krumm: “Damit möglichst viele Menschen mehrere Sprachen lernen und gebrauchen, muss Abschied von dem Streben nach Vollständigkeit genommen werden.”<sup>8</sup> (Krumm 2001: 10).

---

<sup>8</sup> “Se si vuole che molte persone possano conoscere e sappiano usare più lingue, si deve rinunciare a puntare alla perfezione.”

## Bibliografia

- Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. (a cura di), 2003, *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Bleyhl W., 2003, "Die sprachliche Leistungsbeurteilung und die Chance zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts dank des backwash-Effekts", in Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. (a cura di), p. 36-44.
- Bredella L., 2003, "Lesen und Interpretieren im ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘, Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele", in Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. (a cura di), p. 45-66.
- Commissione Europea, 1995, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles – Lussemburgo.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge (trad.it. 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze).
- Edelhoff Chr. (a cura di), 2001, *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*, Schroedel, Hannover.
- Edelhoff Chr. (a cura di), 2007, "Lernen und Leisten im Fremdsprachenunterricht", *Perspektiven Englisch*, 5.
- Edelhoff Chr., 2007, "Bildungsstandards. Kurzlebiger Trend oder nachhaltige Veränderung des Fremdsprachenunterrichts?" in Edelhoff Chr. (a cura di), pp. 4-10.
- European Council, 2002, *Invito del Consiglio dei capi di stato e di governo riunito a Barcellona nel 2002*, European Council, I - 43.1.
- Freundenstein R., 2003, "Richtlinien gehen, der Referenzrahmen kommt", in Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. (a cura di), p. 75-83.
- Krumm H.-J., 2001, "Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert", *Fremdsprache Deutsch*, 24, p. 5-12.
- Legutke M., 2007, "Selbstbewertung im Fremdsprachenunterricht - Modetrend oder Beitrag zur Innovation? Neun Thesen", in Edelhoff Chr. (a cura di), p. 24-25.
- Mangueneau D., 1995, "Analysis of an academic genre", *Discourse Studies*, 3-4, p. 319-341.
- Piepho H.-E., 2001, "Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums", in Edelhoff Chr. (a cura di), p. 12-22.
- Viëtor W., 1882, *Der Sprachunterricht muss umkehren*, Henninger, Heilbronn.

Lend, 2010