

Da: *Le competenze e lingua italiana* M. Piscitelli, "Scuola e didattica", 2005, n. 17.

COMPETENZE DI BASE IN LINGUA ITALIANA

IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Indicare nell'ambito della lingua le competenze fondamentali per un giovane alla fine della scolarità, soprattutto di base, non è un'operazione particolarmente problematica, come almeno potrebbe esserlo per altri settori di insegnamento. E questo perché disponiamo sia di numerosi contributi nazionali che di Documenti ufficiali europei, in particolare quello del *Common European Framework (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione)*, che fornisce spunti interessanti di riflessioni anche per la lingua madre, oltre a rappresentare una fonte autorevole per meglio individuare competenze specifiche e trasversali per l'insegnamento della lingua. Tra le diverse finalità indicate in questo documento ne troviamo due fondamentali, che bisognerebbe perseguire in qualsiasi insegnamento linguistico:

1. migliorare la qualità della comunicazione tra i cittadini europei di lingue e culture diverse, per favorire scambi interculturali e reciproca comprensione;
2. sostenere metodi di insegnamento e di apprendimento che aiutino i giovani ad acquisire conoscenze, abilità, atteggiamenti sì da raggiungere una maggiore indipendenza di pensiero e di azione, mostrandosi quindi più responsabili e disponibili a collaborare con gli altri.

Essendo la lingua non solo un aspetto essenziale della cultura, ma uno strumento di accesso alle espressioni della cultura, alla conoscenza e alla comprensione di altre culture, attrezzare il più possibile i cittadini sul piano linguistico significa contribuire alla promozione della cittadinanza democratica. Significa porli nella migliore condizione per affrontare le sfide derivanti dalla più frequente mobilità internazionale e dalla più stretta cooperazione, che si verificano nel campo dell'educazione, della cultura e della scienza, ma anche nel commercio e nell'industria, promuovendo la tolleranza reciproca, il rispetto per l'identità e per la diversità delle culture attraverso una più efficace comunicazione internazionale. Sulla base di tali finalità fondamentali, il Consiglio d'Europa incoraggia a lavorare partendo dai bisogni, dalle motivazioni, dalle caratteristiche e dalle risorse degli apprendenti. Ciò comporta che si diano risposte a interrogativi del tipo: Che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua? Di cosa ha bisogno di imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi? Quale motivazione lo spinge ad imparare la

lingua? Di quali conoscenze, abilità ed esperienze dispone l'insegnante? E infine quali sono le competenze da sviluppare in questo campo?

QUALI COMPETENZE?

Quali sono le competenze che bisogna sviluppare in questo campo? Innanzitutto quelle che permettono ad una persona di agire e di compiere determinate attività linguistiche (compito, strategie e trattamento di testi), usando specificatamente strumenti linguistici.

1. Le competenze specifiche

Si tratta essenzialmente di competenze *linguistico-comunicative*, che toccano sia il versante propriamente linguistico, sia quello sociolinguistico e pragmatico-testuale, coinvolgendo la ricezione, la produzione e l'interazione e realizzandosi in testi orali e scritti, o testi insieme orali e scritti. Le possiamo declinare diversamente, in sottocompetenze (competenze di livello inferiore), in relazione alle diverse abilità e alle differenti forme testuali, che restano uno dei criteri di graduazione degli obiettivi lungo i diversi cicli scolastici. Le competenze *linguistico-comunicative*, che rappresentano il punto di arrivo di qualsiasi apprendimento/insegnamento linguistico, sono elementi stabili, "veri e propri fondamentali", su cui bisogna sempre ritornare. Esse comprendono le competenze: *linguistiche, sociolinguistiche e pragmatico-testuali*.

1.1. Le competenze linguistiche

Per competenze linguistiche si intendono quelle competenze che includono conoscenze e abilità riferite al lessico, alla semantica, alla fonologia, alla sintassi e ad altre dimensioni del linguaggio visto come sistema, indipendentemente dalla valenza sociolinguistica delle sue variabili e dalle funzioni pragmatiche delle sue realizzazioni. La competenza linguistica non ha a che fare soltanto con la gamma e la qualità delle conoscenze (in termini di distinzione fonetica e di estensione e precisione del vocabolario), ma anche con l' *organizzazione cognitiva* e con il modo in cui le conoscenze sono immagazzinate (ad esempio le diversi reti associative in cui il parlante colloca un elemento lessicale) e con la loro *accessibilità*. Essa coinvolge abilità non solo linguistiche, ma cognitive utili per la gestione dell'informazione sia linguistica che non linguistica, riferita alle diverse varietà dei linguaggi delle discipline ed anche a situazioni non scolastiche (Quartapelle, Bertocchi, 2002).

Ciò comporta, in termini pratici, attribuire una maggiore rilevanza ai processi e alle strutture che organizzano la "comunicazione", visto che le competenze linguistiche si sviluppano quando le priorità linguistiche sono considerate anche

priorità cognitive. Invece in gran parte della scuola si tende a privilegiare una quantità eccessiva di conoscenze, in particolare grammaticali e si è interessati a lavorare più sui prodotti, che sui processi, rischiando di non generare competenza.

1.2. Le competenze socio-linguistiche

Si riferiscono ai fattori socioculturali dell'uso linguistico (convenzioni e relazioni sociali, registri, varietà regionali) che permettono all'apprendente di padroneggiare un'estesa gamma di usi della lingua e dei linguaggi. Sappiamo bene quanto la componente sociolinguistica condizioni fortemente ogni comunicazione linguistica tra rappresentanti di ambienti e culture diverse, benché spesso i protagonisti possano non esserne consapevoli (Quartapelle, Bertocchi, 2002). Tuttavia le varietà linguistiche sono scarsamente praticate in molti insegnamenti correnti, rinunciando così a sviluppare consapevolezza le più ampie possibili delle varietà linguistiche e del loro rapporto con culture diverse.

1.3. Le competenze pragmatico-testuali

Riguardano l'uso funzionale delle risorse linguistiche (realizzazioni di funzioni e atti linguistici, sensi indiretti e impliciti, schemi di interazione sociale) e la padronanza del discorso, la coesione e la coerenza, l'identificazione di tipi e forme testuali, di funzionamenti dei testi e dei relativi schemi di costruzione del testo (discorso/ testo, funzioni, e meccanismi di coesione testuale). Questa competenza, indicata come prioritaria da molti documenti ufficiali nazionali relativamente all'insegnamento della lingua nella scuola di base ("preminenza agli usi funzionali della lingua", si veda Documento De Mauro, *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*), è legata all'area dei bisogni personali, funzionali e sociali del bambino, poiché sviluppa competenze necessarie per la vita e per la comunicazione quotidiana in contesti sociali differenziati; competenze che servono per stabilire rapporti conoscitivi/critici con le nuove tecnologie e con la cultura di massa in cui è immerso il bambino fuori dalla scuola.

La competenza pragmatico-testuale garantisce abilità di accesso ai testi, consentendo così una migliore conoscenza e gestione del proprio immaginario individuale, e più ampiamente dell'interiorità (Quartapelle, Bertocchi, 2002). Rispetto allo sviluppo di questa competenza è superfluo sottolineare la decisiva importanza che ricoprono le interazioni e gli ambienti socio-culturali in cui i diversi parlanti vivono, poiché è in questi che le capacità pragmatiche si formano. A tal proposito c'è da chiedersi quanta attenzione dedichi la scuola ad osservare ed esplorare questi ambienti abitati e vissuti quotidianamente dai bambini; ambienti che sono "messi estesamente in testo", codificati cioè in una varietà di forme e generi testuali (orali e scritti), che possono divenire oggetti motivanti di studio, di

analisi e di riflessione. Purtroppo non sempre l'educazione agli usi della lingua risulta "preminente" nelle abitudini scolastiche, né tanto meno si privilegia nella comunicazione linguistica l'interazione sociale o l'uso *funzionale* della lingua; come, del resto, non si accorda un'attenzione *speciale* ai messaggi e ai testi che si producono o sono prodotti dai bambini negli spazi da loro frequentati. Prima di spiegare o analizzare certe forme testuali o linguistiche (partendo, come sovente accade, dai manuali), sarebbe utile prendere in considerazione questi mondi e rivisitare le proprie azioni quotidiane; predisponendo cioè interventi attivi che inducano a scoprire e osservare gli usi della lingua, per poi rielaborarli e rifletterli in classe o a piccoli gruppi, sì da sviluppare consapevolezza profonde e competenze metalinguistiche. Tutto ciò richiede di mettere in campo o di rafforzare didattiche dinamiche e non statiche (prescrittive, esplicative, esclusivamente trasmissive); didattiche che siano orientate all'azione, capaci di prendere in esame le risorse cognitive e socio-affettive e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate dagli individui, in quanto *autentici* attori sociali e soggetti della comunicazione.

Ma affinché questo primo livello di competenze (specifiche) si realizzi è necessario ch'esso si combini con quello delle competenze generali (*sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere*). Difatti è l'intreccio tra questi due livelli di competenza (specifica e generale), che conduce alla realizzazione della competenza, il cui concetto è estremamente complesso, dato che coinvolge simultaneamente più dimensioni: dimensioni interne alle stesse competenze siano esse *specifiche* (le competenze *linguistiche* si acquisiscono in stretto rapporto con quelle *pragmatiche* e *sociolinguistiche* e viceversa), siano esse *generali* (*i diversi saperi: sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere; gli uni rimandano agli altri*). Anzi possiamo dire che la parola chiave della competenza è proprio *integrazione* fra competenze *specifiche* e *generali*.

Altrimenti raggiungiamo obiettivi atomizzati (circoscritte prestazioni), che non arrivano a realizzare competenze e tra l'altro non dicono molto riguardo ai processi, in base ai quali gli apprendenti diventano capaci di agire, così come richiesto; né tanto meno ci informano sui processi grazie ai quali gli apprendenti sviluppano e costruiscono le competenze che rendono possibili tali azioni (Corno, 2000).

2. Le competenze generali

I *saperi*: sono le conoscenze dichiarative ricavate sia dall'esperienza (sapere empirico) o da un apprendimento formale (sapere "accademico"); di queste si considera quasi esclusivamente il secondo aspetto e nello specifico linguistico soprattutto il sapere grammaticale, affrontato mediante un "unico" modello metalinguistico: la grammatica della frase. I *saperi* dovrebbero interconnettersi con i *sapere fare*, cioè, con le conoscenze procedurali-abilità, che richiedono

un'operatività non solo manuale, ma mentale. Questi riguardano l'uso delle conoscenze (ad esempio quale conoscenza ho del funzionamento di un testo e come riesco a trasferirla in altri testi, quali azioni di ricerca e di selezione sono in grado di mettere in atto di fronte ad un testo, quali priorità e soluzioni sono capace di adottare in situazione di comunicazione e infine come lavoro sul testo e come mi muovo, quali operazioni riesco a compiere?). I *saperi* e i *saper fare* dovrebbero collegarsi a loro volta con i *saper essere*, cioè con quell'insieme delle caratteristiche individuali, dei tratti di personalità e degli atteggiamenti che si assumono rispetto alla gestione dei *saperi* e dei *saper fare* e di fronte a se stessi (coinvolgono la percezione e il senso di autostima, l'immagine di sé e degli altri, la disponibilità a interagire socialmente etc.). I *saper essere* implicano anche le convinzioni e gli stili di apprendimento, le motivazioni dell'apprendente (quale idea o rappresentazione ho di questo ambiente di comunicazione, di questa forma testuale e del suo funzionamento; quale strategia di comunicazione o di apprendimento attivo e quale motivazione mi spinge ad apprendere o a svolgere quel determinato compito?). Questa dimensione include fattori che sono il risultato di diversi tipi di acculturazione e che possono essere modificati; fa parte della competenza generale della persona e costituisce un aspetto delle sue capacità. Il *saper essere* si acquisisce in tempi distesi e soprattutto mentre si apprende e si costruiscono competenze specifiche (*in azione*). Invece talvolta accade che sia affrontato con accentuazioni esclusivamente educazionali, che si rivelano insignificanti sul piano dei *saperi* (vedi la proliferazione nelle scuole dei progetti extracurricolari o le varie *Educazioni* trattate sovente separatamente dall'Istruzione). L'ultimo punto il *saper apprendere*, che non consiste soltanto nell'acquisire abilità di studio, mette in gioco gli altri tre: il *sapere*, il *saper fare* e il *saper essere*. Anzi *imparare ad imparare* costituisce l'obiettivo finale, in quanto è la "madre" di tutte le altre competenze.

Conclusioni

La parola chiave dello sviluppo di qualsiasi competenza è *integrazione*: essere competenti in lingua non significa possedere solamente quella particolare risorsa (abilità, conoscenza o atteggiamento), ma la *capacità di mobilitare una pluralità di risorse*. Mentre la parola chiave dell'insegnamento linguistico è spesso *separazione*.

Separazione rispetto alle competenze *specifiche*: tra le differenti abilità, tra tipi di testo, tra uso e riflessione della lingua, tra lingua e linguaggi e in più generale tra educazione linguistica e letteraria. *Separazione* a livello di competenze *generali*: tra i vari *saperi* e all'interno di ogni *sapere* (*sapere*: "accademico" o empirico; *saper essere* che si identifica soprattutto con la dimensione educazionale, trascurando stili cognitivi, stereotipi culturali, concettualizzazioni e rappresentazioni mentali, etc.).

Separazione tra le competenze *specifiche e generali*, che non di rado produce staticità nell'agire e nell'apprendere.

Tutto questo porta spesso a perdere di vista il punto di partenza che è il parlante, *soggetto della comunicazione e attore sociale*. Difatti, in quest'operazione di ricerca e di definizione degli esiti da raggiungere, non bisogna mai dimenticare che al centro della costruzione di qualsiasi competenza c'è sempre colui che apprende, con i suoi bisogni e motivazioni, con le sue caratteristiche e risorse, con i suoi patrimoni dovuti alle diversità culturali e linguistiche e alle multiformi esperienze. Questa è la priorità delle priorità. E rispetto a questo aspetto ricordiamo quanto ha ribadito più volte De Mauro: "La priorità va data all'individuo che deve impadronirsi di strumenti linguistici per muoversi il più possibile da pari nello spazio linguistico. E' lui che comanda: il bambino, la bambina, l'essere umano comanda e comanda gli insegnanti, ma di fatto anche i linguisti (...). La sensibilità all'educazione linguistica ha stimolato direttamente i momenti più alti dell'elaborazione di teorie linguistiche" (Ferreri, Guerriero, 1998).

Concludendo individuare le competenze nei vari ambiti è un'operazione fattibile e necessaria, poiché bisogna sapere quali possano essere i punti di arrivo. Ciò che è difficile è realizzarle, rispettando la filosofia e la complessità insita nel concetto di competenza; a meno che non si "decida" di identificarla in *prestazioni* da raggiungere, disponendo una scala con "livelli" di competenza definiti (competenza declinata in obiettivi), sulla base della quale segmentare il processo di apprendimento in vista dell'elaborazione di programmi o di esami di certificazione¹. Ma se è così bisogna essere consapevoli che rinunciamo a sviluppare competenze e contemporaneamente rischiamo di spazzar via anche la creatività del bambino che apprende.

Riferimenti bibliografici

Bertagna G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno: una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia.

Bertocchi D., Brasca L. Corno D. Ravizza G. (2000), *Insegnare Italiano*, (a cura di) Corno D., Firenze, La Nuova Italia.

Cambi F. Piscitelli M., (2003), *Argomentare attraverso i testi*, Università di Pisa, Edizioni plus.

Cambi F. Bernardi G., Viaggi M., (2003), *Curricoli europei a confronto*, Università di Pisa, Edizioni plus.

De Mauro T., *Indirizzi per l'attuazione del curricolo* in Cerini G., Fiorin I. (2001), *I curricoli nella scuola di base. Testi e commenti*, Tecnodid, Napoli.

¹ D. Bertocchi sottolinea che qualsiasi tentativo di definire i livelli di competenza è, in una certa misura, arbitrario, come lo è per qualsiasi settore del sapere o del saper fare. E ciò perché la competenza non è direttamente verificabile, ma è inferibile attraverso le prestazioni di superficie (Bertocchi 2000).

Ferreri S. e Guerriero A.R.(a cura di) (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.

Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C. (2001), *Idee per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid.

Quartapelle F., Bertocchi D. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, Oxford.