

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

Il “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione”, nasce come prodotto di un progetto a lungo termine (1989-1996) denominato *Modern Languages Project Language Learning for European Citizenship*; all’interno di questo progetto, si è tenuto, infatti, per volontà del Governo Federale Svizzero, un simposio internazionale nel 1991 dal titolo *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, nel quale si decise di sviluppare un documento che rappresentasse un quadro comune di riferimento per coordinare gli attori del processo educativo, promuovere la cooperazione tra le istituzioni educative europee e fornire una base comune per il riconoscimento delle competenze linguistiche.

Una prima versione del Quadro comune europeo di riferimento fu resa disponibile dal Consiglio d’Europa nel 1996, a cui è seguita la versione definitiva nel 2001.

Lo scopo di questo documento è di fornire delle indicazioni condivise a livello europeo, relative all’elaborazione di programmi, materiali, esami e tutto ciò che è legato all’insegnamento delle lingue.

Esso vuole descrivere che cosa è in grado di fare un’apprendente in una lingua straniera, quali sono le abilità che deve raggiungere per riuscire a comunicare in maniera efficace.

Il Quadro, infatti, delinea quali comportamenti linguistici deve padroneggiare un parlante di una lingua straniera per affrontare situazioni comunicative quotidiane.

Emerge subito l’approccio orientato all’azione del Consiglio d’Europa, che mira a proporre una descrizione della competenza linguistico-comunicativa incentrata sul *saper fare* con la lingua, sullo scambio comunicativo e l’instaurarsi, così, di relazioni.

Ciò rispecchia le finalità della politica linguistica adottata dal Consiglio d’Europa e dagli autori del Quadro, orientati alla diffusione del plurilinguismo, concetto legato all’integrazione attraverso le lingue.

Teorie alla base del Quadro

Come accennato, l’approccio adottato dal Quadro è complessivamente orientato all’azione.

Il parlante è considerato come un elemento che agisce all'interno della società, realizzando atti linguistici al fine di raggiungere degli scopi comunicativi.

L'intero impianto del documento è basato, in conseguenza di ciò, sulla comunicazione e sulla suddivisione delle componenti della competenza linguistico-comunicativa, le quali si suddividono in: linguistica, sociolinguistica, pragmatica.

Ciascuna di queste componenti, include conoscenze e abilità specifiche:

- la competenza linguistica include: lessico, fonologia, sintassi;
- la competenza sociolinguistica riguarda i fattori socioculturali dell'uso della lingua;
- la competenza pragmatica si riferisce all'uso appropriato delle funzioni e degli atti linguistici all'interno dello scambio comunicativo.

Tali competenze e abilità non sono intese come patrimonio di conoscenza statico del parlante, ma come procedimenti cognitivi che vengono organizzati e processati per realizzare attività linguistiche (ricezione, produzione, interazione, mediazione).

Il Quadro specifica, inoltre, come queste attività linguistiche siano contestualizzate in più settori (domini), che costituiscono la situazione in cui avviene la comunicazione. I domini indicati nel documento si dividono in: pubblico, personale, educativo, professionale.

Come si può dedurre, l'approccio di fondo del Quadro comune europeo di riferimento, si basa su una visione autentica della lingua, considerata veicolo di scambio sociale, da realizzare attraverso l'attuazione di diverse competenze, in differenti contesti comunicativi.

Gli autori tendono, però, a precisare il non schieramento con una particolare metodologia di insegnamento, definendo il loro lavoro come guida da adattare ai diversi contesti educativi, aperta a modifiche e migliorie.

Il ruolo del Quadro è, perciò, quello di essere neutrale, diffondendo una consapevolezza comune sul significato di competenza comunicativa.

La struttura del Quadro

Al fine di facilitare l'interpretazione della competenza linguistico-comunicativa e la sua suddivisione in stadi di apprendimento, il Quadro propone dei *livelli comuni di riferimento*, che perseguono lo scopo di fornire delle descrizioni standard che fungano da guida, oltre per la programmazione linguistica, anche per i diversi sistemi di valutazione e certificazione linguistica. Il quadro proposto si divide in sei livelli:

- livello di contatto (Breakthrough – A1);
- livello di sopravvivenza (Waystage – A2);
- livello soglia (Threshold – B1);
- livello progresso (Vantage – B2);
- livello dell'efficacia (Proficiency – C1);
- livello della padronanza (Mastery – C2).

Per spiegare i livelli, sono stati elaborati dei descrittori, riferiti a: attività comunicative, strategie, competenza linguistico-comunicative.

Livelli e descrittori sono presentati attraverso delle griglie che vanno dalla scala globale (vedi tabella n.1), che rappresenta i livelli comuni di riferimento, la griglia di autovalutazione (rivolta all'apprendente e divisa, oltre che per i livelli, per attività linguistiche) e la tavola con gli aspetti qualitativi della lingua (estensione, correttezza, fluenza, interazione, coerenza), a scale più specifiche, divise per numerose attività linguistiche.

C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi compressi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali, sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di sapere controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprime un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse, è in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella n.1: Scala globale, Quadro comune europeo di riferimento.

Come si può notare dalla scala globale proposta, i descrittori riferiti ad ogni livello sono elaborati con un linguaggio chiaro, orientato alla positività, che mira a descrivere che cosa è *in grado di fare* un parlante ad ogni livello proposto.

Il Quadro propone, inoltre, un uso maggiormente flessibile dei livelli proposti, suggerendo agli addetti ai lavori (e ne propone alcuni esempi), la possibilità di suddividerli in ramificazioni (figura n.4) che specificino ulteriormente le differenze al loro interno.

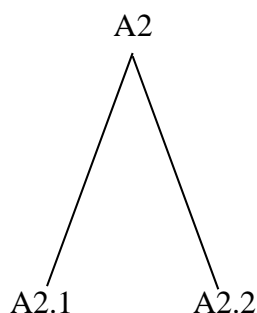


Figura n.1: Ramificazione dei livelli del Quadro

Nonostante la struttura verticale dei livelli delineati, il Quadro specifica, soprattutto nel campo della valutazione curricolare, la necessità di considerare un approccio multidimensionale che tenga conto dei diversi tempi e dei diversi gradi di raggiungimento delle competenze plurilingue e pluriculturali dell'apprendente.

Utilità ed usi

Come introdotto, il Quadro comune europeo di riferimento, è nato sulla base di un'esigenza europea rivolta ad intensificare gli scambi internazionali attraverso l'apprendimento/insegnamento linguistico perseguito nell'arco della vita, supportato dalla cooperazione di tutti gli attori coinvolti e reciprocamente riconosciuto, grazie alle certificazioni. Di conseguenza, una volta terminato, il documento si è proposto come strumento per:

- elaborare programmi di apprendimento (indicando conoscenza, obiettivi, contenuti);
- progettare l' apprendimento autonomo (consapevole degli obiettivi da raggiungere in base alle conoscenze iniziali);
- progettare la certificazione linguistica, specificando i contenuti del programma d'esame e i criteri di valutazione.

Alberta Novello (Progetto A.L.I.A.S.)

L'interlingua

(di Barbara D'Annunzio)

Il concetto di interlingua si è sviluppato nel tempo e, in quanto fenomeno complesso, ha accolto nel tempo differenti denominazioni.

Il primo studioso che fece ricorso al termine *interlingua* fu Selinker nel 1972, in un momento in cui l'interesse dei linguisti si spostò dall'analisi dei sistemi linguistici di partenza e d'arrivo all'interno all'analisi dei fattori direttamente legati al soggetto apprendente e al suo modo di apprendere.

Il concetto di interlingua si sviluppò in particolare in ambito anticomportamentista e si è fondato sull'apporto offerto dagli studi di Chomsky, in base ai quali chi sta apprendendo una lingua non si limita all'imitazione di modelli o all'acquisizione di abitudini automatiche, ma autonomamente attraverso processi cognitivi complessi scopre ed inferisce le regole della lingua.

La costruzione della lingua target in un non nativo quindi procede attraverso costruzioni e ristrutturazioni continue che possono anche discostarsi molto dai modelli.

In tale percorso di costruzione e ristrutturazione, intervengono dei processi che universalmente si ripetono, indipendentemente dalla lingua di provenienza: questo avviene perché, secondo i sostenitori della Grammatica Universale, l'apprendente è dotato di un "dispositivo di acquisizione linguistica innato" che Chomsky ha chiamato LAD e che regola qualsiasi processo di acquisizione.

Tentando un'estrema sintesi possiamo considerare che, i vari studi che si sono succeduti negli anni hanno dimostrato:

- l'esistenza delle sequenze di apprendimento naturali ed universali cioè comuni a

tutti gli individui che imparano una seconda lingua, indipendentemente dall'età, dalla lingua materna e dal contesto d'apprendimento;

- l'esistenza di fattori di variabilità legati a fattori personali, ovvero il tempo necessario per passare da una fase dell'interlingua all'altra.

L'interlingua, in sintesi, dunque va intesa non più solo come sistema linguistico intermedio nel processo di apprendimento della L2, come una fase che si colloca tra lo stato iniziale del processo di acquisizione e quello di una sua completa padronanza, ma piuttosto come "varietà di apprendimento della lingua seconda (...), come continuum di varietà linguistiche che si pongono nello spazio tra lingua materna dell'apprendente e seconda lingua d'arrivo, caratterizzate da: *sistematicità* (...), *instabilità* nel tempo (...), *variabilità* individuale" (Luise, 2006: 92-93). Pertanto l'interlingua, nel suo sviluppo dà vita ad un insieme di regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe.

Il docente dovrà porre attenzione alla tempistica delle fasi di acquisizione della lingua, *in primis* riconoscendo elementi diagnostici che permettono di collocare la lingua prodotta dall'apprendente in uno stadio dello sviluppo; sarà necessario, quindi, monitorare costantemente lo sviluppo dell'interlingua attraverso una procedura standardizzata che si basi su prove di valutazione pensate per elicitarne i dati diagnostici nella produzione dello studente.

Proprio alla luce delle variabilità, l'atteggiamento dovrà essere di mediazione tra una raccolta ed osservazione dei dati diagnostici universalmente riconosciuti come spie dell'evoluzione interlinguistica e fattori riconducibili all'esperienza personale d'apprendimento della L2.

Tali dati diagnostici sono proprio quelle varietà o produzioni linguistiche che spesso vengono classificate come errori se letti al di fuori della prospettiva dell'analisi dell'interlingua.

Nella prospettiva 'interlinguistica' l'analisi sui campioni di interlingua dovrà essere

condotta non per la rilevazione degli errori ma per l'individuazione della presenza di alcuni elementi diagnostici (ad esempio, se il docente intendesse indagare lo sviluppo e l'uso delle forme verbali dell'interlingua dei propri studenti, non dovrebbe concentrarsi su accuratezza della coniugazione o della flessione rispetto alle "persone" ma piuttosto sulla presenza delle marche temporali, sulla presenza di accordo all'interno del sintagma verbale, sulla presenza di flessione rispetto alle persone).

Secondo la linguistica gli errori possono distinguersi in:

- fonologici
- grammaticali
- lessicali
- di registro

A differenza di quanto proposto in linguistica, l'analisi interlinguistica si concentra sugli elementi diagnostici che possono essere spia di una determinata fase di apprendimento.

Ma quali sono le sequenze di apprendimento di una lingua nell'evolversi di una conoscenza che va da una fase "prebasica", ad una "basica", ad una "postbasica"? (Lo Duca, 2003: 232)

La fase comunemente definita prebasica è caratterizzata dalla preferenza per mezzi pragmatici di comunicazione, il cosiddetto *pragmatic mode*, che sfrutta ed amplia le risorse linguistiche elementari possedute in L2 facendo ricorso a varie strategie: uso della

gestualità e chiamata in causa del contesto (...); richiesta di cooperazione attiva e ricostruttiva (...); ripetizione di una o più parole dell'interlocutore come segnali di partecipazione o tentativi di memorizzazione, commutazione di codice (...). E' tipica di questa prima fase la memorizzazione di elementi lessicali, cioè di parole che vengono usate senza riguardo alla morfologia, e di formule o routine, vale a dire di sintagmi e frasi non analizzati appresi per imitazione" (Lo Duca, 2003: 232).

Anche Pallotti sottolinea che "le prime strutture linguistiche ad essere apprese sono parole isolate o formule non analizzate (...); è per questo che si potrebbe definire la varietà di base una lingua senza grammatica" (Pallotti, 1998: 22).

Ne deriva allora che la “lingua senza grammatica” appresa in questo primo stadio è una lingua costituita da espressioni per sollecitare l’attenzione (ad esempio, nomi propri, guarda, ecco), per regolare l’interazione (ad esempio, scusa, ciao, grazie), per fare riferimento a cose, persone, situazioni (ad esempio, questo, quello, così), per descrivere o valutare (ad esempio, mio, bello, grande,...), tutte espressioni che Pallotti (1998: 25), definisce “moduli prefabbricati di linguaggio” tanto che si parla di formulaicità della lingua.

Lo studioso (1998: 32) specifica tuttavia che “le formule non entrano nell’interlingua solo nelle prime fasi (...) ma giocano un ruolo importantissimo anche negli stadi di acquisizione successivi”.

Alla fase prebasica ne sussegue una comunemente denominata “basica” in cui “il *pragmatic mode*”, senza essere del tutto abbandonato, viene gradualmente sostituito da una modalità più grammaticale, il *syntactic mode* (Lo Duca, 2003: 232).

E’ questo lo stadio in cui cominciano ad essere utilizzate alcune forme verbali, che spesso non vengono però ancora flesse; lo stile è ancora molto scarno, elementare, nella maggior parte dei casi ancora privo di congiunzioni e di preposizioni e per lo più esente da declinazioni morfologiche che designino numero o genere.

Per finire, la fase postbasica: quella fase in cui sempre più i verbi subiscono una flessione e compaiono desinenze, concordanze, articoli e preposizioni, verbi ausiliari e copule.

Anche la sintassi si fa più complessa: vengono affiancati alla paratassi i primi tentativi di proposizioni subordinate, in primo luogo causali e temporali, più tardi finali, relative, soggettive ed oggettive.

Gli studi dimostrano che, per quanto concerne la lingua italiana, nel rispetto delle linee generali sovraesposte, si reitera una sequenza specifica in merito all’acquisizione e alla

confidenza relativa alle forme verbali; la sequenza è così composta:

1. acquisizione della 3^a persona singolare dell'indicativo presente, utilizzata indipendentemente dal contesto di riferimento (persona, tempo); il riferimento temporale è spesso affidato a mezzi lessicali come gli avverbi;
2. acquisizione della forma del participio passato (cui viene fatto ricorso per indicare un tempo passato, in contrapposizione al presente; solo in un momento successivo compare l'uso dell'ausiliare accanto al participio passato per generare la forma del passato prossimo);
3. acquisizione dell'imperfetto: viene utilizzato in contrasto con il participio passato per esprimere un aspetto non compiuto del verbo al passato;
4. solo tardi compaiono il futuro, il congiuntivo ed il condizionale: queste forme pongono l'accento infatti su una modalità dell'azione che troppo pertiene alle sfumature di significato.

Per quanto riguarda le sequenze di apprendimento invece relative al genere, c'è da osservare che se in un primo stadio il genere non viene minimamente preso in considerazione dagli apprendenti (e infatti non costituisce un dato diagnostico nelle prime fasi dell'apprendimento), appena superata la fase basica invece essi si pongono il problema dell'accordo tra articolo e sostantivo procedendo sostanzialmente con strategie di suono incentrate su rima ed assonanza (risulterà presto pertanto *la penna* o *il compagno*; altrettanto facilmente tuttavia si daranno errori di concordanza del tipo *la problema* (spesso risulta estesa nell'italiano la terminazione in -a di contro a quella in -

o). Solo successivamente arriverà il momento di “aggiustare” l’aggettivo con valore di attributo al sostantivo, ripetendo la stessa strategia e lo stesso tipo di fuorvianza incontrate nell’accordo tra articolo e sostantivo, per cui accanto alla *lavagna nera* sarà possibile incontrare forme come *lavagna granda*.

In seguito solamente verranno trattati allo stesso modo l’aggettivo con funzione predicativa (*la lavagna è nera*) e l’accordo tra sostantivo e participio passato (sono arrivati/sono arrivate).

Per quanto riguarda le sovraestensioni è proprio degli stadi intermedi dell’interlingua “l’uso produttivo delle regole di derivazione: *buonità* per *bontà*, *incortire* da *corto* per *accorciare*, *presidentale* per *presidenziale*”, a dimostrazione che laddove non vi è ancora correttezza, vi è tuttavia riflessione sulla lingua. (Solarino, s.d: 14)

E ancora, è presente la sovraestensione analogica dei morfemi flessivi centrali dell’italiano (specie della prima e terza coniugazione): *morono*, *l’ha preso* (per *preso*), *volie* (= *vuole*)” (Solarino, s.d: 14).

Anche nella strutturazione dei testi, la propensione per l’utilizzo della paratassi di contro alla ipotassi genera un’organizzazione testuale lineare o comunque poco complessa, in cui sono favoriti la successione cronologica degli avvenimenti, il ricorso a sintagmi nominali pieni (eventualmente introdotti da dimostrativi) e a pronomi tonici (non risultano quasi mai utilizzati anafore zero e pronomi clitici). Ad esempio: “*un uomo cammina per la strada e questo uomo vede una bambina che cade in questa strada e aiuta la bambina*”, laddove un madrelingua direbbe “*un uomo cammina per strada, vede una bambina cadere e l’aiuta*”.

Per finire, la coesione e i rimandi testuali forniti dai connettivi sono una competenza acquisita in una fase molto avanzata.

Se gli studi dimostrano che queste sono le sequenze di apprendimento della lingua e se il fattore tempo resta una delle variabili fondamentali all’interno di tale processo, è

impossibile negare che – proprio in seno a tale fattore - “la prima lingua abbia un ruolo, anche abbastanza importante, nel determinare le produzioni interlinguistiche degli apprendenti” (Pallotti, 1998: 59).

Nell’ascoltare una persona in apprendimento di LS, siamo soliti percepire la permanenza degli influssi della L1 come elementi ostacolanti alla lingua d’arrivo: è evidente che della lingua materna restano chiare tracce dal punto di vista fonologico per quanto riguarda la pronuncia; altrettanto evidenti resteranno tuttavia le tracce nell’intonazione, nel ritmo e nell’accentuazione della frase.

Vari risultano anche gli errori lessicali dovuti al transfer, così come quelli sintattici: in particolare, il modo in cui le frasi sono collegate tra loro, denunciano spesso un’origine non autoctone di chi parla.

Nonostante il transfer possa generare tutti questi tipi di imperfezione, i dati disponibili avvalorano l’idea che la lingua materna abbia principalmente un ruolo facilitativo nel creare l’interlingua, qualora l’apprendente percepisca, mediante delle identificazioni interlinguistiche, una corrispondenza tra qualche proprietà della lingua materna e della lingua d’arrivo (Selinker, 1992: 172).

Il trasferimento in LS di forme o strutture della L1 costituirebbe allora la base per una strategia fondamentale nell’acquisizione della LS.

Uno dei problemi assai rilevanti quando si affronta il tema della interlingua è quello della valutazione degli apprendimenti linguistici.

Ma cosa vuol dire valutare l’apprendimento linguistico? Cosa si può valutare ed osservare dell’apprendimento linguistico?

Scrive Balboni (2002: 122): “l’insegnante può giungere a conoscere dei *prodotti* linguistici, delle *esecuzioni* comunicative, ma non può penetrare nella mente degli allievi e individuarne i lineamenti autentici della sua *competenza* comunicativa in lingua straniera, nonché i *processi* che sottostanno alla realizzazione delle abilità linguistiche. L’insegnante dunque non conosce dati, ma elabora ipotesi sui dati.”

In sintesi, l’analisi degli errori o meglio, nel caso dell’interlingua, l’analisi dei dati

diagnostici presenti nelle produzioni interlinguistiche e' estremamente importante per varie ragioni:

- perché il docente, attraverso la "raccolta degli errori" può rilevare progressi e difficoltà nell'apprendimento e monitorare lo sviluppo dell'interlingua;
- perché il docente attraverso l'analisi dei campioni raccolti può focalizzare la propria azione didattica su attività ed esercizi vicini ai bisogni linguistici dei propri studenti;
- perché lo studente può acquisire consapevolezza rispetto al proprio meccanismo di acquisizione linguistica (LAD)

BIBLIOGRAFIA

Balboni P. E., 1985, *Elementi di Glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia .

Balboni P. E., 1991, *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Torino, Leviana-UTET, Torino.

Balboni P., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

Balboni P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.

Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.

Carroll B. G., 1980, *Testing Communicative Performance*, Pergamon Press, Oxford.

Porcelli G., 1992, *Educazione linguistica e Valutazione*, Petrini, Torino.

Winograd P. - F. D. Perkins, 1996, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in R. E. Blum-J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

G. Pallotti e A.G. Zedda, 2003, *Le implicazioni didattiche della Teoria della processabilità*, in J. Douthwaite (a cura di) *Atti della II giornata dedicata all'insegnamento delle lingue*, Centro Linguistico di Ateneo, Cagliari.

Corder, S. P., 1967, "The significance of Learner's Errors", in *IRAL*, 5: 161-170.

Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Pallotti, G., 2003, *Applying processability theory to languages with rich inflectional morphology*. *Manoscritto*.

Selinker, L., 1972, "Interlanguage", in *IRAL*, 10: 209-231.

Serra Borneto, C., 1998, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.

Prebasica: parola frase

FONOLOGIA

A volte interferenze con la lingua L1 e/o con un'altra lingua

MORFOLOGIA

- Morfologia quasi assente (concordanza)
- Assenza di articoli
- Le parole apprese non sono distinte per classi di funzione (nomi – verbi -aggettivi)
- Comparsa della formula di negazione No

INTERLINGUA
MOLTO INIZIALE
Varietà prebasica
Parola frase

LESSICO

- Verbalizzazione scarsa o assente
- Parole – frasi che hanno valore semantico in funzione pragmatica

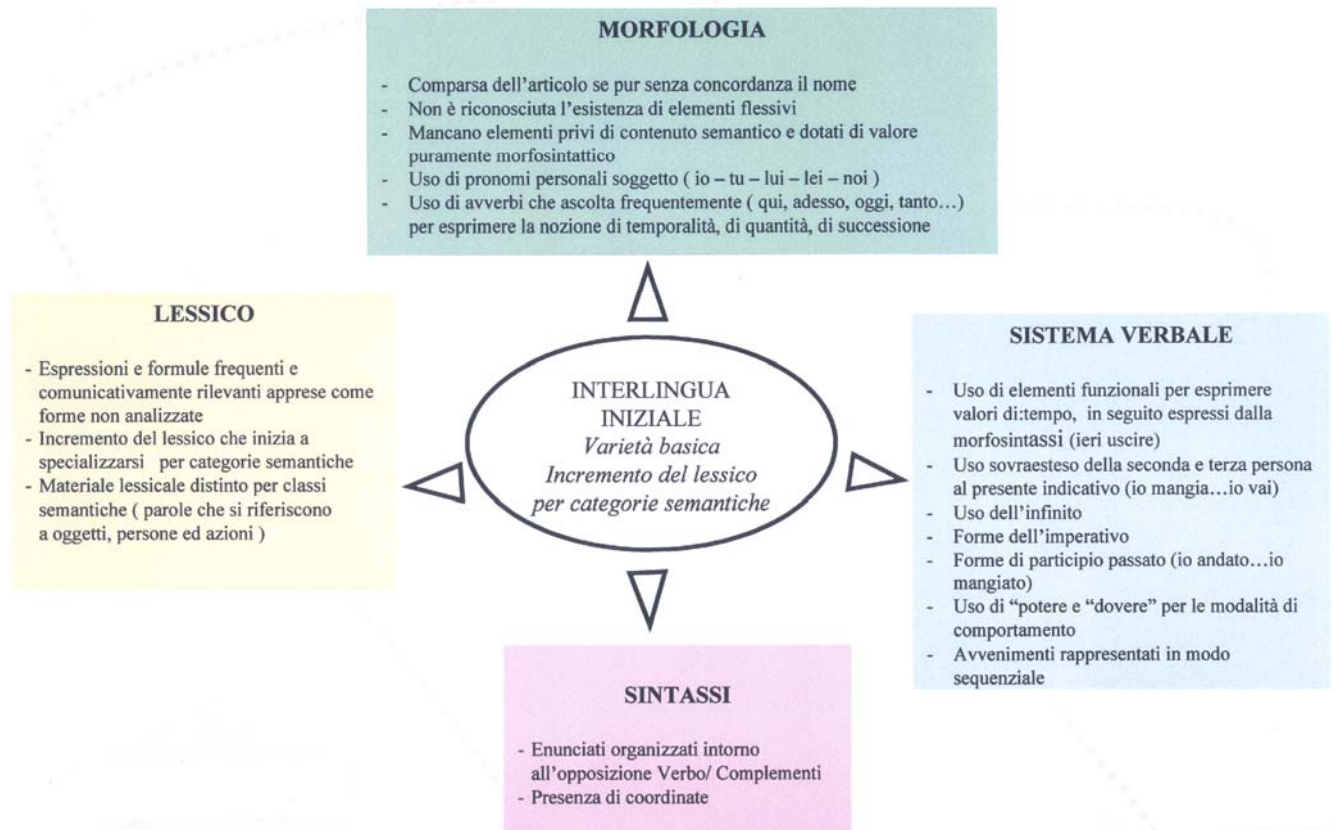
SISTEMA VERBALE

- Assenza di morfologia flessiva
- Impiego dei verbi a livello funzionale e situazionale
- Uso scarso o nullo della copula
- Modalità espresse da mezzi discorsivi pragmatico – situazionali: uso della gestualità e di segnali non verbali come l'intonazione per completare il senso della comunicazione con il supporto dell'interlocutore

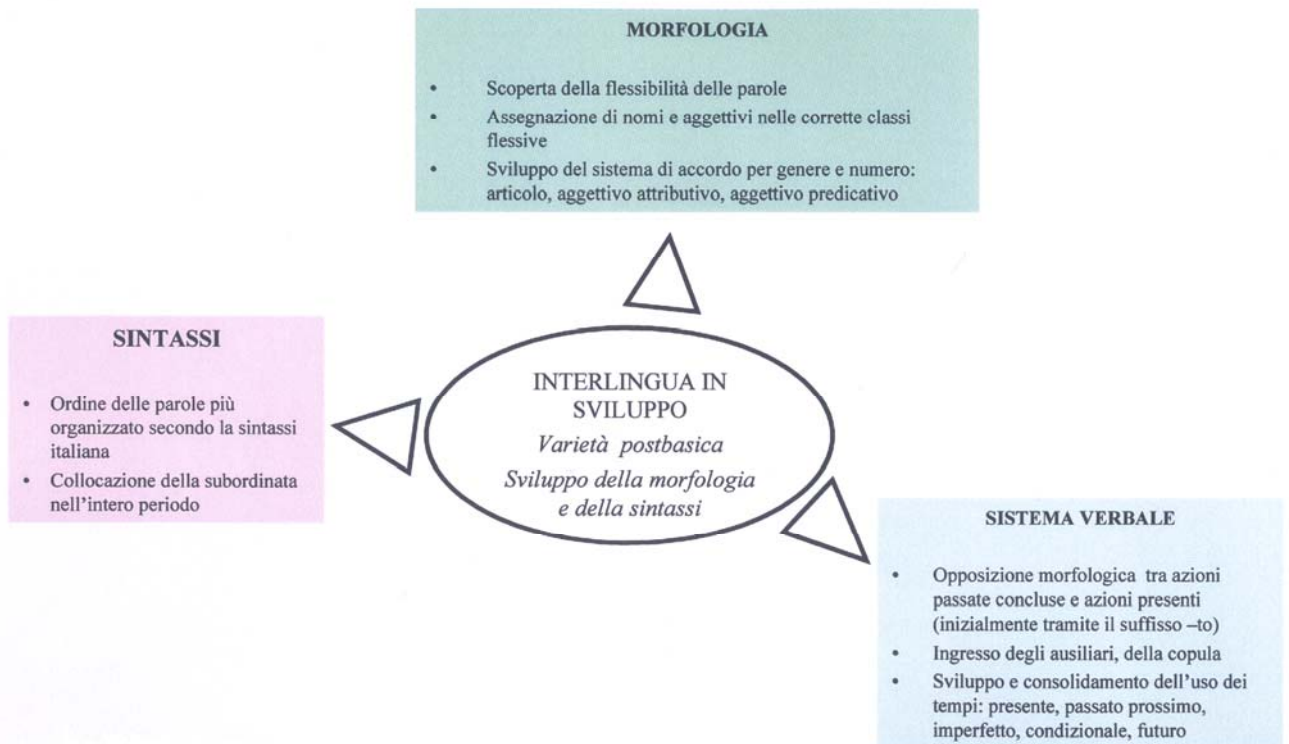
SINTASSI

- Quasi nulla
- Frasi giustapposte senza subordinate

basica: incremento lessico per categorie semantiche



postbasica: sviluppo della morfologia e della sintassi



L'individuazione degli errori

di Barbara D'Annunzio

Compito fondamentale del docente è saper individuare le tipologie di errori che si possono incontrare nell'analisi delle produzioni degli apprendenti.

Ma prima di giungere all'analisi dei tipi di errore, dobbiamo porci un'ulteriore quesito: cosa può essere considerato 'errore'?

Secondo l'analisi proposta da Cattana e Nesci (1999:37):

sebbene in generale l'errore rappresenti una deviazione rispetto al normale funzionamento di una lingua, il concetto di errore assume connotazioni particolari, che dipendono in parte dalla complessità del fenomeno "lingua", in parte dalle concrete realizzazioni linguistiche, in parte dalla preparazione linguistica di chi valuta.

Per arrivare dunque a definire *errore* un elemento di una varietà di lingua prodotta da un non nativo dobbiamo necessariamente adottare criteri diversi e prendere in considerazione più prospettive.

L'analisi delle definizioni comunemente utilizzate dagli insegnanti al fine di spiegare il concetto di errore e la tipologia di giudizi che i docenti formulano per descrivere le produzioni dei propri studenti, rimandano a criteri di riferimento molto diversi fra loro.

Sempre a partire dall'analisi dei giudizi formulati dai docenti possiamo individuare almeno quattro criteri di riferimento per la valutazione degli errori:

- il criterio della correttezza
- il criterio dell'appropriatezza
- il criterio della comprensibilità
- il criterio della soggettività

Esaminiamo in maniera più puntuale ognuno dei criteri presentati.

Il criterio della correttezza

Secondo il criterio della correttezza l'errore e' una deviazione dal sistema della lingua, dalle regole del codice linguistico (Cattana, Nesci 1999:38).

Tale criterio ci rimanda alla necessità di definire la norma e di indagare il rapporto tra norma e uso.

Tale rapporto risulta essere particolarmente complesso se indagato rispetto alla lingua italiana. In Italia, infatti, i parlanti nativi non apprendono la varietà standard come lingua madre.

La norma dunque, di fatto, in Italia viene stabilita dalla comunità linguistica che riconosce come accettabile cio' che rientra nella "comune coscienza linguistica" (Cattana, Nesci 1999:39).

L'errore generalizzato dunque spesso viene percepito come norma da tutti i parlanti e spesso si tratta proprio di forme linguistiche che i docenti al contrario vivono come "deviazioni dalla norma".

Un esempio e l'uso del futuro nell'italiano contemporaneo o ancora la coesistenza di più varianti linguistiche come nel caso di:

complementarietà/ complementarità; interdisciplinarietà/interdisciplinarietà; o ancora l'uso del congiuntivo. Secondo la significativa analisi di Cattana, Nesci (1999: 40)

l'errore e' una delle cause fondamentali del processo di trasformazione di una lingua perché può riflettere tendenze innovative destinate ad affermarsi in una fase successiva della storia della lingua.

Il criterio dell'appropriatezza

Il criterio riferito all'appropriatezza, si basa sulla concezione della lingua non come un insieme di norme da conoscere ma come veicolo e strumento di comunicazione tra parlanti che si collocano in un determinato contesto. La lingua quindi e' lo strumento che permette di comunicare e si colloca in un determinato contesto sociale e comunicativo.

Stando a questo approccio criteriale, di conseguenza, l'errore e' una forma linguistica non adeguata alla situazione, un'espressione che può anche essere grammaticalmente corretta ma non e' appropriata al contesto comunicativo. La competenza comunicativa e' il mezzo attraverso il quale l'apprendente può prendere parte attiva all'interno di una comunità linguistica che non la sua.

Il criterio della comprensibilità

Se si assume come criterio di riferimento quello della comprensibilità l'errore è l'elemento che rende difficile o addirittura impossibile la comunicazione. In tale prospettiva, le produzioni dei parlanti non nativi vengono considerate errate solo quando l'interlocutore destinatario della comunicazione non comprende il messaggio che è stato formulato. Nel caso in cui i parlanti non nativi producessero lingua scorretta dal punto di vista grammaticale o lessicale, tali produzioni non verrebbero classificate come errori. Il limite legato a questo criterio di riferimento per l'analisi dell'errore risiede nel fatto che spesso il destinatario del messaggio è l'insegnante che è abituato a prevedere o inferire le intenzioni comunicative dei propri studenti e che per queste ragioni tende ad applicare con estrema flessibilità il criterio di comprensibilità.

Questo atteggiamento dei docenti reiterato nel corso di un lungo periodo potrebbe portare gli studenti ad una fossilizzazione degli errori e all'impossibilità di raggiungere anche dopo molti anni di studio della lingua, un livello di comunicazione accettabile anche presso i parlanti nativi e in contesto naturale.

Il criterio della soggettività

Questo criterio si riferisce alla soggettività insita in ogni valutazione o analisi. Il margine di tolleranza agli errori varia da insegnante ad insegnante e soprattutto in base al rapporto che l'insegnante ha con la lingua target.