
Luciano Mariani

COMPETENZA STRATEGICA E INTERAZIONE ORALE

Lo scopo di questo contributo è di analizzare il concetto di “competenza strategica” per evidenziarne le potenzialità nell’ambito dello sviluppo di una “competenza comunicativa” più generale. Illustrerò innanzitutto la competenza strategica legandola al concetto di “interlingua”; fornirò poi una tipologia di “strategie di comunicazione”, attraverso cui tale competenza si realizza; affronterò quindi alcuni problemi che pone lo sviluppo della competenza strategica nella classe di lingua straniera; abbozzerò un possibile modello di intervento didattico e concluderò con alcuni esempi di materiali ed attività.

Mi limiterò ad affrontare il problema al livello dell’interazione orale, con riferimento, in particolare, ad un livello linguistico pre-intermedio e intermedio. (Per una versione di questa relazione con riferimenti più specifici alla lingua inglese si veda Mariani 1994.)

Competenza strategica e interlingua

Propongo come definizione di “competenza strategica” nell’interazione orale quel complesso di strategie messe in atto dagli interlocutori per far fronte ai problemi di comprensione e produzione derivanti da una limitata competenza linguistica e socio-culturale. L’utilizzatore di una lingua straniera si trova, in ogni particolare momento, in una posizione intermedia tra una competenza comunicativa “zero” e una competenza comunicativa “da parlante nativo” (Fig. 1).



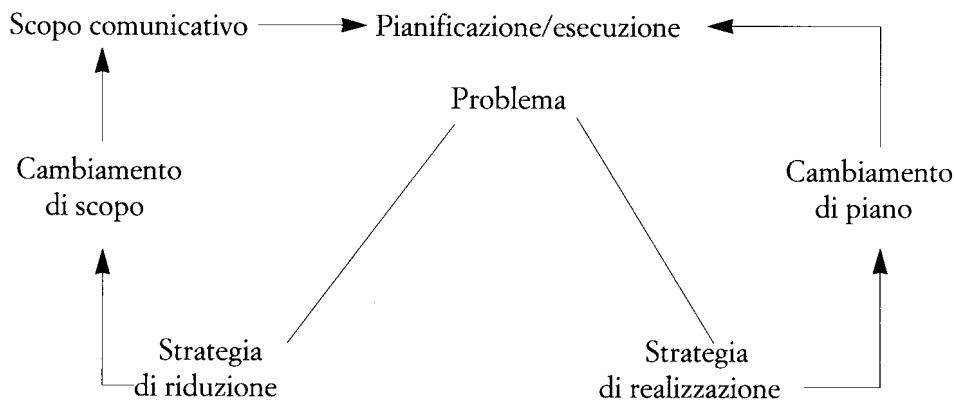
Fig.1

Questa posizione intermedia, che cambia nel tempo, corrisponde al proprio personale stadio di "interlingua", cioè di competenza provvisoria, "in progress" verso stadi più evoluti. Naturalmente i due estremi (lo "zero" assoluto e il "livello nativo") sono parametri ideali: anche in assenza di una minima competenza linguistica, infatti, è possibile utilizzare strategie di comunicazione non verbali come i gesti e la mimica facciale, e, d'altro canto, anche il parlare nativo è spesso costretto a riformulare il discorso, aggiustare il proprio messaggio, "trovare le parole" quando sfuggono i termini precisi. L'"interlingua" implica dunque per sua natura la necessità di una competenza strategica che supplisca ai vuoti od ai limiti di una conoscenza imperfetta della lingua (straniera, ma anche materna).

Due importanti conseguenze mi sembra si possano trarre da quanto sin qui affermato. In primo luogo, il ricorso a strategie di comunicazione in qualche modo "compensative" è tipico di ogni situazione di comunicazione, ed è paradossale che tali strategie, comuni anche nell'uso della lingua materna, non vengano spesso attivate in lingua straniera (quando non sono addirittura scoraggiate o stigmatizzate!). In secondo luogo, la competenza strategica è parte integrante di un'"educazione linguistica" globale, dunque prospettiva interessante e produttiva nell'ottica di un lavoro comune tra insegnanti di L1 e insegnanti di L2.

Problemi e strategie nell'integrazione orale

In ogni episodio di interazione il parlante, dopo essersi posto un suo proprio *scopo* comunicativo, passa ad una fase di pianificazione ed esecuzione (Fig.2; cfr. anche Faerch and Kasper 1983).



Se durante questa fase si presenta un problema (ad es., l'incapacità di utilizzare una struttura grammaticale, l'indisponibilità di elementi lessicali, l'imperfetta percezione ai livelli di formalità), si aprono sostanzialmente due strade. Da una parte, si può decidere di adottare una *strategia di riduzione* (o *evitamento*): in tal modo si evitano i rischi, si adatta il proprio scopo alle proprie risorse linguistico-comunicative, in altre parole, si modifica lo scopo originario. Dall'altra parte, si può invece decidere di adottare una *strategia di realizzazione*: così si accetta di correre rischi, di adottare le proprie risorse allo scopo originario, che rimane inalterato, pur con una modificazione del piano già elaborato.

Esempi di *strategie di riduzione* sono:

- *l'evitamento di argomenti* con cui non si è familiari o per i quali si ritiene di non disporre di adeguate conoscenze o bagagli lessicali;
- *l'abbandono del messaggio* già iniziato, e che si pensa di non poter concludere in modo efficace;
- *la sostituzione del significato*, che si intendeva trasmettere nello scopo originario, con un altro significato più semplice, spesso più vago e meno articolato.

Le strategie di riduzione possono però anche coinvolgere la modalità del messaggio (ad esempio nel caso in cui si omettono gli "indicatori di cortesia" o non si osservano le regole di "distanza sociale") e interi "atti di discorso" (ad esempio, quando non si padroneggiano le formule di apertura di una conversazione).

Le strategie di riduzione sono difficili da identificare, proprio perché il loro risultato consiste spesso nell'omissione, piuttosto che nella presenza, di specifici indicatori, fanno tuttavia parte del "bagaglio istintivo" di ogni parlante, con ovvie conseguenze specialmente nella prestazione linguistica di parlanti non-nativi.

Da un punto di vista didattico, tuttavia, sono certamente più interessanti *le strategie di realizzazione*, in quanto permettono al parlante di espandere le proprie risorse, di correre rischi, di attivare al massimo conoscenze e competenze. Una distinzione utile a questo riguardo è quella tra strategie *a livello di parola o di frase* e strategie *a livello di discorso*, in cui cioè entra in gioco l'interazione tra i partecipanti all'atto comunicativo.

Esempio di strategie di realizzazione a livello di parola o di frase sono:

- i cosiddetti "*prestiti*" dalla lingua materna, ossia l'inserimento diretto nel discorso di L2 di parole o espressioni appartenenti alla L1;
- *la trasformazione di parole* della L1 in modo da farlo assomigliare, dal punto di vista fonetico e/o morfologico, a parole della L2;
- *la traduzione letterale* dalla L1 alla L2, con i ben noti fenomeni di false corrispondenze tra le due lingue (i cosiddetti "falsi amici");
- *le strategie basate sull'uso dell'interlingua*, cioè sull'uso dei mezzi linguistico-comuni-

cativi effettivamente disponibili per il parlante nel momento in cui il problema si manifesta. È sicuramente questo il settore più interessante, anche dal punto di vista didattico, poiché l'uso di strategie di questo tipo sollecita il parlante (nel nostro caso, lo studente) a fare il miglior uso delle limitate risorse disponibili. Fanno parte di queste strategie la *generalizzazione* (l'utilizzo di "parole generali" come *cosa*, *oggetto*, *persona*; l'uso di *sovraordinati* come *animale* invece di *mammifero*; il ricorso a *sinonimi* o *contrari*) e la *parafrasi* (l'uso di *definizioni*, *descrizioni*, *esempi* al posto di termini precisi non disponibili). Ovviamente l'uso di strategie generalizzanti implica di fatto un temporaneo abbandono delle restrizioni sui significati e sull'uso delle parole, con il rischio di rendere generica e ambigua la comunicazione: si tratta tuttavia di strategie essenziali e inevitabili nell'uso dell'interlingua.

A livello di discorso, le strategie di realizzazione coprono una gamma molto estesa, sovrapponendosi spesso alla più generale *competenza discorsiva*, cioè all'abilità di gestire l'interazione (su questo problema, cfr. in particolare Bialystok 1990). Tuttavia, conviene ricordare che la *competenza strategica* (e le *strategie di comunicazione* attraverso cui essa si attua) assume un suo ruolo particolare proprio quando il parlante/studente è chiamato ad affrontare *problemi* specifici, che nell'acquisizione di una L2 rivestono una particolare importanza. Esempi di queste aree problematiche sono:

- l'aprire e chiudere una conversazione;
- il far procedere una conversazione;
- l'esprimere sentimenti e atteggiamenti;
- il gestire un argomento o una discussione;
- il negoziare i significati e le intenzioni.

Ciò che qualifica queste strategie di comunicazione a livello di discorso (in particolare, nel negoziare i significati e le intenzioni) è la loro natura *cooperativa*: entrambi gli interlocutori partecipano allo sforzo *comune* di arrivare ad un accordo sui significati, in situazioni in cui esiste un dislivello di conoscenze e competenze linguistiche e comunicative.

Gli esempi più semplici e comuni di strategie cooperative si ritrovano nei vari modi in cui si può cercare di ottenere un aiuto da parte dell'interlocutore:

Scusa, cos'hai detto?... Mi manca proprio un... uhm... come si chiama?... Non so dirlo in inglese. Allo stesso modo è possibile controllare di aver capito ciò che è stato detto con espressioni del tipo: *Vuoi dire che...?... Non ho ben capito. Significa che...?* In tal modo l'interlocutore viene sollecitato a dare una conferma. Lo stesso scopo può essere raggiunto ripetendo o parafrasando ciò che si è capito:

A: Prendi il metrò fino a Piazza del Duomo, li scendi e prendi l'autobus 54.

B: Il metrò, e poi il 54.

In questo caso è chiaro che A risponderà con un'espressione come *Esatto*. o *Giusto*., che serve appunto a confermare il raggiunto accordo sull'informazione trasmessa. In modo simile, si può controllare che il nostro interlocutore abbia compreso il nostro messaggio: ... *poi prendi la prima a destra e la seconda a sinistra. Chiaro? oppure Ci sei?* (Per un'analisi di brani di conversazione in quest'ottica cfr. ad esempio Mariani 1994.)

Alcune riflessioni su una didattica delle strategie

È necessario a questo punto chiedersi se sia *possibile e utile* insegnare *direttamente* la competenza strategica, se cioè abbiano senso ed utilità degli specifici interventi in classe per attivare strategie di comunicazione, o se, al contrario, sia sufficiente lasciare che gli studenti "scoprano" da soli, nella pratica linguistica, l'utilità di tali strategie e le applichino spontaneamente, senza sollecitazioni esterne, man mano che l'esperienza suggerisce loro modi e mezzi di affrontare i problemi della comunicazione.

Per quanto riguarda la *possibilità* di descrivere e classificare adeguatamente le strategie di comunicazione, occorre riconoscere che, nonostante alcuni riferimenti teorici e metodologici fondamentali (cfr. ad esempio Faerch-Kasper 1983, Bygate 1987, Tarone-Yule 1989, Oxford 1990), siamo ben lontani dal possedere una conoscenza esaustiva delle strategie. È vero, nel contempo, che comincia ad essere sentita la necessità di considerare *anche* la competenza strategica nella programmazione didattica (voglio solo ricordare la presenza di questa dimensione della programmazione nel nuovo *Livello-soglia* per l'inglese elaborato dal Consiglio d'Europa: cfr. Van Ek-Trim 1990). Certamente, un approccio didattico alle strategie di comunicazione non potrà in nessun caso avere carattere *prescrittivo* ("i problemi si risolvono così"), ma solo carattere *descrittivo* ("vediamo come funzionano le strategie nella comunicazione quotidiana e cerchiamo di ricavarne spunti utili per affrontare problemi specifici").

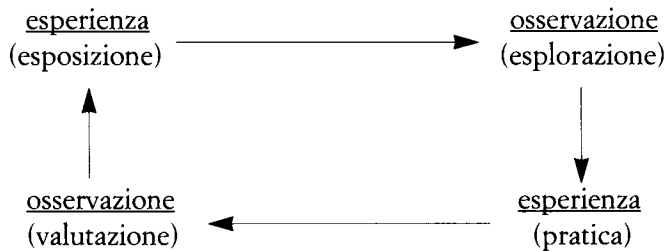
Per quanto riguarda invece *l'utilità* di interventi espliciti in classe, dobbiamo ricordare almeno due fattori fondamentali. In primo luogo, la riflessione sulla lingua e l'insegnamento esplicito di fatti linguistici, pur non assicurando per se uno sviluppo della competenza comunicativa, sono spesso riconosciuti come componenti importanti dei processi di apprendimento, soprattutto in ambiente scolastico. In secondo luogo, la presenza di *stili di apprendimento* diversificati nei nostri studenti ci suggerisce di adottare più approcci alternativi: l'intuizione individuale e la pratica della lingua informale possono dunque utilmente alternarsi all'analisi e alla riflessione sulla lingua.

Ciò implica anche un approccio *flessibile* all'insegnamento della competenza strategica. Se da un lato desideriamo fornire ai nostri studenti una gamma più ricca ed articolata di strategie, dall'altro non possiamo dimenticare che l'uso delle stesse dipende, ancora una volta, dagli stili cognitivi e comunicativi individuali. Si tratterà dunque di salvaguardare la creatività e spontaneità personale senza cedere alla tentazione di fornir-

re modalità di comunicazione “preconfezionate” che finirebbero per uccidere l’originalità (e il gusto) dell’interazione tra le persone.

Una proposta di intervento didattico

Tenendo presenti questi punti di riferimento fondamentali, possiamo abbozzare un modello di intervento che si articoli in alcune fasi successive ma strettamente integrate (Fig. 3).



In questo approccio *ciclico* si alternerebbero l’esperienza della lingua (in senso ricettivo e produttivo) con la riflessione sulla lingua. Ad un’iniziale fase di esposizione a materiali linguistici autentici e semi-autentici, in cui le strategie giocano un ruolo cruciale ed evidente, seguirebbe una fase di osservazione, cioè di esplorazione e di “scoperta” delle strategie tramite un lavoro di analisi della conversazione. Le strategie così portate “alla luce” verrebbero poi *esercitate* in compiti gradatamente più liberi, che sarebbero poi fatti oggetto di *osservazione*, da parte dell’insegnante e degli studenti stessi, per valutare quanto e come le strategie abbiano inciso sull’efficacia comunicativa delle esperienze appena concluse.

Alcuni esempi di attività

In una “unità didattica” centrata sulle *strategie con cui è possibile chiedere l’aiuto dell’interlocutore*, l’approccio appena delineato potrebbe tradursi in attività di questo tipo (per i concreti materiali didattici, cfr. Mariani 1993; si veda anche, in prospettiva interculturale, Levine-Baxter-Mc Nulty 1987):

- a. A coppie, gli studenti cercano di decidere come reagirebbero in lingua straniera di fronte a situazioni del tipo: *Stai parlando con un amico inglese: a. non hai capito ciò che ha appena detto; b. non riesci a seguirlo perché parla troppo in fretta; c. non sei sicuro di aver capito bene; d. vuoi assicurarti che lui/lei abbia capito quello che hai detto.* Gli studenti confrontano le loro reazioni in gruppi.

- b. Gli studenti ascoltano una registrazione audio (o possibilmente video) in cui si presentano situazioni simili a quelle da loro appena esaminate, e discutono quali strategie (e relativi esponenti linguistici) sono state utilizzate dagli interlocutori. Se necessario, e a seconda del livello della classe, si può distribuire la trascrizione della registrazione.
- c. L'insegnante sistematizza le strategie in ampie categorie, ad es. strategie per
- chiedere aiuto quando non si è capito;
 - controllare di avere capito bene;
 - controllare che l'altra persona abbia capito.
- Si tratta di scoprire ed evidenziare sia espressioni e "frasi fatte" direttamente utilizzabili (ad esempio, *Scusa, potresti ripetere?... Se ho capito bene... Capisci quello che voglio dire?*), sia strategie più complesse, che implicano l'utilizzo attivo e creativo dell'interlingua degli studenti (ad esempio, per sollecitare l'interlocutore a *confermare* ciò che si è capito, si può *ripetere, riassumere o riformulare* quanto l'interlocutore stesso ha appena detto).
- d. A coppie, gli studenti affrontano compiti guidati, ma gradatamente più liberi, che richiedono l'uso delle strategie appena esaminate: ad esempio, capire i dettagli di una figura o fotografia di cui il compagno possiede una descrizione più dettagliata; oppure descrivere al compagno, che la deve disegnare, una figura complessa.
- e. A gruppi, o a classe intera, e con l'aiuto dell'insegnante, gli studenti valutano brevemente come hanno svolto i compiti e se e come le strategie li hanno effettivamente aiutati. Una registrazione audio o video dei compiti stessi può essere ovviamente di grande aiuto in questa fase; in alternativa, si può chiedere a uno o due studenti in ogni gruppo di "monitorare" i compagni mentre questi eseguono un compito.

Conclusioni

Riassumiamo brevemente i vantaggi offerti dallo sviluppo della competenza strategica. In primo luogo, consentendo al parlante di "rimanere nella conversazione", le strategie di comunicazione consentono di aumentare la quantità di "input", e quindi di esposizione alla lingua, facilitando la formulazione e la verifica delle ipotesi e perciò lo sviluppo progressivo dell'interlingua. In secondo luogo, fornendo al parlante l'opportunità di gestire più attivamente sia la ricezione che la produzione dei messaggi, le strategie di comunicazione migliorano l'uso della funzione di "monitoraggio", ossia di controllo sull'esecuzione. Infine, lo sviluppo della competenza strategica implica un aumento di flessibilità, di iniziativa individuale e di capacità di "correre rischi" nell'interazione, tutte qualità che possono aiutare lo studente a gestire in modo più autonomo e consapevole il proprio apprendimento e a facilitare il passaggio dall'istruzione formalizzata, tipica della classe di lingue, ad un uso personale e creativo del linguaggio.

Bibliografia

- Bialystok, E. (1987) *Communication Strategies, A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: University Press, .
- Bygate, M. *Speaking*. (1987) Oxford: University Press, .
- van Ek, J.A., Trim, J.L.M. (1990) *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe, .
- Faerch, F., Kasper, (1983) G. "Plans and Strategies in Foreign Language Communication" in Faerch, F., Kasper G. *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman 1983, pp. 20-60.
- Levine, Deena R., Baxter, J., (1987) Mc Nulty, P. *The culture Puzzle*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents .
- Mariani, L. (1993) *Choices Intermediate*. Bologna: Zanichelli.
- Mariani, L. (1994) "Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction" in *Perspectives*, vol. XX, No. 1, June.
- Oxford, (1990) R.L. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Tarone, E., Yule, (1989) G. *Focus on the Language Learner*. Oxford: University Press.