

*Maria Malinowska*

Università Jagellonica  
di Cracovia

IL RUOLO DELLA COM-  
PETENZA LINGUISTICA  
NELL'ACQUISIZIONE DELLA  
COMPETENZA COMUNICA-  
TIVA IN ITALIANO COME LS  
(APPRENDENTI DI MADRELIN-  
GUA POLACCA LIVELLI C1, C2)

1. INTRODUZIONE

Questa relazione è frutto di una riflessione riguardante l'insegnamento della lingua italiana a discenti di madrelingua polacca iscritti all'Università, che intendono laurearsi in italiano e in futuro svolgere un'attività lavorativa di insegnanti d'italiano, traduttori o interpreti. Conformemente al programma degli studi in vigore all'Istituto di Lingue Neolatine dell'Università Jagellonica basantesi su una tripartizione dei livelli adottata dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2001), tripartizione che prevede livelli elementari A1 e A2, livelli intermedi B1 e B2 e quelli avanzati C1 e C2 (v. Mezzadri 2004: 44–49), un laureando in italiano dovrebbe raggiungere il livello C2, quindi servirsi dell'“idioma gentile” in modo flessibile e efficace a qualunque livello di lingua in contesti comunicativi complessi e per una varietà di scopi sociali, accademici e professionali (ibidem: 48). Questo significa che dovrebbe acquisire un alto livello di competenza comunicativa che gli permettesse di interagire con successo con parlanti di madrelingua italiana in situazioni comunicative disparate che prevedono un ricorso a svariati mezzi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici. Nel conseguimento delle sopraddette finalità sono dunque necessarie delle abilità linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche la cui padronanza da parte dei nostri studenti, secondo il modello dei parlanti nativi, è l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento linguistico.

2. COMPONENTI DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA

All'epoca di oggi quando si parla della didattica delle lingue straniere non si può fare a meno del concetto di competenza comunicativa, in quanto gli approcci glottodidattici applicati in classe da più di trent'anni si reggono su tale concetto. L'insegna-

mento linguistico di oggi, viene impartito in modo da favorire l'apprendente, i suoi bisogni comunicativi e prima di tutto la libera espressione orale di carattere monologico e dialogico basata sull'ascolto o sulla lettura di un testo. Questo tipo di impostazione metodologica delle lezioni di lingua suscita molto entusiasmo negli apprendenti, in quanto tutti vogliono parlare una lingua straniera così come parlano la lingua materna, quindi senza applicare un minimo sforzo in un atto comunicativo. Per questa ragione, gli studenti si mostrano sempre meno entusiasti delle esercitazioni che, secondo loro, non favoriscono l'abilità di parlare, in quanto sono centrate sull'applicazione di regole grammaticali in esercizi strutturali di carattere ripetitivo, quindi, secondo gli apprendenti, monotoni e noiosi. Questo loro atteggiamento viene generato dall'ignoranza del fatto che non si può parlare di una competenza comunicativa senza una conoscenza approfondita del sistema linguistico, cioè di quelle forme o strutture che permettono di formulare un messaggio grammaticalmente corretto, semanticamente accettabile e, di conseguenza, comprensibile al destinatario. Un tale atteggiamento improntato al rifiuto dello studio degli aspetti formali delle lingue è in rotta di collisione con la realtà delle facoltà di lingue e letterature straniere in Polonia i cui programmi si prefiggono l'obiettivo di far acquisire agli studenti una competenza comunicativa interpretata in senso globale, cioè comprendente elementi come: competenza linguistica suddivisa in: fonologica, paralinguistica, semantica, sintattica, testuale (Berruto 1974: 45–46) a cui Balboni 1994 aggiunge quella lessicale e grafemica (ibidem: 45) e competenza extralinguistica comprendente elementi come: competenza cinesica (comunicazione mediante gesti e movimenti corporei), prossemica (riguardante gli atteggiamenti spaziali e le distanze interpersonali), performativa (riguardante la capacità di agire mediante la lingua), pragmatica (riguardante la capacità di adeguare i messaggi a ogni singola situazione) e socioculturale (riguardante la capacità di muoversi secondo le regole di una certa cultura e società) (Berruto: ibidem). Balboni 1994 nella sua suddivisione adotta anche il termine *metacompetenza* per parlare di una competenza sull'uso che permette di rispondere in maniera esplicita a domande come: perché la lingua italiana funziona in un certo modo e perché l'italiano varia a seconda del contesto, cioè in base ai ruoli e agli scopi (...) dei partecipanti, in base all'argomento e al luogo (fisico: aula, osteria ecc.; culturale Molise, Veneto, ecc.) (Balboni 1994: 47). La metacompetenza basata su rappresentazioni mentali aiuta gli apprendenti a padroneggiare quello che hanno interiorizzato anche spontaneamente (v. ibidem), per esempio i verbi di movimento direzionale richiedono l'ausiliare *essere*, quindi anche il verbo *arrivare* si coniugherà con questo ausiliare. Ritornando alle origini della nozione di competenza comunicativa va detto che essa nasce dalla divergenza di due correnti linguistiche: la grammatica generativo-trasformativa di Chomsky e l'etnografia della comunicazione elaborata da Hymes nel 1967. Secondo la prospettiva generativista, tutto il funzionamento della lingua sarebbe governato da principi cognitivi e mentali che non hanno nulla a che vedere con ciò a cui la lingua serve (Berruto 1999: 21), quindi la competenza linguistica è indipendente dai fattori socio-culturali trattandosi della capacità innata di un locutore ideale di produrre e capire una quantità illimitata di frasi grammaticali grazie al *Language Acquisition Device* di cui sono dotati in modo indiscriminato tutti gli esseri umani. Hymes (1980, 1984) rigetta il concetto chomskyano e al posto della competenza linguistica propone quella comunicativa che si

compone di un sapere propriamente linguistico e di un sapere sociolinguistico. Entrambi i saperi si fondono in una conoscenza delle norme grammaticali e delle norme d'uso condivise dai parlanti nativi (v. Hymes 1984: 47). Al concetto di grammaticalità elaborato da Chomsky, Hymes (1980) aggiunge quello di appropriatezza dicendo che l'attività linguistica è governata da regole di appropriatezza che sono significati associati con particolari forme di attività linguistica e con l'atto stesso di parlare (ibidem: 80). La competenza allora non è una conoscenza grammaticale, un potenziale sistemico, ma una capacità personale. Questa capacità permette ai membri nativi di una comunità linguistica di produrre non solo enunciati grammaticali, ma anche appropriati al contesto extralinguistico viste le possibilità espressive offerte dal repertorio linguistico di cui sono in possesso (v. Hymes 1984: 92–93). Nel caso di Hymes, si tratta allora di una linguistica socialmente fondata che suggerisce l'osservazione dei comportamenti comunicativi dei membri di una comunità linguistica nel quadro naturale e la loro accurata analisi (Bachmann et al. 1981: 77). In seguito, il concetto di competenza comunicativa viene ampiamente sfruttato in vari lavori sociolinguistici e glottodidattici trattanti della didattica delle lingue seconde o straniere, ricerche nelle quali diventa un concetto chiave per quanto riguarda l'obiettivo finale dell'insegnamento/apprendimento di lingue. Nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (2001) viene ribadita la sua importanza sotto l'etichetta di competenze linguistico-comunicative la cui acquisizione richiede "momenti di analisi delle forme della lingua" (Mezzadri 2004: 71) e anche la conoscenza dell'uso linguistico condizionato dai rapporti sociali (varietà di lingua) e dal contesto (competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione) (v. ibidem: 72).

Zorzi 1996 segnala l'importanza della competenza comunicativa interculturale, in quanto la sua mancanza potrebbe portare a fraintendimenti culturali. Secondo Zorzi 1996 "il fraintendimento culturale è un prodotto mutualmente costruito da tutti i partecipanti all'interazione" (Chick 1990: 254, citato in Zorzi 1996: 3). Il problema del fraintendimento non riguarda soltanto coloro che vengono da culture lontane, per esempio, quella cinese o italiana, ma anche coloro che vengono da culture apparentemente vicine come quella italiana e polacca. La convivialità, per esempio, è uno dei valori chiave della società italiana. La disponibilità a condividere con altri i piaceri della tavola non trova però uguale riscontro nella società polacca: un invito a prendere un caffè in Italia non ha lo stesso valore che in Polonia. In Italia, infatti, quando uno si trova in un ambiente nuovo, viene invitato a prendere un caffè in segno di amicizia e di accogliamento all'interno del gruppo. In Polonia si va a prendere un caffè quando si è amici o conoscenti ed è implicita la voglia di chiacchierare anche di argomenti personali. In Polonia sarebbe strano se due persone che si conoscono appena andassero insieme a prendere un caffè. Ne risulta che un polacco che rifiutasse di accettare un tale invito in Italia, gelerebbe il suo interlocutore italiano per il fatto di infrangere le regole di socializzazione non scritte, ma facenti parte della competenza socioculturale in italiano. Un tale fraintendimento interculturale, se ripetuto, potrebbe portare alla formazione di uno stereotipo sociale negativo nei confronti dei polacchi. Questo esempio dimostra l'importanza della competenza interculturale nelle interazioni fra discenti provenienti da culture diverse. In una situazione ideale, infatti, entrambi dovrebbero cercare di adeguarsi reciprocamente ai modelli linguistici e culturali dell'interlocutore. In una situazione reale il parlante non nativo di italiano per evitare fraintendimenti

e i conseguenti giudizi negativi sulla propria etnia deve adattarsi ai modelli linguistici e culturali del paese ospitante. Obiettivo principale allora dell'insegnamento linguistico destinato ai futuri laureati in italiano nelle università polacche è di trovare un equilibrio tra le varie componenti della competenza comunicativa in modo che i nostri italianisti sappiano interagire con successo, secondo i modelli dei parlanti nativi, nei più svariati contesti comunicativi e sociali. La suddetta finalità si vede sempre più importante visti non solo i flussi turistici tra i nostri paesi ma anche investimenti italiani o quelli delle grandi multinazionali in Polonia che portano alla creazione di nuovi posti di lavoro per chi è in grado di interagire con successo in un ambiente di esperti in almeno due lingue.

### 3. COMPETENZA LINGUISTICA COME FONDAMENTO DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA

La competenza linguistica (concetto chomskyano) è un sapere grammaticale acquisito inconsciamente grazie ai meccanismi acquisizionali geneticamente programmati (LAD) sapere che permette ai parlanti nativi di una lingua di formare in modo spontaneo un numero illimitato di frasi grammaticali appartenenti a questa lingua e di esprimere giudizi sulla loro grammaticalità. La nozione elaborata da Chomsky si riferiva prima di tutto all'acquisizione delle lingue prime, processo che, secondo Chomsky, avveniva secondo i meccanismi della Grammatica Universale condivisi da tutti gli esseri umani indipendentemente dalle peculiarità strutturali dei singoli idiomi, e non all'apprendimento delle lingue seconde o straniere. Il concetto in questione è stato incorporato dalla glottodidattica come componente della competenza comunicativa spesso con la denominazione *competenza linguistica o grammaticale* che "riguarda la capacità di comprendere e produrre forme corrette dal punto di vista fonologico, morfologico e lessicale" (Coppola 2008: 34). Com'è generalmente noto l'acquisizione della competenza linguistica non è sufficiente per essere comunicativamente efficienti in una lingua straniera, ma è altrettanto vero che i livelli bassi della competenza grammaticale costituiscono un impedimento maggiore alla competenza comunicativa. C'è, infatti, una differenza fondamentale tra ciò che non viene detto perché non si ha l'occasione di dirlo e ciò che non si è in grado di esprimere per mancanza di risorse morfosintattiche o lessicali. L'insegnamento universitario delle lingue nell'ambito delle Facoltà di Lingue e Letterature straniere in Polonia viste le finalità che si prefigge non può allora basarsi sulla versione forte degli approcci comunicativi che hanno in pratica eliminato dai loro sillabi attività di tipo grammaticale e si concentrano quasi esclusivamente sulla competenza d'uso in situazioni che riflettono situazioni di vita reale (v. Coppola 2008: 35). La versione debole di tale approccio dato che affianca attività di uso della lingua ad altre di tipo grammaticale e prevede una parte strutturale accanto a quella funzionale (v. *ibidem*) viene messa in pratica nei corsi d'italiano nella nostra Università. Questo tipo di impostazione dell'insegnamento è in particolare importante nel caso delle lingue romanze, lingue analitico-sintetiche, morfologicamente complesse, il cui studio richiede uno sforzo di memorizzazione notevole per la padronanza delle forme morfologiche, della loro combinabilità all'interno dei costrutti sintattici e anche per la padronanza degli aspetti semantici idiolinguistici. Questi elementi risultano in

gran parte assenti o diversamente presenti nei modelli della lingua materna o in inglese, lingua straniera numero 1 insegnata in tutti gli istituti scolastici della Polonia. Ne consegue che i nostri studenti abituati alle tecniche dell'insegnamento dell'inglese prevalentemente basate sulla comunicazione e con una minima riflessione grammaticale vorrebbero che si adottassero metodi uguali nel caso dell'italiano, dimenticandone la complessità morfologica rispecchiantesi in un'articolazione ben strutturata di categorie grammaticali come: il genere, il numero, il modo, il tempo, l'aspetto e la persona. Facciamo un esempio banale: in inglese, infatti, basta imparare due forme: *repeat* e *repeats* per coniugare il verbo al presente, in italiano ce ne vogliono ben sei diverse che corrispondono alle tre persone singolari e plurali. Per questa ragione gli apprendenti dell'italiano hanno bisogno di un numero elevato di esercizi strutturali per acquisire le sole forme della lingua italiana. Sia chiaro che non soltanto la complessità morfologica crea problemi ad apprendenti di madrelingua polacca, ma anche quella sintattica risultante da una combinabilità di parole all'interno dei sintagmi, frasi semplici e frasi complesse, specifica dell'italiano. Non è nemmeno più facile quella semantica connessa con l'accettabilità di nessi sintattici all'interno di strutture testuali parlate o scritte che dovrebbero rispecchiare la visione del mondo insita nell'idioma italiano. Ci sono, infatti, delle differenze nei modi in cui le due lingue classificano la realtà (basta vedere la strutturazione linguistica di nozioni come lo spazio e il tempo non identica nelle due lingue in questione).

I testi parlati o scritti prodotti dai nostri discenti dovrebbero inoltre soddisfare il requisito di coesione e coerenza indispensabili per la creazione di messaggi comprensibili a destinatari nativi d'italiano seguendo "norme storicamente date, fondate su tradizioni comuni (...) si parla italiano sulla base di una determinata tradizione del parlare, sviluppatasi nel corso della storia" (Coseriu 2007: 31). Per questa ragione nell'ottica dell'insegnamento il "dominio della grammatica deve essere il testo, non la frase, se la grammatica vuole fornire modelli per spiegare la competenza linguistica" (ibidem: 54). I tratti idiolinguistici, per esempio: la semantica dell'articolo in italiano, vanno analizzate per mezzo di testi, perché solo in questo modo gli apprendenti sono in grado di capire la logica della definitezza e indefinitezza espresse per mezzo dell'articolo e poi cercare di imitarla nei testi prodotti da se stessi. A livello testuale è anche molto importante la comprensione del senso che noi intendiamo conformemente alle proposte di Coseriu (2007: 74). L'illustre linguista opera una differenziazione tra *designazione*, *significato* e *sensò*. La designazione rimanda a oggetti e stati di cose nel mondo, si chiama significato il complesso di ciò che viene espresso e compreso mediante i segni linguistici, mentre ciò che può essere espresso mediante il testo si chiama senso. "Proprio mediante i segni linguistici si costruisce il senso nei testi, mentre, attraverso il testo, si comprende non soltanto il significato e la designazione degli elementi linguistici che lo costituiscono, ma contemporaneamente anche qualcosa che rinvia al di là di questi: il senso del testo" (ibidem: 79). Il senso dei testi viene sempre costruito dai loro destinatari ed è sempre qualcosa in più rispetto alla somma delle interpretazioni delle singole frasi, in quanto vengono aggiunte delle inferenze che si basano sulle nostre esperienze precedenti. Siccome il nostro mondo sperimentato è diverso in alcuni aspetti da quello sperimentato dagli italiani, noi parlanti di

madrelingua polacca potremmo fare delle inferenze improprie, quindi interpretare i testi non secondo i modelli dei parlanti nativi.

A livelli avanzati (C1, C2) proprio l'interpretazione di variegati testi italiani deve essere oggetto di insegnamento per far evitare ai futuri laureati in italiano fraintendimenti dovuti ai transfer semantici dal polacco causati dall'impossibilità di staccarsi da quella particolare visione del mondo insita nella grammatica e nel lessico della lingua materna.

Dalla nostra esperienza di insegnanti di lingua e di materie letterarie o linguistiche risulta che i problemi sintattico-semantici riscontrati negli apprendenti polacchi avanzati sono i seguenti: errori dovuti all'incomprensione della semantica dell'articolo determinativo vs. quello indeterminativo e partitivo (\*C'è la gente che ti aspetta vs. C'è (della) gente che ti aspetta), all'interpretazione sbagliata dei valori semantici delle preposizioni (\**partecipante del convegno* vs. *partecipante al convegno* in italiano non viene attivato lo schema parte-tutto, ma quello di percorso con un punto d'arrivo concettualizzato dalla preposizione) ne consegue un uso di preposizioni non conforme allo standard, errori nell'uso dei pronomi relativi per il mancato riconoscimento della loro funzione sintattica, la non applicazione delle regole della concordanza di tempi e modi, uso erroneo dell'imperfetto e del perfetto (i parlanti polacchi sono portati a dire \**Lavoravamo per due ore di seguito* invece di *Abbiamo lavorato per due ore di seguito* per una probabile interferenza con la struttura corrispondente in polacco), errori semantici nell'uso dei connettori a livello testuale (negli scritti dei nostri apprendenti il connettore *ma* spesso perde il suo valore avversativo diventando una specie di congiunzione copulativa).

L'insegnamento della competenza linguistica intesa in senso lato allora dovrebbe assicurare agli apprendenti avanzati (C1, C2) quello che a volte gli esperti di glotto-didattica sembrano perdere di vista, cioè l'accuratezza dell'espressione linguistica, qualità che senz'altro favorisce l'efficacia comunicativa visto l'apprezzamento del destinatario verso l'abilità di un discente straniero capace di formulare messaggi linguisticamente corretti la cui interpretazione non richiede da parte sua troppi sforzi mentali. Non lo costringe inoltre a ricorrere all'impiego di varietà semplificate come *foreign talk* considerate appropriate con interlocutori incompetenti (v. Berruto 1999: 90).

In questo luogo va sottolineato il fatto che il linguaggio di cui ci serviamo è anche una specie di *status symbol* che ci informa sul ruolo sociale svolto da chi partecipa all'interazione (v. Berruto 1999: 88–89) e questa osservazione non si riferisce soltanto ai parlanti nativi, ma viene anche estesa a coloro che hanno imparato una lingua straniera. Si possono, infatti, individuare certi indizi linguistici che attestano alti livelli di competenza linguistica, per esempio: precisione nell'organizzazione lessicale e morfo-sintattica dei messaggi, ricorso a strutture paratattiche e ipotattiche per mezzo di congiunzioni nelle loro varie accezioni logico-semantiche, uso flessibile di aggettivi e avverbi adatti al contesto, proprietà lessicale nell'espressione delle nozioni vs. l'impiego di voci generiche tipiche del parlato. Questi indizi attestano un alto livello di competenza linguistica, livello che viene valutato positivamente nelle interazioni interculturali ed è senz'altro una meta desiderabile per chi intende servirsi di una lingua straniera a livello professionale.

#### 4. CONCLUSIONI

L'autrice di questo articolo non si prefigge lo scopo di criticare l'approccio comunicativo, applicato a partire dalla seconda metà degli anni Settanta nell'insegnamento linguistico a vari livelli. In questo luogo intende solo ricordare l'importanza della competenza linguistica chiamata anche grammaticale nell'acquisizione della competenza comunicativa in italiano come LS a livelli C1 e C2. Conformemente ai programmi adottati nei nostri atenei i laureati in lingue e letterature straniere dovrebbero essere in possesso di una competenza comunicativa (in italiano o altre lingue di specializzazione) intesa in senso globale. Nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue si parla infatti di competenze linguistico-comunicative e viene ribadita la necessità di una riflessione sulle forme di una data lingua, non solo sulle regole interazionali condizionate dai rapporti sociali o dal contesto. In ambito glottodidattico la competenza linguistica viene intesa come la capacità di comprendere e di produrre forme corrette dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico e lessicale, di combinarle in unità sintattiche superiori rispettando le norme di grammaticalità e di accettabilità semantica e in ultimo di creare testi parlati o scritti coesi e coerenti comprensibili a destinatari nativi. Nel caso dell'italiano, le sopraelencate finalità si possono raggiungere solo se l'insegnamento affiancherà attività di uso della lingua ad altre di tipo grammaticale con numerosi esercizi di carattere ripetitivo che favoriranno negli apprendenti lo sviluppo degli strumenti linguistici necessari per esprimere contenuti astratti. Gli studenti spesso non apprezzano questo tipo di impostazione metodologica delle lezioni, in quanto, secondo loro, essa non favorisce la loro prediletta abilità di parlare. Perdono di vista il fatto che i futuri laureati in italiano dovrebbero distinguersi per la padronanza grammaticale e funzionale del sistema nel suo complesso (v. Balboni 1994: 102), il che si manifesta attraverso l'abilità di comprensione di testi scritti o parlati di notevole densità semantica, quella di interazione orale e l'abilità di scrittura per scopi accademici o professionali. Le abilità soprammenzionate sono impensabili negli apprendenti che non sono in grado di controllare l'aspetto formale della comunicazione per il fatto che puntano esclusivamente su una competenza d'uso spesso approssimativa che rende possibile la trasmissione di senso. Tralasciano quella sull'uso che permette loro di servirsi di strumenti linguistici in modo cosciente e di raggiungere l'accuratezza dell'espressione linguistica. Quella sull'uso si acquisisce con una spiegazione da parte di insegnanti competenti degli errori più frequenti nelle produzioni orali o scritte degli apprendenti (semantica dell'articolo, delle preposizioni, sintassi dei pronomi relativi, violazioni delle regole della concordanza di tempi e modi, usi erronei del perfetto e dell'imperfetto a livello testuale, errori semantici nell'uso dei connettori) e anche con una riflessione critica da parte degli apprendenti stessi su ciò che costituisce per loro un problema grammaticale o semantico. Quella sull'uso, infatti, conduce poi a livelli più elevati di quella d'uso. Ne consegue che non si possono raggiungere livelli alti di competenza comunicativa senza gli adeguati livelli della competenza linguistica, in quanto gli studenti senza una conoscenza approfondita del sistema linguistico non sono in grado di esprimere contenuti complessi per mancanza di risorse grammaticali e lessicali. I livelli bassi della competenza linguistica, infatti, costituiscono un impedimento maggiore alla competenza comunicativa in una lingua straniera.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BACHMANN Christian, LINDENFELD Jacqueline, SIMONIN Jacky, 1981, *Langage et communications sociales*, Paris: Hatier.
- BALBONI Paolo E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci editore.
- BERRUTO Gaetano, 1974, *La sociolinguistica*, Bologna: Zanichelli.
- BERRUTO Gaetano, 1999, *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari: Laterza.
- CHICK J. Keith, 1990, Reflections on language, interaction and context: micro- and macro-issues, (in:) *Cultural communication and intercultural contact*, Hilldale NJ: Lawrence Erlbaum, 253–257.
- COPPOLA Daria, 2008, Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico, (in:) *Atti del Convegno 'Il mondo delle lingue nel nostro paese'* (Prato 20–22 ottobre 2008), vol. I, La Marina editore, 32–44.
- COSERIU Eugenio, 2007, *Linguistica del testo – introduzione a una ermeneutica del senso*, Roma: Carocci.
- HYMES Dell H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier.
- HYMES Dell H., 1980, *Fondamenti di sociolinguistica – un approccio etnografico*, Bologna: Zanichelli.
- MEZZADRI Marco, 2004, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe – un percorso verso l'eccellenza*, Perugia: Edizioni Guerra – Soleil.
- ZORZI Daniela, 1996, Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale, *Babylonia* 2, 46–52.

## Summary

*Linguistic Competence and its role in the acquisition of Communicative Competence in Italian as a FL (levels C1 and C2)*

The paper analyzes the role of linguistic competence in the acquisition of communicative competence in Italian as a FL taught at C1 and C2 levels (romance languages departments). The author of the paper claims that linguistic competence is an essential component of communicative competence as it provides the linguistic resources and cues for constructing a message. The communicative competence, in fact, bridges linguistic knowledge and knowledge of social contexts and allows in such a way to formulate acceptable messages from linguistic and social points of view. However in the author's opinion lack of linguistic knowledge is a major factor in communication breakdowns. If a student (levels C1 and C2) is sufficiently motivated and wants to achieve an excellent command of Italian, he or she must be able to utilize the repertoire of grammatical and lexical structures in socially strategic ways in order to be properly understood. He or she must not forget that linguistic structures are markers of social status and have a great deal of importance in Intercultural Communication. Thus teaching Italian as a FL at levels C1 and C2 cannot disregard grammar in order to give benefit to purely communicative abilities because not only different pragmatic strategies play a role in the outcome of any interaction.

## Streszczenie

*Znaczenie kompetencji językowej w opanowaniu kompetencji komunikacyjnej w języku włoskim nauczonym na wydziałach filologicznych (poziomy C1 i C2)*

Artykuł analizuje znaczenie kompetencji językowej w opanowaniu kompetencji komunikacyjnej przez studentów wydziałów filologicznych na poziomie C1 i C2, zgodnie z klasyfikacją przyjętą przez Radę Europy. Artykuł nawiązuje do definicji kompetencji komunikacyjnej będącej obecnie

celem nauczania języków obcych i przypomina, że kompetencja językowa jest podstawowym komponentem kompetencji komunikacyjnej. Niechęć studentów do uczenia się gramatyki rozumianej jako źródło struktur morfologiczno-składniowych i semantycznych prowadzi do bardzo powierzchownego opanowania języka i do umiejętności komunikowania treści raczej konkretnych niż abstrakcyjnych. Powyższe uwagi w szczególności odnoszą się do języków romańskich, skomplikowanych pod względem morfologiczno-składniowym, które wymagają sporego wysiłku ze strony uczących się w opanowaniu samego systemu językowego. Ponadto należy pamiętać, że niski poziom kompetencji językowej stanowi największą przeszkodę w opanowaniu kompetencji komunikacyjnej (brak akceptacji ze strony rozmówcy), ponieważ czym innym jest niemówienie o czymś z braku okazji, a czym innym nieporuszanie danego tematu na skutek ograniczonych możliwości spowodowanych nieznaną strukturą właściwych struktur morfologiczno-składniowych i semantycznych.