



Curricolo e syllabo di italiano L2

Fabio Caon e Barbara D'Annunzio

Negli ultimi anni la glottodidattica ha sviluppato maggiormente la riflessione su approcci e metodi rispetto a quella sui contenuti e sulla loro possibile selezione. Tuttavia, i docenti che si trovano a operare in classi multiculturali e si confrontano con il compito di insegnare italiano come L2, palesano la necessità di ragionare sui contenuti linguistici che si possono inserire in un curriculum destinato ad alunni non italofoni.

Due precisazioni terminologiche anzitutto rispetto ai termini “curricolo” e “syllabo”.

Con il termine **curricolo**, in accordo con Balboni, (<http://venus.unive.it/italslab/nozion/noziiof.htm>), intendiamo “un modello operativo che definisce un profilo formativo e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l'oggetto di un corso [o di un programma adattato, rifacendoci alle parole del DPR 394].

In prima approssimazione si può dire che un curriculum fonde le nozioni di programma e di *syllabus*; in realtà oggi i curricula tendono a includere anche sezioni che offrono:

- parametri per variare il curriculum a seconda delle caratteristiche della situazione didattica, della natura degli allievi, del quartiere in cui si opera, delle dotazioni glottotecnologiche disponibili, ecc.;
- una guida metodologica relativa alle tecniche didattiche che si consiglia di utilizzare (o che vengono considerate incongrue con le premesse del curriculum) per raggiungere gli obiettivi;
- una serie di parametri per la verifica e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi”.

Il curriculum dunque, supporta il docente nel complesso compito di selezione e graduazione dei contenuti linguistici.

Con il termine **sillabo** indichiamo “quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla graduazione dei contenuti d'insegnamento. Esistono diversi tipi di **sillabo**:

sillabo strutturale, basato esclusivamente su unità linguistiche (orientato alla teoria dell'interlingua)

sillabo nozionale-funzionale, basato su nozioni e atti linguistici

sillabo task-based, basato su compiti (ad esempio: utilizzare una mappa, consultare l'orario scolastico)

sillabi integrati o ibridi (basati ad esempio su strutture grammaticali e funzioni oppure su compiti e funzioni)” (adattato da Ciliberti, 1994).



Il curricolo di Italiano L2

Nella situazione dell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti in contesto plurilingue, il modello tradizionale del curricolo glottodidattico applicato alle lingue straniere è, secondo Balboni (2000: 58-60), di fatto inapplicabile poiché:

- in ogni classe sono presenti allievi di provenienza linguistica e culturale diversa;
- gli allievi hanno livelli di competenza diversificati;
- le motivazioni di cui sono consapevoli sono molto diversificate;
- le situazioni di insegnamento sono diversificate;
- spesso ci sono più insegnanti impegnati nell'azione di facilitazione e sostegno dell'apprendimento.

Pertanto, considerata la situazione di estrema variabilità delle singole situazioni, tra proposta di un curricolo tradizionale (che rischia di uniformare situazioni troppo eterogenee) e scelta del "non curricolo" (che di fatto può ignorare delle indicazioni scientifiche sulla L2 utili alla programmazione), si può trovare una soluzione programmando un curricolo che potremmo definire *integrato* perché, appunto, deve saper integrare più bisogni, diversi punti di partenza ed avere differenti punti d'arrivo.

Il curricolo d'italiano L2 dovrà prendere in considerazione:

- l'analisi dei bisogni degli alunni
- la definizione degli obiettivi generali del curricolo linguistico
- la selezione dei contenuti che saranno oggetto di insegnamento
- le indicazioni utili a graduare nel tempo i contenuti individuati
- indicazioni per operare scelte precise sul piano della gestione della classe.

Il sillabo di italiano L2

Quale strada intraprendere per realizzare un sillabo in cui si concilino esigenze della scuola ed efficacia dell'apprendimento linguistico (che, ricordiamolo, in situazione di L2 non è legato solo alla scuola)?

Molti studiosi sostengono che si debba evitare una programmazione preliminare e che l'idea stessa di sillabo anticipatorio e programmato interferisca con il processo di sviluppo linguistico degli apprendenti.

Una scelta ammissibile, a nostro avviso, può esser quella di adottare un sillabo misto (per task, nozioni strutture grammaticali e funzioni) che non proceda per strutture definitive ma che tenga conto delle teorie sull'acquisizione linguistica e delle ipotesi di "apprendibilità ed insegnabilità" (cfr. paragrafo successivo).

In sintesi, quindi un sillabo che:

- a. rispetti le sequenze di apprendimento senza alterare l'ordine naturale (sulle sequenze d'apprendimento cfr. Pallotti, 1998, Lo Duca, 2003, Caon, 2008 - cds);
- b. operi una distinzione tra input per la comprensione (che può contenere anche forme non direttamente acquisibili dagli studenti) e input per la produzione (adeguato al livello degli studenti);
- c. fornisca input più ricchi corrispondenti al potenziale di acquisizione dello studente (cfr. il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij, in Caon, 2008)
- d. preveda una ripresa ciclica delle stesse strutture poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi a livelli diversi della scala di processabilità (Pallotti, 1998: 302);
- e. eviti la focalizzazione degli studenti su forme non apprendibili secondo le teorie della linguistica acquisizionale per quanto concerne la L2.

Scelte le unità del sillabo, il docente dovrà dunque stabilire un loro ordine di presentazione: ad esempio, prima il verbo *essere* e dopo la *forma negativa*; prima la funzione del *ringraziare* e dopo quella dello *scusarsi*, ecc. (Pallotti, 1998: 294).



Come stendere costruire un sillabo per l'italiano L2

Sarà necessario partire innanzitutto dall'individuazione delle funzioni comunicative: secondo Balboni (1994:41) l'integrazione dei modelli funzionali di Jakobson e di Halliday porterebbe all'individuazione di 6 funzioni-scopo che si vengono perseguiti quando si usa una lingua in un determinato contesto.

La tabella sinottica che segue sintetizza le 6 funzioni-scopo da prendere in considerazione per la costruzione del sillabo:

FUNZIONI-SCOPO	REALIZZAZIONE
PERSONALE	Si realizza quando lo studente utilizza la lingua per esprimere tratti della propria esperienza, della propria personalità, delle proprie sensazioni.
INTERPERSONALE	Si realizza quando si utilizza la lingua per stabilire relazioni
REGOLATIVO STRUMENTALE	Si realizza quando si usa la lingua per regolare i comportamenti altrui o per ottenere un comportamento altrui che soddisfi i bisogni del parlante
REFERENZIALE	Si realizza quando la lingua viene utilizzata per descrivere referenti animati o inanimati o per spiegare (ad esempio azioni).
POETICO IMMAGINATIVA	Si realizza quando la lingua viene utilizzata per produrre effetti metaforici, ritmici, musicali
METALINGUISTICA	Si realizza quando si utilizza la lingua per descrivere la lingua, quando si utilizza la lingua per acquisire informazioni sulla lingua (come si dice? Che cos'è questo?)

Se si vanno ad esaminare le sequenze dell'interlingua¹ analizzate da Pallotti (1998) si scopre, ad esempio, che negli allievi compaiono molto presto le funzioni pragmatiche (quindi la funzione interpersonale e quella regolativo strumentale) e più tardi altre funzioni come, ad esempio, quella personale. Nei corsi di lingua invece spesso si prevede come prima attività la presentazione personale che rimanda appunto alla funzione personale (presentarsi, parlare di sè).

Si procederà poi nell'individuare le strutture o forme linguistiche che realizzano le funzioni scelte e sarà opportuno distinguerle in input per la ricezione e input per la produzione. In ricezione si indicheranno tutti gli indici linguistici che dovranno comparire più volte nell'input offerto agli studenti.

L'input in ricezione potrà anche essere molto ricco e comprendere elementi che non sono direttamente apprendibili o acquisibili dall'allievo ma che fanno parte di un contesto autentico di lingua. Per questa ragione il docente di italiano L2 dovrà, ad esempio, modificare il proprio eloquio cercando di facilitare la comprensione presso i propri allievi ma senza distorcere la lingua senza arrivare ad offrire input facilitato ma non autentico.

La sezione del sillabo che riporta indicazioni su quale dovrà essere l'input per la ricezione comprenderà solo invece quelle forme sulle quali si vuol focalizzare l'attenzione dello studente (quindi, le forme che lo studente potrebbe arrivare a produrre o riprodurre).

¹ Nel *continuum* interlinguistico, ovvero in quello spazio ideale che si situa tra la madrelingua e la L2, si possono situare le varie tappe dell'interlingua, intesa appunto oggi non più solo come sistema linguistico intermedio nel processo di apprendimento della L2, ma come "un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe" (Pallotti, 1998).



Infine vanno individuati gli indici linguistici che realizzano le funzioni in oggetto e il relativo lessico. La colonna vincoli permettere di focalizzare meglio la graduazione degli elementi linguistici scelti.

Se, ad esempio, si indicano tra gli indici linguistici alcuni verbi fondamentali nelle strutture linguistiche inserite nel sillabo, si potranno stabilire per tali verbi dei vincoli che circoscrivono la scelta ad alcuni tempi o ad alcune persone, rispettando in tal modo anche le indicazioni che ci derivano dallo studio sulle sequenze di acquisizione.

Le indicazioni sull'acquisizione delle forme verbali sono:

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 (cfr. Lo Duca, 2003).



Esemplificazione di un sillabo di Italiano L2 per la scuola primaria

Proponiamo un'esemplificazione di sillabo di base adatto a bambini della scuola primaria:

FUNZIONI E ATTI COMUNICATIVI	ESEMPI DI ESPRESSIONI CHE REALIZZANO GLI ATTI COMUNICATIVI		LESSICO	INDICI LINGUISTICI	VINCOLI
	IN RICEZIONE	IN PRODUZIONE			
Informarsi e dare informazioni rispetto alla classe frequentata	Che classe fai/fate/fa/fanno?	Che classe fai/fanno?	Prima Seconda Terza Quarta Quinta Elementare	verbo fare interrogativa diretta introdotta da 'CHE'	Fare:forme dell'indicativo presente
Chiedere il permesso	Faccio/fanno/fate/fai la seconda elementare/prima/terza/quarta/quinta	Faccio la prima/seconda/terza/quarta/quinta	bagno giardino cortile mensa biblioteca	Verbo potere+infinito Forma negativa di potere+infinito	Verbo potere più infinito: limitatamente alla forma "posso+andare/uscire" Forma negativa: limitatamente alla forma. "non puoi/potete"
	Posso/possiamo/può andare in bagno/giardino/cortile/biblioteca/mensa? Va bene, vai No, non potete andare in due Va bene, ma uno alla volta! Posso uscire? No, non adesso Non puoi/potete uscire/andare adesso Aspetta! Sì Sì, va bene!	Posso andare in bagno/giardino/biblioteca/cortile/mensa? Posso uscire? Grazie Va bene			



Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E. (a cura di), 2000, *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino;
- BETTONI, C., 2001, *Imparare un'altra lingua.*, Laterza, Roma/Bari;
- BREEN, M., 1984, "Process syllabuses for the language classroom", in *General English syllabus design*, a cura di Brumfit C., Pergamon press, Oxford;
- CANDLIN, C., 1984, "Syllabus design as a critical process", in *General English syllabus design*, a cura di Brumfit C., Pergamon press, Oxford;
- CANDLIN, C., 1987, "Toward task-based learning", in *Language learning task*, di Candlin, C., Murphy, D., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ;
- CAON F., 2008 (cds), *Valorizzare le differenze nell'educazione linguistica: studenti eccellenti e studenti in difficoltà*, UTET, Torino;
- CILIBERTI, A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze;
- CORDER, S. P., 1967, "The significance of Learner's Errors", in *IRAL*, 5: 161-170;
- GIACALONE RAMAT, A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma;
- KINTSCH, W., 1974, *The representation of meaning in memory*, Erlbaum, Hillsdale;
- KRASHEN, S., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, London;
- LEVELT, W. J. M., 1989, *Speaking. From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge (Ma);
- PALLOTTI, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano;
- PALLOTTI, G., 2003, *Applying processability theory to languages with rich inflectional morphology.*
Manoscritto;
- PORCELLI, G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia;
- SERRA Borneto, C., 1998, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.