

GEORGIA MILIONI

UNA PROPOSTA DI SILLABO D'ITALIANO L2

1. PREMESSA

Fare programmazione didattica nella scuola più che una consuetudine, è una delle caratteristiche precipue della funzione docente: il tempo che gli insegnanti dedicano sistematicamente alla programmazione, di breve o lungo periodo, è a tutti gli effetti tempo di docenza.

Programmare una qualsiasi attività didattica significa affrontare almeno quattro compiti fondamentali:

- fissare gli obiettivi generali e specifici del corso;
- scegliere le attività di apprendimento corrispondenti agli obiettivi;
- organizzare le attività di apprendimento perché siano efficaci;
- valutare l'efficacia del programma sulla base dei progressi dei discenti.

La programmazione nel concreto si esplicita su tre livelli operativi gerarchicamente correlati, in pratica essa consiste nella elaborazione di curricula, sillabi e unità didattiche.

Il termine **curricolo** fa riferimento a tutte le attività, procedure e scelte operate da un insegnante nella programmazione di un corso. Il concetto di **curricolo**, come modello teorico-pratico dell'insegnamento, nasce e si afferma in questo secolo (il XX) grazie al convergere di contributi di discipline diverse, come la pedagogia, che grazie ai fondamentali contributi di J. Dewy (1899) colloca l'apprendente al centro di ogni intervento educativo e didattico; la psicologia che con le nozioni di bisogno, motivazione (Allport e Nuttin), problem solving (Wertheimer) rende concreta questa centralità del discente; la psicologia che con le nozioni di bisogno, motivazione (Allport e Nuttin), problem solving (Wertheimer) rende concreta questa centralità del discente; la psicopedagogia statunitense che elabora la nozione di unità didattica; e la cibernetica, che razionalizza le dinamiche dell'interazione comunicativa attraverso il concetto del feed-back.

Il curricolo è un piano di lungo periodo che copre di norma un intero ciclo scolastico. Per esso "include gli scopi, gli obiettivi, i contenuti, i proces-

si, le risorse, i mezzi di valutazione di tutte le esperienze di apprendimento programmate per i discenti, sia nella scuola che nel contesto sociale, attraverso l'insegnamento in classe e i programmi relativi"¹. Il curriculum, quindi, comprende tutti gli aspetti della pianificazione, della messa a punto metodologica (implementazione metodologica) e delle procedure di valutazione di un programma di insegnamento e apprendimento linguistico.

La pianificazione curricolare va fatta tenendo conto di alcuni fattori primari e di una serie di variabili. Fattori primari sono: il *contesto*, l'*apprendente*, l'*insegnante* e la *metodologia*.

Il contesto si riferisce sia alla realtà più ampia e generale del paese, alla sua politica educativa, sia alla realtà locale e specifica in cui concretamente si svolge l'attività di apprendimento/insegnamento (scuola, famiglia, gruppo docente ecc.)

L'apprendente è il soggetto più importante: per lui si pianifica il curriculum e si attivano tutte le operazioni didattiche. Diventa, allora, importante ai fini della costruzione del curriculum conoscere le sue caratteristiche psicologiche, i suoi interessi, bisogni, aspirazioni e condizioni socio-esistenziali.

L'insegnante è allo stesso tempo educatore e tecnico dell'insegnamento ed esperto della lingua.

Nel dettaglio un curriculum si articola in una serie di operazioni, come:

- la pianificazione iniziale basata sull'analisi dei bisogni dei discenti
- la individuazione e definizione degli obiettivi (finali intermedi e immediati) del corso
- la selezione e graduazione dei contenuti (temi, argomenti, centri di interesse, situazioni, ecc.) del corso;
- la definizione delle attività da svolgere e da far svolgere in classe;
- la selezione dei materiali da utilizzare;
- l'individuazione delle componenti linguistiche e funzionali;
- le decisioni relative all'implementazione di strumenti e procedure di monitoraggio e supervisione dei progressi degli allievi
- la valutazione degli obiettivi prestabiliti;
- la valutazione globale del corso.

Il curriculum ha a che vedere con i principi generali relativi all'apprendimento linguistico, agli scopi, alla valutazione e alle relazioni di ruolo di insegnanti e allievi. È una sorta di banca di item di apprendimento e di suggerimenti su come usarli in classe. La esplicitazione e concretizzazione di un curriculum si ha ad un livello più basso, quello del sillabo. Con *sillabo* si indica

1. Robertson (1971, p. 564).

la parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e sequenziazione dei contenuti di insegnamento in termini di conoscenze e/o abilità da far acquisire². Il sillabo va visto nel processo di sviluppo del curricolo in corso. Il sillabo è il piano più dettagliato che l'insegnante traduce in azioni e comportamenti all'interno della classe.

Rispetto al curricolo il sillabo è quindi più limitato; progettare un sillabo per un gruppo di allievi è un processo decisionale che prevede la stesura di un piano adeguato di ciò che deve essere acquisito attraverso l'insegnamento e l'apprendimento. Ogni progetto di sillabo, di solito, include conoscenze e capacità viste come l'ovvio risultato del lavoro di insegnanti e allievi in classe. Per rendere possibile l'acquisizione di tali conoscenze e capacità, il piano deve definire gli obiettivi dell'insegnamento e tenere conto del processo di apprendimento degli allievi. Insomma, il sillabo si basa sui dati e sui risultati di quello che effettivamente accade in classe quando insegnanti ed allievi applicano un determinato curricolo alla loro specifica situazione. Questi risultati possono essere usati per apportare modifiche al curriculum, che diviene così un processo dinamico e ciclico.

Nella elaborazione di un sillabo occorre tener conto delle diverse componenti che possono influenzare sia il processo di apprendimento che quello di insegnamento, quali: l'input linguistico da proporre agli allievi, le abilità linguistiche possedute, l'ambiente in cui hanno luogo l'apprendimento e l'insegnamento, sono alcune delle più importanti componenti.

La concezione del sillabo non è naturalmente omogenea, diversi sono, infatti, i punti di vista. C'è chi ha una concezione ampia e chi ristretta. Il punto di vista ampio fa una chiara distinzione tra progetto di sillabo e metodologia: la costruzione di un sillabo è vista essenzialmente come selezione e gradazione del contenuto di un corso di lingua, mentre la metodologia ha a che vedere con la selezione dei compiti e delle attività di apprendimento. Chi adotta un punto di vista più ristretto è dell'avviso che il sillabo non possa ignorare la metodologia: nella esplicitazione del sillabo, infatti, andrebbero indicati i principi e i procedimenti di ordine metodologico che ispirano o motivano certe prassi didattiche e determinati contenuti. Tale posizione mette in discussione la separazione netta e sostiene che, con l'avvento dell'approccio comunicativo nella didattica linguistica, la distinzione tra compiti e contenuti è difficile da sostenere.

C'è chi, nell'attuale crisi dei metodi didattici, vede il sillabo come l'alternativa al metodo: esso è lo strumento attraverso il quale l'insegnante, o l'autore dei materiali didattici, può raggiungere un livello di corrispondenza

2. Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 100.

tra i bisogni, gli scopi dell'allievo come individuo e come essere sociale e le attività che si svolgono in classe³. C'è chi considera il sillabo un quadro di riferimento entro cui si situano le attività didattiche, o un meccanismo di insegnamento per facilitare l'apprendimento. L'importante è che esso non diventi una gabbia che determina ciò che deve essere appreso, esso deve restare piuttosto un punto di riferimento per procedere in una data direzione⁴.

La varietà di posizioni e di concezioni relative al sillabo riflette naturalmente le concezioni diverse della lingua, del suo apprendimento e del suo insegnamento. Ogni sillabo esprime — sia pure indirettamente — alcune concezioni o punti di vista sulla lingua, sul processo psicologico di apprendimento e sui processi pedagogici e sociali all'interno della classe⁵.

Ma, a questo punto ci si chiede, la progettazione di un sillabo è un'attività statica, cioè un compito che si svolge una volta per tutte o è un processo dinamico in continua evoluzione che vede gli insegnanti ripetutamente impegnati a modificare gli obiettivi, a riordinare le fasi, a riorientare l'attenzione ora su un tema ora su un altro, a rinegoziare i contenuti?

La concezione statica è quella su cui si sono appuntate più critiche per il fatto che un sillabo pianificato una volta per tutte non può tener conto di fattori rilevanti che influenzano fortemente il processo di apprendimento, come le motivazioni degli allievi, le loro emozioni, la loro personalità, i loro punti di vista soggettivi. Non tiene conto, in altre parole, di tutte le variabili che possono intervenire nel processo di apprendimento/insegnamento, in particolare delle differenze individuali tra gli allievi. Un sillabo che pretenda di essere ben costruito, un sillabo cioè che si presenti come ideale, suppone un allievo ideale, che è impossibile rintracciare nelle classi reali.

Elaborare un sillabo significa affrontare essenzialmente quattro compiti fondamentali, o seguire quattro fasi indispensabili: **focalizzare**, **selezionare**, **suddividere** e **graduare**⁶ le conoscenze, i compiti e le capacità intese come esiti dell'apprendimento linguistico.

Nella fase di *focalizzazione e selezione* si prenderanno in considerazione gli obiettivi che gli allievi dovranno raggiungere e i contenuti che verranno proposti. Nella fase di *suddivisione* si indicheranno quali dovranno essere le

3. yalden J. *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, Pergamon Press, Oxford 1984, p. 14.

4. Widdowson H.G., *Aspects of syllabus design*, in M. Tickoo (a cura di), *Syllabus Design: The State of the Art*, Regionale English Language centre, Singapore 1987.

Widdowson 1984, p. 26

5. Breen M., *Process syllabuses for the language classroom*, in C. J. Brumfit (ed.) 1984, p. 49.

6. Breen M., *Learner contributions to task design*, C. Candlin, D. Murphy (eds), 1987.

ripartizioni opportune degli obiettivi e dei contenuti individuati nelle varie unità didattiche o nelle loro parti. Nella fase finale, quella della *graduazione o sequenziazione*, si deciderà secondo quale percorso si svilupperanno sia gli obiettivi che i contenuti. In altri termini, il sillabo riguarderà "cosa, quando e perché" occorre fare in classe, lasciando il "come" che obbedisce, invece, a scelte di ordine metodologico.

Non tutto però è così facile. Insegnanti e programmatori si interrogano su diversi punti che emergono quando si elabora un sillabo: su che cosa bisognerà focalizzare l'attenzione? sulla grammatica? o sui temi di cultura e civiltà? O, piuttosto, sulle abilità? E su quali abilità in particolare ci si dovrà concentrare? Su quelle linguistiche o su quelle funzionali o su quelle relative all'apprendimento? Fino a poco tempo fa, molti autori di sillabi cominciavano descrivendo liste di elementi grammaticali, fonologici e lessicali che erano graduati secondo la difficoltà e l'utilità. Il compito dell'allievo era la conquista del possesso delle strutture grammaticali. Con l'approccio comunicativo si è cominciato ad inserire nel sillabo gli aspetti funzionali. La domanda, allora, era: che cosa l'apprendente deve o ha bisogno di saper fare con la lingua straniera, piuttosto che, quali sono gli elementi linguistici che l'apprendente deve conoscere? I sillabi hanno cominciato, allora, ad essere definiti non solo in termini di contenuti grammaticali ma anche in termini di abilità funzionali di cui gli allievi avevano bisogno per comunicare con successo. Nel sillabo vengono così specificati oltre alle strutture grammaticali anche elementi come, le funzioni, le nozioni, i temi, le situazioni, le attività e i compiti.

Un documento che offre un'esposizione dettagliata delle varie componenti di un sillabo che devono essere prese in considerazione nella progettazione di corsi di lingua è il *Threshold Level*⁷. Qui, in particolare, vengono elencate:

1. le situazioni in cui verrà usata la lingua straniera, inclusi gli argomenti (topics) che dovranno essere affrontati in quelle situazioni;
2. le attività linguistiche in cui l'allievo si troverà coinvolto;
3. le funzioni linguistiche che l'allievo espletterà;
4. i compiti, vale a dire ciò che l'allievo dovrà essere in grado di fare relativamente a ciascun argomento;
5. le nozioni generali che l'allievo dovrà padroneggiare;
6. le nozioni specifiche che l'allievo dovrà saper usare nelle situazioni concrete;
7. le forme linguistiche che l'allievo sarà capace di usare

7. Van Ek J., *Threshold Level English*, Pergamon, Oxford 1975.

8. il grado di abilità con cui l'allievo sarà capace di eseguire.

Ognuno di questi elementi è orientato tanto al prodotto quanto al processo, e l'inclusione di ognuno è giustificata dalle concezioni circa la natura della lingua, i bisogni degli allievi o la natura dell'apprendimento.

In anni più recenti, nel prendere decisioni relative al syllabo si è fatta strada la tendenza ad usare le informazioni sugli allievi o provenienti dagli allievi. Tali informazioni possono servire a molti scopi, in rapporto alla natura dell'istituzione educativa in cui vengono usate. In prima battuta possono guidare nella scelta dei contenuti. Possono essere impiegate per assegnare gli allievi alle varie classi di corso. Questo sarà un compito semplice se le classi si basano su livelli di profitto, ma sarà più complicato se deve riflettere gli obiettivi e le attese degli allievi. Inoltre, i dati possono essere usati dall'insegnante per modificare il syllabo e la metodologia per renderli più accettabili agli allievi o per sensibilizzare l'insegnante alle aree di possibile conflitto.

Con alcuni studenti, ad esempio quelli più adulti o con quelli che sono abituati a sistemi educativi tradizionali, ci possono essere diversi settori e spazi di conflitto. Questi possono essere individuati da un'analisi dei bisogni. Ad esempio, i dati potrebbero rivelare che la maggioranza degli studenti preferisce un syllabo basato sulla grammatica e sulla spiegazione esplicita delle regole. Se gli insegnanti programmano un approccio di tipo non tradizionale, essi si troveranno a dover negoziare poi il syllabo con gli allievi e modificare il syllabo in funzione delle intuizioni degli allievi circa la natura della lingua e dell'apprendimento linguistico.

2. PARTE TEORICA

2.1. Sillabi analitici e sintetici

I vari sillabi possono essere classificati in modo diverso: una prima distinzione che si fa è quella tra sillabi analitici e sillabi sintetico. Wilkins è stato il primo ad introdurre la distinzione tra sillabi analitici e sillabi sintetici: "una strategia di insegnamento linguistico sintetica è quella in cui le diverse parti della lingua sono insegnate separatamente e passo dopo passo in modo che l'acquisizione è un processo di accumulazione graduale di parti fino a che non si è costruita l'intera struttura della lingua⁸."

Inizialmente si tendeva ad identificare gli approcci sintetici con i sillabi grammaticali. Tuttavia alcuni glottodidatti rilevarono che il termine sintetico

8. Wilkins D., *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, London 1976, p. 2.

non doveva necessariamente essere ristretto ai sillabi grammaticali, ma poteva essere applicato a qualsiasi sillabo in cui il contenuto è orientato sul prodotto; vale a dire, sillabi che sono specificati come liste di elementi discreti e in cui l'attenzione della classe è rivolta, in fase di insegnamento, su elementi separati e discreti.

I sillabi analitici "sono organizzati in termini di scopi per i quali la gente impara una lingua, e secondo i tipi di comportamento linguistico necessario per conseguire quegli scopi"⁹. Nel sillabo analitico agli allievi vengono presentati porzioni di lingua che possono includere gradi di difficoltà diversi. Il punto di partenza per la progettazione del sillabo non è il sistema grammaticale della lingua ma gli scopi comunicativi per cui la lingua è usata.

Anche se concettualmente si possono pensare corsi di lingua solo analitici o soli sintetici, nella pratica i corsi si caratterizzano per essere o più o meno analitici o più o meno sintetici, a seconda della maggiore o minore prevalenza di elementi discreti nella selezione e graduazione dell'input.

2.2. Sillabi orientati sul prodotto e sul processo

Un'altra distinzione possibile è quella tra sillabi orientati sul prodotto e sillabi basati sul processo di apprendimento o sillabi processuali. I sillabi orientati sul prodotto sono quelli in cui il focus è sulle conoscenze e sulle abilità che gli allievi dovrebbero conseguire come risultato dell'istruzione, mentre i sillabi processuali sono quelli che focalizzano le esperienze dell'apprendimento. Ai primi vengono ricondotti i sillabi formali e i sillabi nozionali funzionali.

2.3. Sillabi formali

Il **sillabo formale** è inteso come un sillabo strutturale o grammaticale, in cui cioè l'input è selezionato e graduato in rapporto alle nozioni grammaticali. Esso enfatizza gli aspetti di regolarità e di sistematicità della lingua. Il modello, in fondo, è l'insegnamento delle lingue classiche. Seguendo le indicazioni di Breen¹⁰, se noi prendiamo in considerazione la distinzione di Halliday delle funzioni linguistiche in tre macro-funzioni - ideativa, interpersonale e testuale - potremo dire che il sillabo formale dà priorità alla

9. Wilkins D., *op. cit.*, p. 14.

10. Breen M., *op.cit.*, 1987.

funzione testuale. In altri termini, si concentra su come il testo linguistico è organizzato, dando poca importanza ai significati e ai contenuti veicolati dalla lingua (componente ideativa) e ai modi in cui la lingua si realizza negli scambi comunicativi sociali (componente interpersonale). In termini di capacità questo sillabo si concentra sull'uso corretto delle quattro abilità linguistiche che vengono presentate secondo una sequenza che va da quelle ricettive - ascolto e lettura - a quelle produttive - parlare e scrivere -. Obiettivo fondamentale del sillabo formale è l'accuratezza formale e la correttezza della produzione linguistica.

Ricordiamo che la complessità grammaticale non sempre coincide con la difficoltà di apprendimento. In altri termini, ciò che è grammaticalmente complesso non necessariamente sarà difficile da apprendere e viceversa ciò che è grammaticalmente semplice non è, necessariamente, facile da apprendere. I sillabi grammaticali più rigidi apparentemente introducevano un elemento alla volta e richiedevano il possesso di quell'elemento prima di passare al successivo. Il passaggio da una lezione all'altra si fondava sul presupposto che il materiale di una lezione è la base della lezione successiva.

Il principio di fondo dei sillabi formali sembra essere quello secondo cui la lingua consiste di una serie finita di regole che possono essere combinate insieme in modo vario per produrre significati. Inoltre, si ritiene che quelle regole possono essere apprese una alla volta, per accumulo: ogni elemento viene appreso singolarmente prima di essere incorporato nel bagaglio cognitivo precedente. Lo scopo principale dell'insegnamento linguistico è quello di aiutare gli allievi a decifrare il codice.

Altri principi riguardano il transfert linguistico. Generalmente si pensa che gli allievi che hanno interiorizzato gli aspetti formali di un pezzo di lingua, sono automaticamente capaci di usarlo nella comunicazione spontanea fuori della classe.

Una delle difficoltà nella progettazione di catene grammaticali in cui gli elementi discreti sono collegati tra loro, sta nel fatto che questi collegamenti sono spesso tenui. È difficile isolare e presentare un item discreto alla volta, soprattutto se si vuole dare allo stesso tempo una specie di contesto. Il dilemma di fronte al quale viene a trovarsi chi progetta un sillabo basato su una progressione strutturale degli input è: come conciliare l'input controllato con l'esigenza di offrire esempi di lingua che siano conformi a quelli che l'allievo incontra fuori della classe?

Una soluzione potrebbe essere quella di abbandonare ogni tentativo di gradazione strutturale, oppure usare una lista di strutture graduate, non per determinare la lingua a cui gli allievi vengono esposti, ma per determinare gli elementi che verranno focalizzati nel lavoro in classe. In altre parole,

gli allievi saranno esposti ad esempi autentici di testi che sono graduati solo approssimativamente e che forniscono un contesto più ricco.

2.3.a Osservazioni sui sillabi formali

Tali sillabi basati su una gradazione delle sole strutture grammaticali non tengono conto della natura complessa del fenomeno lingua. La cosa è complicata non solo dal fatto che la lingua assolve ad una varietà di funzioni comunicative, ma anche dal fatto che non c'è una relazione biunivoca tra forma e funzione. Non solo una singola forma realizza più di una funzione, ma una data funzione può essere realizzata con forme linguistiche diverse.

Una visione ampia della lingua, che focalizza non solo le strutture linguistiche, ma anche gli scopi comunicativi per i quali la lingua viene usata, è stata sviluppata dalle intuizioni di filosofi del linguaggio, di sociolinguisti e di studiosi di altre discipline collegate alla linguistica. La reazione più immediata a questa visione più ampia ha portato a prendere in considerazione come inserire questi scopi nel sillabo di una lingua. Sfortunatamente, la mancanza di corrispondenza biunivoca tra forma e funzione rende il processo di realizzazione di un sillabo molto più complesso di quanto sarebbe stato possibile se fosse esistita una relazione stretta, uno ad uno, tra forma e funzione.

In tempi più recenti, soprattutto nella didattica di una L2, si sono poste delle domande relative alla costruzione di un sillabo:

- perché gli allievi ad un dato livello non apprendono correttamente alcune strutture grammaticali che pure sono state presentate in modo esplicito?
- gli item di un sillabo possono essere messi in una sequenza tale da renderli più facili da apprendere?
- quali attività di apprendimento sembrano promuovere l'acquisizione?
- c'è una qualche prova che l'insegnamento produce degli effetti sull'apprendimento?

Alcuni studi, come quelli di Dulay e Burt¹¹ e di Bayley, Madden e Krashen¹² hanno mostrato che alcune strutture grammaticali vengono apprese secondo un certo ordine e che tale ordine è lo stesso per bambini e adulti e

11. Dulay H. e Burt M., *Should we teach children syntax?*, in "Language Learning", 22, 1973.

12. Bayley K., Madden C. e Krashen S., *Is there a "natural sequence in adult second language learning"*, in "Language Learning", 24, 1974.

per apprendenti stranieri. Il che dimostrerebbe che l'istruzione formale non ha alcun effetto sull'ordine di acquisizione.

La teoria relativa al processo di parola di Pienemann e Johnston cerca di spiegare l'ordine in cui gli elementi grammaticali vengono acquisiti. I due ritengono che le strutture vengano apprese secondo le seguenti fasi:

- fase 1: singole parole e formule routinarie
- fase 2: ordine standard delle parole (es. Sog + Verbo + Ogg, in italiano)
- fase 3: elementi finali che possono essere spostati all'inizio
- fase 4: permutazione semi-interna: gli elementi interni possono essere messi all'inizio o al termine di un enunciato
- fase 5: permutazione completamente interna: gli elementi possono essere mossi all'interno di un enunciato.

2.4. Sillabi nozionali funzionali

Il **sillabo nozionale funzionale** è stato sviluppato nella seconda metà degli anni '70 in opposizione ai sillabi formali. È stato sviluppato allo scopo di dare agli allievi strumenti per usare la lingua non solo in modo accurato ma anche in modo appropriato al contesto. Il crescente interesse per una lingua appropriata sul piano comunicativo era determinato anche dagli studi sugli usi della lingua portati avanti da quei linguisti che, come Hymes, erano interessati ad ambiti come quello della sociolinguistica e della pragmatica. Questi sillabi - come il precedente- sono orientati sulle capacità degli apprendenti, ma, a differenza dei sillabi formali, seleziona una particolare serie di funzioni ritenute indispensabili per rafforzare l'abilità comunicativa degli allievi nei vari contesti sociali. Riferendoci alle macrofunzioni di Halliday possiamo dire che l'enfasi è su una conoscenza ideativa e interpersonale della lingua.

Il merito maggiore dell'approccio nozionale funzionale è quello di aver posto gli studenti e i loro bisogni (scopi) comunicativi al centro del curriculum.

Un sillabo nozionale-funzionale ha il vantaggio di:

1. fissare dei compiti di apprendimento realistici;
2. offrire all'insegnamento quotidiano una lingua autentica;
3. portare ad enfatizzare le attività ricettive prima che gli allievi si impegnino in una esecuzione prematura;
4. riconoscere che il parlante deve avere uno scopo reale per parlare e qualcosa da dire;

5. rendere la comunicazione intrinsecamente motivante perché esprime funzioni comunicative;
6. rendere possibile all'insegnante di sfruttare i principi psicolinguistici, sociolinguistici, linguistici ed educativi;
7. rendere possibile un percorso a spirale che reintroduce il materiale linguistico e culturale a livelli di profondità e precisione sempre maggiore;
8. consentire lo sviluppo di corsi flessibili e modulari
9. prevedere un'ampia promozione di corsi di lingua straniera.

Tuttavia, nonostante la particolare attenzione al contesto sociale, i sillabi funzionali non sono riusciti ad estendere la loro attenzione oltre gli enunciati individuali e i singoli scambi conversazionali. In altre parole, questo tipo di sillabi presentano la lingua in termini di funzioni come correlate ad atti di parola, ma non riescono a presentare la lingua a livello di discorso e, in particolare, non hanno, come proprio obiettivo finale, quello di rendere l'allievo capace di partecipare effettivamente al discorso. Sarà allora necessario riconsiderare alcuni dei principi di questo sillabo per integrare ciò che è stato trascurato - la lingua a livello di discorso - o che è stato dimenticato - accuratezza versus fluenza - che significa un passo indietro in termini di enfasi ancora sulla grammatica.

2.5. Sillabi processuali (o procedurali)

2.5.a Sillabi basati su compiti e sillabi basati su abilità

In opposizione ai sillabi formali e funzionali/comunicativi sono stati proposti, in tempi più recenti, sillabi alternativi tesi a integrare quegli aspetti rilevanti trascurati dai precedenti approcci. Se nei primi l'attenzione era rivolta al prodotto - conoscenze e abilità che l'allievo doveva acquisire -, con questi sillabi, l'attenzione si sposta sul processo che porta all'acquisizione di conoscenze e abilità. In altri termini, se il sillabo formale prevede la competenza linguistica come esito finale e il sillabo funzionale-comunicativo prevede la capacità di eseguire una serie di funzioni linguistiche, questi sillabi basati su dei compiti e i sillabi processuali vedono la competenza comunicativa e le abilità di studio come obiettivi finali che devono essere conseguiti e padroneggiati dagli allievi attraverso le attività in classe. Questo cambio di enfasi dal prodotto al processo ha portato alcuni a distinguere i due tipi di sillabo, a vederli come inconciliabili, mentre altri, come Widdowson, Can-dlin e Breen, tendono ad assumere una posizione mediana. Scrive Widdow-

son: "Non è che un sillabo strutturale neghi l'eventuale scopo comunicativo dell'apprendimento, ma prevede solo modalità diverse per il suo raggiungimento. Si è più volte sottolineato che i promotori di un tale sillabo supponevano che la lingua fosse riducibile ad elementi di natura grammaticale e non riuscivano a vedere la realtà dell'uso linguistico. Ma questa è una presentazione distorta e parziale. Questi sillabi erano proposti come strumenti per acquisire una esecuzione linguistica attraverso le quattro abilità: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Vale a dire, erano indirizzati verso uno scopo comunicativo, ed erano visti, non meno dei sillabi nozionali/funzionali, come una preparazione all'uso. La differenza sta nella concezione dei mezzi per questo fine"¹³.

I sillabi processuali e i sillabi basati su dei compiti differiscono pochissimo fra loro: si tratta di differenze più a livello pratico che nei principi che li informano. Si tratta, infatti, di sillabi che sono organizzati intorno a delle attività, piuttosto che in termini di grammatica o di lessico. Ad esempio, il sillabo può suggerire modi diversi in cui un allievo può eseguire un compito, come ad esempio telefonare per avere una certa informazione¹⁴. Entrambi i sillabi condividono la concezione sulle procedure che in classe stimolano l'apprendimento. In entrambi gli approcci i sillabi sono costituiti non da liste di item scelti attraverso un'analisi delle forme linguistiche o attraverso la descrizione di ciò che l'allievo è capace di fare al termine del corso, ma dalla specificazione dei compiti e delle attività che l'allievo deve svolgere in classe.

Questo approccio ha portato, in fase di pianificazione del sillabo, a pensare ad attività che chiedono agli allievi di compiere compiti realistici e significativi. Ciò si consegue per mezzo di gap informativi (*information gaps*) creati allo scopo di spingere gli studenti coinvolti nella ricerca di informazioni ad usare la lingua in maniera spontanea e significativamente rilevante per i loro interessi. Lo scopo principale di questi sillabi è aiutare gli allievi a produrre enunciati accurati appropriati ed efficaci negli eventi comunicativi e capaci di interpretare, esprimere e negoziare significati sia parlando che scrivendo.

Questa concezione fa riferimento quindi a compiti. Il termine compito copre una vasta gamma di attività, più o meno complesse. Compito è solitamente definito come un'attività o un'azione che si fa per sé o per gli altri, liberamente o dietro compenso. Sono compiti, ad esempio, il dipingere una

13. Widdowson, *op. cit.*, 1987, p. 68.

14. Si veda: Richards J., Platt T. e Weber H., *A Dictionary of Applied Linguistics*, Longman, London 1985.

parete, vestire un bambino, comprare un paio di scarpe, prenotare un posto in aereo ecc. In altri termini, con compito si indicano migliaia di cose che le persone fanno nella vita quotidiana. In ambito didattico, compito è un'attività o un'azione che viene compiuta come risultato di una elaborazione o comprensione linguistica (ad esempio rispondere ad una domanda, o disegnare una mappa mentre si ascolta una descrizione o eseguire un ordine dato verbalmente, ecc.). Un compito solitamente presuppone che l'insegnante specifichi le caratteristiche in base alle quali il compito si ritiene eseguito in modo efficace.

Per questo in ambito glottodidattico si distingue fra compiti pedagogici o scolastici e compiti reali. I compiti scolastici fanno riferimento alle varie attività che si possono svolgere in classe come le simulazioni, i giochi di ruolo (role plays), la soluzione di problemi, vale a dire tutte quelle prestazioni che rientrano nel campo del "fai come se".

Esempi di compiti scolastici sono quelli che incontriamo a iosa nei manuali di lingua straniera; eccone qualche esempio:

- ascoltate le previsioni meteorologiche e decidete di conseguenza quale abbigliamento portare con voi per un fine settimana a Venezia;
- volendo aprire un'agenzia turistica nella vostra città, raccogliete attraverso la stampa periodica, interviste e contatti diretti con altre agenzie e clienti, tutte le informazioni utili a prendere una decisione motivata;
- telefonate ad un ristorante per prenotare una cena d'affari per otto persone; chiedete se è possibile avere a disposizione una saletta privata
- volete andare a vedere un film, cercate sulla pagina degli spettacoli di un quotidiano, o su Internet, informazioni relative ai film in programmazione nella vostra città.

Nella realtà della classe, tuttavia, si possono avere dei compiti che possono essere considerati come reali in quanto si riferiscono alla situazione classe intesa come comunità sociale a tutti gli effetti: per esempio, tenere il verbale di una discussione, scrivere o telefonare ad alcune persone o istituzioni con le quali si intrattengono rapporti di collaborazione, discutere dei problemi relativi all'organizzazione del lavoro didattico, ecc., non sono compiti scolastici, ma compiti reali svolti all'interno della realtà scolastica. Allo stesso modo vanno considerati quei compiti relativi ad attività collegate alla realtà extra-scolastica: prendere contatti per iscritto o telefonici per organizzare una gita scolastica, stilare un programma per una escursione, preparare dei depliant o degli avvisi o degli orari di una manifestazione.

Candlin indica alcuni criteri per valutare l'efficacia e la bontà di un compito pedagogico. Un buon compito deve:

- spingere a concentrarsi sul significato, sullo scopo e sulla negoziazione
 - incoraggiare l'attenzione sui dati rilevanti
 - descrivere obiettivi partendo dai bisogni comunicativi degli allievi
 - tenere conto degli approcci flessibili, offrire strade diverse, mezzi, modi di partecipazione e procedure differenti
 - tenere conto di soluzioni che dipendono dalle abilità e dalle strategie scelte dagli allievi
 - coinvolgere le attitudini, i sentimenti e la collaborazione dell'allievo
 - essere stimolante ma non costrittivo, per promuovere la voglia di correre rischi
 - richiedere input da tutti gli allievi in termini di conoscenze, abilità e partecipazione
 - definire un problema che deve essere risolto con gli studenti e centrato sugli studenti guidati dall'insegnante
 - richiedere l'uso della lingua nell'assolvimento del compito
 - tenere conto della valutazione congiunta del compito sia da parte dell'allievo che dell'insegnante
 - sviluppare le capacità dell'allievo a valutare le conseguenze e le ripercussioni del compito
 - fornire opportunità di metacomunicazione e metacognizione (vale a dire permettere allo studente di parlare della comunicazione dell'apprendimento)
 - offrire opportunità di praticare la lingua
 - promuovere un addestramento dell'allievo al problem-sensing e al problem-solving
 - promuovere la condivisione dell'informazione e la competenza specifica
 - fornire un monitoring e un feedback sia dell'allievo che del compito
 - accrescere nel discente la consapevolezza del processo e incoraggiare la riflessione (cioè sensibilizzare i discenti ai processi di apprendimento cui partecipano)
 - promuovere una consapevolezza critica sui dati e i processi di apprendimento linguistico
 - assicurare una buona corrispondenza tra costi e benefici e un alto ritorno dell'investimento (lo sforzo per padroneggiare determinati aspetti della lingua dovrebbe essere vantaggioso o per la comunicazione al di fuori della classe o in termini di sviluppo cognitivo e affettivo degli allievi).
- Il sillabo basato su dei compiti è disegnato su attività che di proposito chiedono agli allievi di risolvere problemi attraverso l'esecuzione di compiti, con i seguenti obiettivi:

- incoraggiare l'interazione spontanea fra gli allievi e talora la negoziazione di input e output comprensibile;
- incoraggiare il coinvolgimento degli allievi in discorsi realistici per comprendere meglio le abilità cognitive usate dagli studenti coinvolti in ogni attività;
- dare l'opportunità di organizzare il syllabo sulla base dei problemi e degli interessi degli allievi che emergono;
- rendere gli allievi consapevoli che apprendono una lingua non per il loro esclusivo interesse ma come un mezzo per il conseguimento di abilità comunicative per gli scopi di studio o per un particolare ambito professionale collegato a contesti ed eventi specifici¹⁵.

In un syllabo basato su abilità lo scopo principale "non è presentare e praticare elementi linguistici, ma piuttosto offrire agli allievi l'opportunità di usare e valutare le abilità e le strategie ritenute necessarie nella situazione bersaglio"¹⁶. Oltre a questo obiettivo finale un syllabo basato su compiti può avere lo scopo di dare agli allievi l'opportunità di praticare le abilità di studio attraverso compiti di attività linguistiche, e, in modo più specifico, di dare agli allievi l'opportunità di praticare quelle abilità accademiche che servono per eseguire compiti accademici o, più in generale, il lavoro accademico.

Entrambi gli obiettivi includono abilità accademiche come:

- organizzare le proprie attività di studio e migliorare le strategie di studio;
- migliorare la comprensione di testi e discorsi autentici
- saper usare un dizionario monolingue allo scopo di ampliare la competenza lessicale;
- saper consultare una biblioteca e cercare, in biblioteca, i materiali appropriati;
- migliorare l'abilità di prendere appunti per lo studio;
- fare una relazione in base agli appunti presi;
- partecipare a seminari sia come ascoltatore che come relatore;
- essere capace di prendere parte in una discussione:
- saper rispettare i turni in una discussione;
- saper fare una presentazione;
- essere capace di organizzare e scrivere una relazione;

15. Si veda: Hutchinson T. e Waters A, *Creatività in ESP materials or "Hello! I'm a blood cell"*, in A. Waters (ed.) *Issue in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 5, Pergamon, Oxford 1983.

16. Hutchinson e Waters, *idem*, 1987.

- essere capace di eseguire una ricerca in L2;
- saper valutare il proprio progresso.

Come si vede, si tratta delle stesse abilità che uno studente dovrebbe (almeno si spera!) aver sviluppato nella propria lingua materna. Non sempre, tuttavia, gli studenti delle scuole superiori quando entrano all'università dimostrano di aver appreso tali abilità di studio in modo appropriato. Per questo un sillabo incentrato sulle abilità di studio risponde alle esigenze di chi affronta a livello universitario i corsi di lingua.

2.5.b I sillabi processuali veri e propri

Le ricerche basate sull'analisi delle interazioni in classe e, più in generale le ricerche sulla acquisizione di una seconda lingua, hanno portato dei cambiamenti nella metodologia didattica e soprattutto hanno portato ad interessarsi sempre più ai processi di apprendimento linguistico. Questo interesse è all'origine dei vari tipi di sillabo discussi sopra ma anche e soprattutto del sillabo "basato su procedure". I sostenitori della "ricerca azione"¹⁷ e di un tipo d'insegnamento basato sull'esplorazione, hanno evidenziato quanto importante ed utile siano l'osservazione diretta della classe da parte dell'insegnante e le opinioni su come procedere in classe. Un sillabo orientato sul processo guadagnerebbe molto dall'osservazione da vicino che l'insegnante può compiere in classe o, viceversa, un'osservazione da vicino dei processi degli studenti potrebbe portare l'insegnante ad adottare quasi naturalmente un sillabo di tipo processuale.

Questo tipo di sillabo va oltre un sillabo basato su compiti dal momento che stabilisce un ponte tra contenuto (il che cosa) e la metodologia (il come)¹⁸ e, soprattutto, tra contenuto, metodologia e apprendente, in altre parole tutte le peculiarità individuali degli allievi che continuamente si osservano nella classe e con le quali l'insegnante si confronta con fatica diventano i punti di partenza di un sillabo dinamico e sempre rinnovato. Questo progetto di sillabo enfatizza, più che la preparazione di un piano di conoscenze che l'allievo deve acquisire, ciò che viene presentato in classe e la misura in cui questo "qualcosa" è effettivamente acquisito dagli allievi. L'apprendimento effettivo e le strategie di apprendimento giocano il ruolo più importante e, come ovvia

17. Si veda Nunan D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.

18. Breen, op.cit. 1987.

conseguenza, il contenuto da presentare e la metodologia da seguire non si baseranno su una preselezione di elementi, qualunque essi siano - grammatica, lessico, funzioni, argomenti, testi, ecc...-.

Per realizzare un compito non semplice come un sillabo processuale, dobbiamo riferirci alla nozione precedentemente ricordata di sillabo come un "processo dinamico" di progettazione, attraverso il quale ogni insegnante sarà libero di modellare il contenuto e la metodologia sulla base dei progressi, degli interessi e delle opinioni degli allievi. Questo punto finale, in particolare, dà un più forte valore ai principi che stanno dietro questo sillabo dal momento che esso evidenzia il collegamento che ha con uno stile umanistico di insegnamento che porta a considerare l'allievo come parte attiva della realtà di classe.

I principali obiettivi di tale sillabo sono, allora:

- la focalizzazione dei processi di apprendimento linguistico e di produzione del discorso;
- la comprensione delle strategie che gli allievi mettono in atto quando affrontano le attività linguistiche;
- la comprensione delle procedure e delle strategie adottate dagli allievi per trasmettere i messaggi quando partecipano ad un discorso;
- il cambiamento gli obiettivi, i contenuti o i compiti secondo i problemi e le difficoltà incontrate dagli allievi.

Tale sillabo enfatizza tre processi: la comunicazione, l'apprendimento e l'attività sociale dell'insegnamento e apprendimento nella classe. Il terzo processo, in particolare, è quello che distingue questo dagli altri sillabi sopra descritti. Le novità di questo sillabo sono:

- si tratta di un piano per il lavoro in classe basato su decisioni prese sia dall'insegnante che dagli allievi;
- l'insegnante necessita di una banca di attività basate su compiti e su abilità sempre disponibili e pronte per essere usate, quando occorre, sia da gruppi di studenti come da singoli studenti;
- l'insegnante ha bisogno di raccogliere una serie di attività alternative che vadano bene per le diverse e imprevedibili abilità e processi di apprendimento degli allievi.

Da questi punti emerge che un sillabo processuale è un'estensione del sillabo basato su abilità, ma, in qualche modo, esso dà più rilievo al ruolo degli studenti, dal momento che essi sono protagonisti attivi del processo di insegnamento e delle decisioni sui compiti da svolgere. Grazie a questi compiti essi avranno migliori opportunità per discutere con l'insegnante cosa fare e come farlo; essi diventeranno più facilmente consapevoli di quanto

avviene in aula e avranno migliori chances di verificare il proprio progresso. L'insegnante solleciterà le opinioni e le impressioni degli studenti attraverso discussioni o questionari o con l'aiuto delle reazioni dei singoli allievi alle attività.

Un sillabo per procedure, valorizzando l'autonomia e la divergenza degli allievi, è molto flessibile e quindi non prevedibile nei suoi sviluppi e non facilmente verificabile. Inoltre il sistema scolastico preme perché le conoscenze e le prestazioni siano specificate e misurate in termini di "sapere" e saper fare". Inoltre certi compiti, sia scolastici che reali, presuppongono conoscenze linguistiche di base e non, per cui si dovranno comunque definire obiettivi in termini di contenuti linguistici, comunicativi e funzionali.

3. PARTE OPERATIVA

3.1 Un sillabo per l'italiano come L2

Presentiamo qui una proposta di un sillabo d'italiano L2 per giovani studenti di età compresa fra i 12 e i 16 anni, che non hanno alcuna conoscenza della lingua italiana e che apprendono l'italiano per 3 ore la settimana per un periodo di circa tre anni, corrispondente grosso modo alla scuola media.

Gli obiettivi del corso sono presentati in termini di capacità, vale a dire di ciò che gli allievi potrebbero o dovrebbero fare con e in lingua italiana. Il processo di apprendimento è descritto in termini di comportamenti, cioè di compiti che i discenti dovrebbero essere in grado di eseguire per comunicare in lingua straniera, nel nostro caso in italiano, sia in maniera ricettiva che produttiva. Un compito, come abbiamo spiegato sopra può essere visto come un'attività comunicativa significativa. Si può trattare di un compito semplice, come salutare qualcuno, o complesso, come scrivere una lettera informale a qualcuno. Al fine di descrivere in maniera più precisa ciò che gli allievi devono saper fare i compiti sono distinti in sottocompiti, (strategie, tecniche, esercizi), che li guideranno all'obiettivo principale, la comunicazione.

Obiettivi

3.1.a Abilità di lettura

- Obiettivi:
1. Riconoscere i grafemi dell'italiano
 2. Comprendere il significato generale e alcuni dettagli importanti di testi funzionali
 3. Leggere in maniera selettiva
 4. Confrontare le informazioni
 5. Dedurre le conclusioni in testi funzionali semplici
 6. Comprendere i punti principali di articoli informativi in giornali e riviste, testi di narrativa, letterari o di natura culturale.

- Tipi di testo:
1. Avvisi
 2. avvertenze
 3. annunci
 4. articoli di giornali e riviste
 5. corrispondenza personale
 6. testi di narrativa, o di natura culturale o letteraria

- Criteri:
1. Semplici nella struttura e nel lessico
 2. contenenti informazioni esplicite
 3. la corrispondenza personale è riferita alla vita personale, alla scuola, agli studi e alla professione, ai contatti sociali informali e allo svago/piacere
 4. il contenuto del testo è legato all'esperienza e al livello di sviluppo dell'allievo
 5. realistico

Per consentire agli allievi di raggiungere i suesposti obiettivi, il curriculum dovrà prevedere diversi tipi di testi:

- testi funzionali
- testi di natura culturale
- testi letterari
- testi di fiction
- testi realistici
- testi adeguati alle esperienze e sviluppo degli allievi.

3.1.b Micro-abilità

L'abilità della lettura include la capacità di compiere certe attività su alcuni tipi di testi. La lettura può essere allora un processo di comprensione, di selezione, di confronto di informazioni, di capacità di trarre conclusioni, ecc..

Per questo gli allievi dovranno essere addestrati a

1. leggere i grafemi dell'italiano
2. una lettura selettiva
3. fare attenzione ad elementi familiari come le parole internazionali
4. organizzare l'informazione
5. distinguere le idee principali dai dettagli
6. tirare le conclusioni da informazioni esplicite
7. comprendere alcuni dettagli significativi
8. indovinare il senso di parole nuove dal contesto
9. affrontare liste di parole e dizionari
10. affrontare test
11. esprimere opinioni personali
12. individuare la funzione comunicativa dei testi.

3.1.c Sequenza

I testi per la lettura andranno graduati in ragione della loro difficoltà. Procedere nelle attività secondo l'ordine dato sopra non porta automaticamente al possesso dell'abilità globale nella lettura. Ad esempio l'ultima attività, - individuare la funzione comunicativa dei testi - può risultare più facile ed essere presentata prima di un compito più facile ma su un testo più complesso. Le attività di lettura vanno sequenziate non in modo arbitrario, ma in attività di:

- predizione e verifica (attivare le precedenti conoscenze del mondo, riconoscere i tipi di testo, usare titoli ed illustrazioni);
- strutturazione (realizzare diagrammi di un testo, dare dei sottotitoli)
- comprensione dei dettagli (strategie di individuazione del significato delle parole)

Fare previsioni sul contenuto del testo e verificarle precede l'attività di strutturazione e comprensione dei dettagli. Tali attività potrebbero ripetutamente occorrere nel processo di apprendimento linguistico con testi di difficoltà crescente (più complessi per strutture e lessico).

3.2. Abilità Orali

- Obiettivi:
1. comprendere conversazioni in italiano;
 2. comprendere le spiegazioni e i discorsi dell'insegnante;
 3. comprendere i principali modelli intonativi;
 4. comprendere il significato generale e i dettagli più importanti di testi funzionali;
 5. ascolto selettivo
 6. comprendere i temi principali di testi culturali

- Tipi di testi:
1. Istruzioni nell'ambito della scuola;
 2. istruzioni, avvisi, avvertenze relativi al traffico e ai mezzi di trasporto
 3. previsioni del tempo
 4. annunci di programmi televisivi e radiofonici
 5. interviste
 6. monologhi
 7. conversazioni

- Criteri:
1. Semplicità nel lessico e nelle strutture linguistiche
 2. chiarezza di presentazione
 3. velocità moderata ma non lenta
 4. assenza di cadenze dialettali
 5. autenticità
 6. congruenza con le esperienze e lo sviluppo cognitivo degli allievi.

Sotto-attività:

1. stabilire un rapporto tra suono e pronuncia
2. riconoscere i modelli di intonazione
3. ascoltare in modo selettivo
4. ricorrere ad elementi familiari e alle informazioni del contesto
5. individuare l'idea centrale
6. reagire a ciò che si ascolta
7. esprimere un'opinione su ciò che si ascolta

Funzioni comunicative

riguardo agli argomenti:

1. dare e chiedere informazioni
2. dare e richiedere opinioni personali
3. dare e chiedere un giudizio
4. descrivere qualcosa o qualcuno
5. raccontare quello che è accaduto
6. parlare di quello che succederà
7. esprimere atteggiamenti positivi o negativi
8. fare confronti e valutazioni
9. esprimere gusti e preferenze

riguardo alle situazioni quotidiane

10. chiedere e dare l'ora
11. chiedere e dare indicazioni sulla direzione
12. acquistare qualcosa
13. ordinare qualcosa
14. chiedere e dare informazioni relative a:
 - luogo
 - tempo
 - qualità
 - condizioni fisiche
 - disponibilità
 - quantità
 - presenza;
15. dare particolari personali, se necessario
16. chiedere o offrire aiuto ed assistenza

riguardo all'interazione sociale:

17. salutare qualcuno
18. accomiarsi e prendere congedo
19. presentare se stessi e rispondere quando si è presentati
20. scusarsi e rispondere alle scuse
21. ringraziare e rispondere ai ringraziamenti
22. congratularsi

23. augurare
24. invitare qualcuno e rispondere ad un invito
25. ammonire qualcuno
26. accettare o rifiutare qualcosa
27. esprimere accordo o disaccordo con qualcuno o su qualcosa
28. assicurare qualcuno
29. protestare
30. fare i complimenti a qualcuno

riguardo all'interazione discorsiva

31. iniziare una conversazione
32. chiudere una conversazione
33. richiamare l'attenzione
34. rivolgersi a qualcuno
35. chiedere a qualcuno di parlare più lentamente
36. chiedere a qualcuno di ripetere qualcosa
37. dire che non si è capito qualcosa
38. chiedere come si dice qualcosa
39. chiedere il significato di qualcosa
40. iniziare e finire una conversazione telefonica
41. usare la corretta intonazione nel chiedere e nel dire
42. chiedere una spiegazione o informazione
43. chiedere di tradurre
44. chiedere il permesso di aprire /chiudere la finestra
45. chiedere dove cercare qualcosa
46. chiedere all'insegnante di prendere nota di qualcosa
47. chiedere come eseguire istruzioni in coppia/in gruppo/ individualmente
48. chiedere il permesso di lavarsi le mani

Procedure didattiche

- Abituare alla fluenza attraverso attività di domande e risposta, role-play e dialoghi
- Presentare le istruzioni in un contesto significativo e facile da riconoscere
- Usare esercizi che includano la necessità di comunicare (information gap)
- Guidare gli allievi nell'ascolto dei dialoghi e nell'interazione in conversazioni con i compagni di corso

- Molte delle attività dovranno essere svolte oralmente a coppie o in piccoli gruppi
- Incoraggiare gli allievi ad usare la L2; non dare eccessivo peso agli errori grammaticali.

3.3. Abilità di scrittura

- Obiettivi:
1. Scrivere con i caratteri latini (per apprendenti di lingue che non usano l'alfabeto latino)
 2. riempire un modulo, scrivere brevi messaggi, auguri e saluti
 3. scrivere semplici lettere personali su argomenti relativi a
 - vita personale
 - scuola, studi e professioni
 - divertimento e svago
 - contatti sociali informali

Sotto - compiti

1. Riprodurre testi esemplificativi
2. Modificare autonomamente gli esempi dati
3. Produrre testi autonomi di poche linee
4. Produrre testi seguendo indicazioni molto precise
5. Produrre testi seguendo delle linee guida molto generali
6. Scrivere testi liberi

Sequenza

I compiti di scrittura andranno eseguiti secondo un certo ordine: dai più brevi ai più lunghi, da quelli con molto aiuto a quelli con poco aiuto.

3.4. Situazioni ed argomenti

E' importante indicare anche le situazioni e i temi che appaiono essere significativi per giovani apprendenti. Per ragazzi della scuola secondaria si potrebbero proporre situazioni come:

- nei negozi
- all'ufficio postale / in banca...
- al ristorante
- alla stazione di polizia
- dal dottore /all'ospedale...
- all'ufficio del turismo
- il tempo libero
- alloggi
- contatti sociali informali con la popolazione locale

Una performance in contatti sociali richiede la capacità di comunicare su diversi soggetti. Anche se particolari soggetti non sono specificati negli obiettivi, i relativi domini possono essere comunque indicati. Ad esempio temi relativi a:

- vita personale
- informazione personale: nome, indirizzo, età, nazionalità, famiglia, professione dei genitori, origine, religione, interessi, carattere, ecc.
- condizioni di vita: città, casa, alimentazione, ambiente
- scuola, studi, professione
 - scuola: edificio, insegnanti, soggetti, attività scolastiche, orario delle lezioni, ...
 - studio e professione: previsioni per il futuro;
- contatti sociali informali
 - famiglia: membri, giorni speciali, amici, festività, compleanni, eventi sociali
 - corrispondenza: con amici, per inviti
- svago e divertimenti
 - hobby
 - vacanze
 - cinema
 - musica
 - sport
 - radio/televisione
 - libri, riviste e fumetti
 - denaro (paghetta)

Sequenza

Non si può dare un ordine preciso per gli argomenti e le situazioni. Il modo di affrontare un argomento dipende dai compiti e dalle attività che devono essere compiute. Uno stesso tema può essere riproposto ad una fase successiva del processo didattico, ma con altri e più difficili compiti. Tuttavia potrebbero essere seguiti i seguenti criteri:

- dal concreto all'astratto
- dallo scambio di informazioni e fatti allo scambio di opinioni
- dall'esperienza vicina allo studente a quella più lontana
- dal funzionale al valutativo

3.5. Lessico

Per la definizione di quali parole italiane presentare si può far riferimento ai lessici di frequenza delle parole, in particolare al Vocabolario Fondamentale di T. De Mauro, e ai due dizionari, sempre a cura di T. De Mauro, pensati per adolescenti e ragazzi, il DIB (Dizionario italiano di Base) e il DAIC (Dizionario Avanzato della lingua italiana corrente), entrambi editi da Paravia.

3.6. Strategie e tecniche di compensazione

Anche realizzando tutti gli obiettivi comunicativi presentati (anche ad un livello minimo) non si assicura agli allievi di soddisfare tutti i bisogni comunicativi. Essi avranno bisogno di far fronte a situazioni in cui comunque la loro conoscenza o uso dell'italiano è insufficiente. Ecco che allora dovranno essere guidati ad usare le cosiddette strategie e tecniche di compensazione, che possono essere usate sia nella lettura che nell'ascolto (strategie interpretative) che nel parlare e nello scrivere (strategie produttive).

La terza categoria è l'abilità di usare strumenti di consultazione come i dizionari. È ovvio che quanto maggiore è la conoscenza e l'abilità nella lingua straniera, tanto maggiore è la capacità di far fronte alle inevitabili insufficienze.

Gli allievi meno esperti e meno sicuri avranno più bisogno di ricorrere a strategie di compensazione. Questi andranno guidati, perciò, nel:

(strategie ricettive)

1. usare le precedenti conoscenze (relative agli argomenti e ai tipi di testi)
2. usare elementi comunemente noti come le "parole internazionali"
3. usare l'informazione desumibile dal contesto, come illustrazioni
4. usare la struttura del testo (titoli, sottotitoli, paragrafi)
5. dedurre il significato delle parole sconosciute dal contesto e dalle regole di formazione delle parole
6. leggere selezionando (skimming e scanning)

(strategie produttive)

1. usare le abilità discorsive (chiedere aiuto)
2. riformulare attraverso parafrasi
 - usando parole generali o sovraordinate (es.: uccello invece di aquila)
 - usando qualità fisiche o indicazioni (una cosa come...)
3. usare la mimica e la gestualità

(uso di materiali di riferimento)

1. riferirsi a liste di parole e dizionari
2. riferirsi a sintesi grammaticali
3. riferirsi a libri di testo

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- BALBONI P.E. (1985), *Guida all'esame di lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E., GOTTI M., (a cura) (1987), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, Bergamo, Juvenilia.
- BALBONI P.E. (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.
- BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BENUCCI A. (1994), *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BREEN M. (1984), *Process syllabuses for the language classroom*, in C. J. Brumfit (ed.).
- BREEN M. (1987), *Learner contributions to task design*, in C. Candlin, D. Murphy (eds), 1987.
- BROOKS N. (1968), *L'apprendimento delle lingue straniere: teoria e pratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- BRUMFIT C.J. (1984), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon.
- CANDLIN C., MURPHY D. (1987), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- CERAGIOLI M. (1993), *La programmazione didattica nell'insegnamento della lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- COMPAGNONI E. (1979), *Lingua straniera ed educazione linguistica*, Brescia, La Scuola.
- CORDER PIT S. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino.
- D'ADDIO COLOSIMO W. (1974), *Lingua straniera e comunicazione: problemi di glottodidattica*, Bologna, Zanichelli.
- D'ADDIO COLOSIMO W. (1978), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli.
- DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando.
- DULAY H., BURT M. (1973), *Should we teach children syntax?*, in "Language Learning", 22.
- FAVARO G. (1987) *Italiano seconda lingua*, Milano, Franco Angeli.
- FAVARO G. (1999) (a cura di), *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Milano, Guerini e Associati.

- FREDDI G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italiana.
- FREDDI G. (1983), *Lingue moderne per la scuola italiana*, Bergamo, Minerva Italiana.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, Torino, Utet Libreria.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura) (1988), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.
- GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (a cura di) (1994), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, SLI, Roma, Bulzoni.
- HUTCHINSON T., WATERS A. (1983), *Creativity in ESP materials or "Hello! I'm a blood cell"*, in A. Waters (ed.) *Issue in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 5, Oxford, Pergamon.
- KATERINOV K., BORIOSI M.C. (1979), *L'unità didattica. Problemi di programmazione dell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Perugia, Guerra.
- KATERINOV K., BORIOSI M.C. (1989), *La lingua italiana per stranieri. Guida per l'insegnante con introduzione alla moderna glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- L.E.N.D. (1988), *Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- MUNBY J.L. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.
- NUNAN D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PELLERÉY M. (1983), *Progettazione didattica*, Torino, SEI.
- PICHIASSI M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- POZZO G., QUARTAPELLE F. (a cura) (1992), *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- RICHARDS J., PLATT T., WEBER H. (1985) *A Dictionary of Applied Linguistics*, London, Longman.
- RIZZARDI C. (1997), *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
- TITONE R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italiana.
- TITONE R. (1990), *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, Torino, SEI.
- TITONE R., GANDINI GAMALERI E. (1990), *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, Roma, Armando.

- TITONE R. (1991), *Orizzonti della glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- TITONE R. (1992), *Grammatica e Glottodidattica*, Roma, Armando.
- Van Ek J. (1975), *Threshold Level English*, Oxford, Pergamon.
- WALLACE M.J. (1991), *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON H.G. (1987), Aspects of syllabus design, in M. TICKOO (a cura di), *Syllabus Design: The State of the Art*, Singapore, Regionale English Language centre.
- WILKINS D.A. (1973), *Linguistica e insegnamento delle lingue*, Bologna, Zanichelli.
- WILKINS D.A. (1978), *Notional Syllabuses (I programmi nozionali)*, Bologna, Zanichelli.
- ZAGREBELSKY M.T. (1990), *Grammatica e Lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- ZUANELLI SONINO E. (a cura di) (1982), *La competenza comunicativa*, Venezia, Cafoscari.
- YALDEN J. (1983), *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, Oxford, Pergamon Press.
- YALDEN J. (1984), *Syllabus design in general education*, in C. Brumfit (ed.).