

3. Natura, fini, struttura e limiti del curriculum

Paolo E. Balboni

In questo capitolo si definisce la struttura concettuale che permette di trasformare in oggetto analizzabile una realtà complessa e magmatica come quella "lingua italiana" il cui insegnamento è fine istituzionale di questa Università.

La descrizione non sarà svolta in termini linguistici (descrizione della lingua italiana) bensì in termini glottodidattici, cioè di definizione delle mete educative e delle mete glottodidattiche dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, nonché degli obiettivi didattici che danno sostanza a tali mete e che costituiscono l'oggetto dell'insegnamento.

3.1 Curriculum, programma, sillabo, corpus

E' necessario chiarire anzitutto alcuni termini, che spesso sono usati come sinonimi.

a. *Corpus o sillabo*

Definire il *corpus* di un corso significa stilare l'elenco del materiale da insegnare in quel corso. Sono ad esempio *corpora* linguistici, con accentuazione pragmatica, i volumi del Consiglio d'Europa che descrivono i livelli soglia delle principali lingue europee. Un termine usato talvolta al luogo di *corpus* è *sillabo*, calcato su *syllabus* — che tuttavia in inglese ha significati spesso imprecisi.

Il curriculum che qui si presenta è *anche* un corpus (lessicale, morfosintattico, pragmatico, ecc.), ma include dimensione che sono estranee a questa categoria.

b. *Programma*

Tale termine è proprio della tradizione italiana e rimanda ai documenti ufficiali dello Stato in cui si descrivono le mete e gli obiettivi, indicandoli per grandi linee senza tuttavia procedere ad una elencazione dettagliata. Spesso si tratta, in realtà, di manifesti glottodidattici, in cui si dà largo spazio alla descrizione del "come dovrebbe essere" trascurando il "come potrà essere".

Il curriculum che qui si presenta non è un programma, anche se include alcune dichiarazioni di principio che sono proprie di questa categoria.

c. *Curriculum*

Per curriculum intendiamo l'integrazione di un programma e di un corpus linguistico e culturale, con l'aggiunta delle indicazioni metodologiche di base per il raggiungimento degli obiettivi curricolari nonché per la relativa verifica.

Nella letteratura glottodidattica sono presenti numerose proposte curricolari, raramente specifiche per l'italiano¹, più di frequente centrate

¹ Cfr. ad esempio P.E.BALBONI, "Linee per un curriculum di italiano 'lingua etnica'", in G. COLUSSI ARTHUR, V. CECCHETTO e M. DANESI (cur.), *Current Issues in Second Language Research and Methodology*, Canadian Society for Italian Studies, 1989.

sull'inglese² o su problemi specifici, quali i corsi di microlingue settoriali³. Accanto a queste fonti, alla base di questa nostra proposta si trova un lungo lavoro di sperimentazione curricolare di italiano come lingua materna⁴, di italiano nell'educazione bilingue⁵, di italiano in un progetto di educazione linguistica integrata (italiano, latino, lingue straniere)⁶, di lingua straniera nelle scuole elementari⁷.

Quanto alla filosofia glottodidattica che sta alla base del curricolo, essa risulta implicita⁸ nella sua strutturazione, nella scelta dei materiali e nelle indicazioni metodologiche. Si tratta di un approccio formativo-comunicativo: da un lato l'italiano viene proposto come contributo alla formazione della persona, quindi non solo come strumento funzionalmente utile (cfr. 3.2); d'altro canto, la dimensione socio-pragmatica riveste un ruolo centrale (cfr. 3.3.3), intorno a cui ruotano gli aspetti della realizzazione comunicativa (lo sviluppo delle abilità; cfr. 3.3.2) e della competenza linguistica ed extralinguistica (3.3.4). La definizione teorica dell'approccio comunicativo-formativo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri si è avuta nel primo volume di questa collana, il nostro *Didattica dell'italiano a stranieri*.

3.2 Le mete educative dell'insegnamento dell'italiano a stranieri

Insegnare l'italiano a stranieri volendo assumere una funzione educativa e non solo strumentale significa perseguire delle mete, non solo degli obiettivi immediati. Le mete sono di due tipi: educative, comuni a tutte le discipline, e glottodidattiche (cfr. 3.3). Le mete educative sono tre.

a. Culturizzazione

La culturizzazione include l'*inculturazione* nella propria cultura e l'*acculturazione* nelle altre culture.

L'insegnamento dell'italiano deve portare gli allievi all'analisi comparativa, cioè alla riflessione sui modelli culturali e sui valori della propria

² Il testo 'canonico' in questo settore è R. K. JOHNSON (cur.), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, CUP, 1989. Secondo la prospettiva di questa raccolta di saggi, il termine curricolo "includes all the relevant decision making processes of all participants", e tali processi sono essenzialmente cinque: 1. Progettazione del curricolo; 2. Specificazione dei fini e dei mezzi; 3. Realizzazione del programma; 4. Realizzazione in classe; 5. Valutazione. Come si nota dall'indice di questo volume, manca il punto 3, in quanto il presente curricolo nasce dall'esperienza decennale di realizzazione dei programmi in classe ed è stato tarato attraverso la sua sperimentazione nei corsi dell'USS.

Un altro volume cui abbiamo fatto spesso riferimento concettuale è F. DUBIN e E. OLSHTAIN, *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, CUP, 1986.

³ Particolarmente attento alla teoria curricolare è T. HUTCHINSON e A. WATERS, *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*, Cambridge, CUP, 1987, capp. 6-7.

⁴ C. SCAGLIOSO (cur.), *Funzioni della lingua e educazione linguistica*, Brescia, La Scuola, 1990.

⁵ P. E. BALBONI (cur.), *Un progetto di educazione bilingue*, Welland, Soleil, 1995.

⁶ P. E. BALBONI e M.C. LUISE, *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, Armando, Roma, 1994. Il volume discute una teoria curricolare estesa e ad esso si può far riferimento per un approfondimento..

⁷ Cfr. i materiali del "Progetto Ianua Linguarum" editi in G. FREDDI (cur.), *Lingua straniera e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Torino, Utet-Liviana, 1988.

⁸ Per un approfondimento sulla teoria glottodidattica di riferimento si veda AA.VV., *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Torino, Utet-Liviana, 1991. Una precisa descrizione dell'approccio seguito, completa delle indicazioni metodologico-didattiche dettagliate, si ha in P. E. BALBONI, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994.

cultura in raffronto con quelli della cultura italiana. L'insegnamento dell'italiano contribuisce poi all'acculturazione ed alla creazione di un atteggiamento di *relativismo culturale* e di *interesse* (non solo di tolleranza) *per l'altro da sé*. La competenza culturale (cfr. 3.3.3.10) è *condizione necessaria per la socializzazione*: lo studente di italiano che non conosce e rispetta i modelli culturali condivisi dagli italiani viene da questi tenuto ai margini, espulso, ignorato.

b. Socializzazione

La lingua svolge un ruolo cardine ai fini della socializzazione, in quanto è il principale strumento di interazione. Per insegnare a socializzare bisogna sviluppare le competenza non solo linguistica ma, soprattutto, pragmatica e sociolinguistica (cfr. 3.3.3).

La persona culturizzata e socializzata può perseguire la propria autopromozione.

c. Autopromozione

Per perseguire in Italia i suoi scopi esistenziali, professionali, affettivi, ecc., uno straniero deve poter fare affidamento su una solida competenza comunicativa. Che si apprenda l'italiano per corteggiare ragazze o per arricchirsi commerciando con la Fiat o per studiare letteratura, il compito dell'insegnante è quello di garantire una conoscenza tale dell'italiano che consenta allo studente di raggiungere al meglio i suoi fini.

Un aspetto particolare dall'autopromozione è *imparare ad imparare*, che rappresenta un investimento per tutta la vita, intesa come processo di educazione permanente.

Non tratteremo specificamente in questo curriculum le mete educative che vengono perseguite *anche* durante l'insegnamento dell'italiano, in quanto si tratta di un argomento che compete ad un curriculum generale di educazione linguistica. E' comunque evidente che molte delle scelte, di struttura e di materiali, di questo curriculum rimandano ad una visione dell'italiano per stranieri come attività mirata anche alla formazione della persona e non solo alla comunicazione quotidiana.

3.3 Le mete glottodidattiche dell'insegnamento dell'italiano a stranieri

Le mete glottodidattiche, valide per l'insegnamento di ogni lingua, si articolano in due blocchi:

- a. lo sviluppo della *competenza comunicativa* nella lingua che costituisce l'oggetto da acquisire,
- b. lo sviluppo della *competenza glottomatetica*, cioè della capacità di apprendimento linguistico, riferito anche a tutte le altre lingue che l'allievo studia o studierà in futuro. Questo punto rimanda all'autopromozione (cfr. 3.2) e non viene qui ulteriormente trattato.

3.3.1 La competenza comunicativa: un modello tripolare

La nozione di competenza comunicativa rimanda alla triplice necessità di:

a. saper fare lingua

cioè la capacità di padroneggiare le abilità linguistiche, intese come fasci di processi interrelati (saper comprendere, ad esempio, richiede una serie complessa di processi cognitivi, esperienziali, linguistici) comuni a tutte le lingue (cfr. 3.3.2);

b. saper fare con la lingua

cioè la capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione in un determinato contesto: si tratta della *competenza funzionale, pragmatica*, che per realizzarsi ha bisogno anche di una *competenza sociolinguistica* (la padronanza delle regole che governano l'uso delle varietà dell'italiano) e di una *competenza culturale* (cfr. 3.3.3);

c. sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione

cioè la capacità di usare le grammatiche (fonologica, grafemica, lessicale, morfo-sintattica, testuale) dell'italiano e di integrare la lingua con i linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici, ecc. (cfr. 3.3.4).

Le tre dimensioni non sono isolate ed indipendenti. Al contrario, la loro realizzazione richiede l'interrelazione di tutte e tre. Si tratta dunque di una sorta di piramide a base triangolare, in cui ogni lato è confina con gli altri due e risulta essenziale per determinare lo spazio compreso nella "competenza comunicativa".

3.3.2 Saper fare lingua: le abilità linguistiche

Veniamo ora alla descrizione più puntuale della prima meta glottodidattica.

Le abilità sono solitamente analizzate sulla base del modello quadripolare. In realtà le abilità sono molte di più se si considerano, Accanto alle abilità primarie (comprendere, parlare, leggere, scrivere) si devono considerare abilità integrate quali dialogare, prendere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre, monologare su una traccia scritta e scrivere sotto dettatura⁹.

Vedremo ora brevemente quali processi cognitivi sottostanno alle principali abilità. La realizzazione di un curriculum di italiano presuppone infatti lo sviluppo di tali processi (comuni a tutte le lingue) e non solo la loro utilizzazione su testi italiani.

3.3.2.1 Le abilità di comprensione

Alla base del processo di comprensione sta la cosiddetta *expectancy grammar*, cioè nella capacità di ipotizzare quello che potrà venir detto o scritto in un dato contesto. La "grammatica dell'anticipazione" opera:

- sulla base della *consapevolezza situazionale* (soprattutto riguardo all'argomento e agli scopi degli interlocutori),

⁹ Una mappa complessa delle abilità linguistiche primarie ed integrate, intralinguistiche ed interlinguistiche è discussa nel nostro *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Torino, Utet-Petrini, 1991, cap. 2.

- in base alla *ridondanza*, cioè ai supplementi di informazioni reperibili nel contesto, nel cotesto (cioè in quanto è comparso prima nel testo) e nel paratesto (titoli, fotografie, ecc.),
- sulla base della conoscenza del mondo o *enciclopedia*, che permette di creare ipotesi su quanto potrà venir detto o scritto.

A seconda degli scopi si avrà una comprensione intensiva (come in un testo letterario, in un teorema, ecc.), una comprensione estensiva globale (*skimming*, cioè scrematura del senso globale di un testo) oppure una comprensione mirata all'identificazione di informazioni precise (*scanning*). Sviluppare le strategie di comprensione è un obiettivo specifico dell'educazione linguistica. In sintesi dunque gli obiettivi legati alle abilità di comprensione riguardano l'imparare a:

- cogliere il contesto situazionale, al fine di creare ipotesi attendibili;
- cogliere il cotesto e il paratesto, per lo stesso fine;
- scegliere e poi utilizzare le strategie adeguate ai fini per cui si vuole comprendere un testo.

3.3.2.2 Le abilità di produzione

Le abilità produttive sono due, monologo orale e composizione scritta. Il monologo è scarsamente usato nella realtà; nella scuola esso compare nelle interrogazioni. La composizione scritta invece è frequente, sotto forma di tema, relazione, ricerca, ecc. I principali processi che si attivano per la produzione di testi, e quindi gli obiettivi didattici da sviluppare, riguardano:

- l'analisi del *contesto situazionale*: quali scopi ha l'emittente, quali il ricevente, che rapporto di ruolo intercorre, in che situazione ci si trova, ecc.;
- il *tipo di testo* che si intende produrre (argomentativo, istruttivo, ecc.) e il *genere testuale*;
- la definizione della linea concettuale che darà *coerenza* al testo ("scaletta");
- la *stesura* di un testo corretto e coeso.

Si tratta di processi comuni a tutte le lingue, che vanno rinforzati anche durante l'insegnamento dell'italiano.

3.3.2.3 L'abilità di interazione

I processi che sottostanno al saper dialogare sono molto simili a quelli visti per la produzione, tranne per tre aspetti che costituiscono degli obiettivi specifici:

- il copione mentale che un locutore può aver previsto per uno scambio comunicativo finalizzato ad uno scopo *x* va continuamente integrato in base alla dinamica dello scambio stesso, alle informazioni che l'interlocutore aggiunge, alla mediazione e alla negoziazione con gli scopi *y* dell'altra persona; imparare questo tipo di elasticità è essenziale per dialogare;
- la realizzazione linguistica del dialogo richiede una forte attenzione ai *meccanismi di coesione* (come ci si ricorda alle battute precedenti) e

- alle convenzioni che in italiano regolano *il modo in cui si dà e si prende la parola* e in cui si può interrompere l'interlocutore; questi sono altri obiettivi importanti;
- nell'interazione orale la comunicazione verbale si intreccia i vari *codici extralinguistici*, la cui padronanza diviene dunque un obiettivo essenziale (cfr. 3.3.4.7).

Il primo è un processo che riguarda tutte le lingue e costituisce dunque un obiettivo formativo, gli altri due punti rimandano a competenze specifiche per l'italiano e costituiscono dunque obiettivi precisi per l'insegnamento della nostra lingua.

3.3.2.4 Le abilità di manipolazione testuale

Nella realtà della scuola e dell'università più che ancora in quella extra-scolastica le abilità che permettono di passare da testo a testo sono essenziali: raccolta e stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione, dettato. Si tratta di abilità che nella tradizione si considerano legate alla scrittura, mentre ai fini della riflessione sui processi potrebbero proficuamente essere sviluppate anche oralmente.

a. Stesura di appunti e riassunto

Accorpriamo queste due abilità perché si basano in buona parte su due processi comuni, oltre a quelli di comprensione (cfr. 3.3.2.1):

- *l'individuazione dei nuclei informativi primari* senza i quali il testo perderebbe la sua coerenza logico-semantica;
- la loro *gerarchizzazione*, la decisione di inserirli o non nel testo che risulterà (il riassunto o gli appunti).

La differenza essenziale tra queste due abilità si ha in termini di stesura. Gli appunti seguono la scansione del testo di partenza e vengono stesi in una lingua molto personalizzata; il riassunto invece non prevede discorso diretto e impone una riorganizzazione dei nuclei informativi secondo una sequenza che può essere quella temporale o quella logica.

b. Parafrasi

La parafrasi di un testo richiede capacità di manipolazione morfo-sintattica (soprattutto per il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto) e lessicale (scelta di sinonimi, iponimi, iperonimi). Il processo che viene messo in atto è dunque essenzialmente legato alla competenza linguistica in lingua italiana. Lo sviluppo di questa abilità pone infatti le basi per la *perifrasi*, cche è essenziale per non smettere di parlare quando ci si trova di fronte a una parola ignota.

c. Traduzione

Questa voce include una serie diversa di abilità linguistiche quali ad esempio la traduzione simultanea e consecutiva orale-orale; la traduzione impromptu scritto-orale o viceversa; la traduzione da una varietà antica a una varietà moderna della stessa lingua; la traduzione, nella accezione più diffusa, di testi quotidiani, scientifici o letterari dalla lingua italiana alla lingua materna.

La traduzione è stata vista per due secoli come strumento di apprendimento, ma oggi è chiaro che il suo uso precoce interferisce negativamente quando poi si deve parlare o scrivere in lingua straniera. La traduzione è un obiettivo a livelli avanzati e per specifiche figure professionali. Il processo alla base della traduzione è complesso e si basa su:

- analisi del *contesto* in cui il testo è stato steso;
- analisi del *ruolo* dell'autore del testo in quel contesto; del ruolo che egli intendeva attribuire al testo in quel contesto; del ruolo che effettivamente il testo ha avuto nel contesto;
- analisi dei tratti caratterizzanti del testo e reperimento di tratti *equivalenti*, non necessariamente paralleli, da utilizzare nel testo prodotto nella lingua d'arrivo.

Data la padronanza culturale e linguistica richiesta, questa abilità va sviluppata *solo in corsi speciali per studenti avanzati* e la lingua d'arrivo non può essere che *la lingua materna*.

e. *Dettato*

I processi linguistici implicati sono vari, ma quello di base rimane comunque quello di comprensione (cfr. 3.3.1); in particolare, viene attivata in maniera fortissima la *expectancy grammar*. Si tratta di un'abilità inattendibile per la verifica perché è ansiogena, non distingue tra errore e sbaglio e tra ciò che è stato tralasciato perché ignorato oppure a causa di un disturbo esterno; inoltre, in italiano è possibile trascrivere parole che non si conoscono, per cui non tutto quanto viene scritto nel dettato è effettivamente noto. Se autocorretto, invece, il dettato è ottimo in quanto coinvolge l'allievo nell'autodiagnosi.

f. *Monologo su traccia*

Si tratta di una delle forme in cui uno studente avanzato — specie se studia l'italiano per scopi accademici e scientifici — può essere chiamato a 'fare lingua', tenendo conferenze, relazioni, esami sulla base di una scaletta (scritta o memorizzata). I processi attivati sono gli stessi visti per la composizione (cfr. 3.3.2), fatta salva la maggiore elasticità della lingua orale, che permette anacoluti, false partenze, ecc.

Non si tornerà in questo curriculum a discutere delle abilità linguistiche in quanto esse non rientrano nella categoria dei "contenuti" che verranno elencati nella terza parte.

Si è voluto tuttavia accennare ai processi che ad esse sottostanno perché, in una prospettiva sia formativa sia comunicativa dell'insegnamento dell'italiano, lo sviluppo delle abilità linguistiche, cioè dei processi cognitivi e linguistici che servono per realizzarle, rappresenta una condizione *necessaria*.

3.3.3 Saper fare con la lingua: la competenza socio-pragmatica

La competenza *pragmatica* permette di agire attraverso la lingua. Essa si articola nelle varie funzioni che la lingua svolge nell'interazione sociale.

Poiché a seconda delle situazioni si devono usare registri diversi, la competenza pragmatica è necessariamente accoppiata alla competenza *sociolinguistica* e a quella *culturale*.

4.3.3.1 Funzioni linguistiche e atti comunicativi

Nella glottodidattica degli ultimi vent'anni si è parlato di metodo nozionale-funzionale, intendendo una realizzazione dell'approccio comunicativo centrata sulla competenza pragmatica. In questo curriculum il termine 'funzionale' è utilizzato nella sua accezione originale, che ha una portata ben maggiore di quella ipotizzata nel metodo nozionale-funzionale.

Esistono svariati modelli funzionali nella storia linguistica di questo secolo¹⁰. Ai fini glottodidattici è necessario utilizzare un modello economico, che coniughi la massima utilità (cioè che guidi al meglio l'insegnante) con il minimo di difficoltà organizzativa. Integrando i modelli funzionali di Jakobson e di Halliday possiamo giungere ad una griglia di sei funzioni, cioè di sei macroscopi che si perseguono quando si usa la lingua per comunicare. Le funzioni potrebbero essere meno numerose — ma la griglia sarebbe troppo vaga per aiutare la programmazione didattica — o più numerose, ma in tal caso se ne renderebbe troppo complessa l'utilizzazione.

Ciascuna *funzione* si realizza poi con un ventaglio di possibili *atti comunicativi*¹¹ a ciascuno dei quali corrispondono delle espressioni¹², che possono essere sinonimiche, diverse per registro, per regione, ecc. e che vengono elencate tra i materiali nella terza parte.

a. Funzione personale

Si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità, attraverso atti comunicativi quali la manifestazione di sentimenti, emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni; altre atti tipici di questa funzione sono il presentarsi, il dire la propria età, la provenienza, ecc. Questa funzione si realizza preferibilmente, oltre che nei dialoghi, anche in generi quali la lettera personale, il diario, l'intervista, ecc.

b. Funzione interpersonale

Si realizza quando l'italiano serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione. Per poter realizzare questa funzione lo studente deve apprendere a salutare, offrire, accettare e rifiutare qualcosa, ringraziare, congedarsi, scusarsi, ecc. I rapporti interpersonali rimandano a regole sociolinguistiche accettate e condivise dal gruppo, da tenere in conto al fine di un appropriato impiego dei codici extralinguistici e dei registri.

c. Funzione regolativo-strumentale

¹⁰ Si hanno modelli dichiaratamente pragmatici, basati sullo scopo per cui si usa la lingua: Cassirer all'inizio del secolo, Bühler tra le due guerre, Popper negli anni Cinquanta; si ha poi un modello basato sulla teoria matematica dell'informazione, a opera di Jakobson; infine si ha il modello di Halliday, basato cioè sull'osservazione degli scopi per cui la lingua viene usata mano a mano che la persona cresce.

Il modello qui utilizzato consiste in una sintesi degli impianti funzionali di Jakobson e Halliday, descritta in C. SCAGLIOSO, cit. La giustificazione teorica per la fusione di impianti apparentemente diversi si ha nell'epistemologia basata sui principi di assunzione e implicazione, anziché su quello di applicazione, che sono propri della glottodidattica (cfr. AAVV, *Glottodidattica...*, cit.).

¹¹ Gli "atti comunicativi" sono detti "intenzioni comunicative" nella tradizione vigostkiana e "funzioni comunicative" nella terminologia del Consiglio d'Europa. La nostra scelta, oltre ad essere un richiamo alle basi della pragmatologia, intende evitare confusioni concettuali.

¹² Nei livelli soglia di solito si parla di "esponenti". Abbiamo scelto "espressioni" perché tale termine è più chiaro ed è sufficiente ai nostri fini.

Consiste nell'usare l'italiano per agire sugli altri, per regolare il loro comportamento o per ottenere qualcosa al fine di soddisfare le proprie necessità: dare e ricevere istruzioni, consigli, ordini, istruzioni, impedire di fare qualcosa, fare richieste, ecc.

d. Funzione referenziale

Si manifesta quando la lingua italiana viene usata per descrivere o per spiegare la realtà. Questa funzione richiede, in termini di atti comunicativi, che lo studente sia in grado di descrivere in italiano cose, azioni, persone; che sappia chiedere e dare informazioni, spiegazioni, ecc. I messaggi che realizzano questa funzione sono prevalentemente caratterizzati da oggettività, lessico denotativo, uso dell'indicativo e della terza persona.

e. Funzione poetico-immaginativa

Si realizza quando si usa l'italiano per produrre particolari effetti ritmici, suggestioni musicali, associazioni metaforiche, ecc. — agendo quindi soprattutto sulla forma del messaggio (il "significante") — o per creare situazioni e mondi immaginari. Gli allievi devono apprendere a cogliere gli effetti ritmici, metaforici, ecc., cercati dall'emittente, e a comprendere storie, racconti, poesie, ecc. secondo le regole dei generi narrativi nella nostra letteratura.

f. Funzione metalinguistica

Si realizza quando ci si serve dell'italiano per riflettere sulla lingua stessa (spiegarne i meccanismi, descriverne le caratteristiche, ecc.) o per risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera: chiedere come si chiama in italiano un oggetto, creare perifrasi, ecc. La funzione metalinguistica è fondamentale nelle microlingue settoriali.

Un'educazione linguistica armoniosa ed equilibrata dovrà dispiegarsi su tutto lo spettro delle funzioni, senza privilegiarne alcune a scapito di altre, come è successo nell'approccio grammatico-traduttivo (in cui emergeva la funzione metalinguistica) oppure nel metodo nozionale-funzionale (centrato sulle funzioni interpersonale e regolativo-strumentale).

3.3.3.2 Le varietà di registro

Gli atti comunicativi che realizzano le varie funzioni vengono prodotti in un *contesto situazionale* e, quindi, devono tenere conto degli elementi che lo delincono: l'argomento, il ruolo sociale e psicologico degli interlocutori, i loro scopi e fini (dichiarati o non), nonché il luogo fisico e la 'scena' culturale.

Ogni atto può essere compiuto in diversi registri; il problema teorico principale è quello di suddividere il continuum che va dal linguaggio volgare-colloquiale a quello accademico-forbito in una serie di gradi. Dal punto di vista glottodidattico, si privilegia di solito un registro medio al quale, per alcuni atti comunicativi (soprattutto relativi alla funzione interpersonale: salutare, scusarsi, offrire, ecc.), si affiancano un registro di familiarità e uno di formalità.

3.3.3.3 Italiano standard e varietà regionali

L'italiano standard ben poco usato in Italia, dove prevalgono le varietà regionali più o meno marcate, a seconda del livello di formalità e delle condizioni socio-culturali

dei parlanti, della loro età, della loro origine dialettale. Chi predispone un curriculum di italiano per stranieri deve decidere dunque:

- quale ruolo attribuire allo standard (spesso non parlato neppure dall'insegnante) e alle varietà regionali: costruire un corso sullo standard e indicare le varietà come "branchie", oppure, come in molti corsi di inglese, presentare le principali varietà come dato di fatto limitandosi ad evidenziarne le dissimmetrie?
- quale atteggiamento assumere nei confronti delle varietà: considerarle "corrotte" realizzazioni locali oppure ritenerle la realtà vitale dell'italiano, lingua in fase di grande trasformazione?
- quale livello di marcatura presentare: solo un lieve accento e qualche elemento morfosintattico (ad esempio l'uso del passato prossimo nelle varietà settentrionali) oppure presentare anche la grande varietà lessicale?

3.3.3.4 La competenza culturale

Per poter realizzare i propri scopi comunicativi in Italia è necessario essere accettati come possibili interlocutori e ciò richiede l'osservanza di alcuni modelli culturali. Più in generale, per poter agire in Italia è necessario sapere come il nostro paese organizza la sua vita sociale, i pasti, il rapporto uomo-donna, la circolazione sulle strade, i trasporti urbani, ecc. Infine, per poter comprendere l'Italia e gli italiani è necessario comprendere il modo in cui si organizza lo Stato, la scuola, la vita religiosa, e così via.

Si tratta di tre diversi livelli di contatto tra lo straniero e l'Italia che non possono essere elusi in un approccio formativo e comunicativo. Non è naturalmente possibile — anche per la pluralità delle culture regionali e per la stratificazione in classi sociali — elencare esaurientemente i modelli culturali della cultura italiana. La scelta che è stata fatta per questo curriculum si basa sulla divisione delle più comuni sfere situazionali o domini.

Sulla base di questa suddivisione (ancora una volta *di minima*, che nulla vieta di inserire, caso per caso, riflessioni e informazioni ben più vaste) verranno elencati tra i materiali alcuni di quei modelli culturali che si ritengono essenziali per poter comunicare con italiani, agire in Italia, comprendere il nostro paese.

3.3.4 Sapere la lingua e saperla integrare con i linguaggi con verbali

Il saper fare lingua e il saperla utilizzare per agire sul contesto presuppone una terza dimensione, una terza faccia della piramide usata come metafora in 3.3.1: sapere la lingua e saperla integrare con gli altri linguaggi non verbali. Chiamiamo queste due dimensioni rispettivamente competenza linguistica ed extralinguistica¹³.

3.3.4.1 La competenza linguistica

¹³La *competenza* è una serie di *grammatiche*, e con quest'ultimo termine intendiamo un sistema di *regole*, intese come meccanismi di funzionamento della lingua (quindi erano 'grammatiche' anche quella sociolinguistica, socioculturale e pragmatica che si sono viste nel paragrafo 3.3.3).

La competenza linguistica è un sistema complesso: il lessico è un sistema aperto, in continua modifica, descrivibile solo in parte e in un dato momento; la morfosintassi e la testualità includono meccanismi di tale complessità che né le scuole linguistiche classiche né le scuole più moderne, come quelle generativo-trasformazionale e quelle computazionali, hanno ancora prodotto descrizioni esaurienti. L'asse fonologico risulta, al momento, quello più completamente descritto.

Il problema della definizione delle varie grammatiche va comunque risolto nel momento in cui si entra nella prospettiva di un curricolo glottodidattico, che rimanda a grammatiche descrittive ma utilizza grammatiche pedagogiche, che non tende a grammatiche esaurienti ma a grammatiche selettive e graduate. Questa premessa è indispensabile per comprendere la logica secondo cui sono state organizzate e selezionate le varie componenti della competenza linguistica.

3.3.4.2 La competenza fonologica e paralinguistica

Il complesso delle regole fonologiche permette di riconoscere e di produrre i fonemi di una lingua nonché le sue curve intonative; la paralinguistica, invece, si occupa delle regole che riguardano l'uso del tono di voce, della velocità di eloquio, dei fenomeni fonetici usati per indicare 'chiavi comunicative' (per usare il termine di Hymes) come il sarcasmo, l'ironia, l'irritazione, ecc.

Un curricolo di italiano non può che includere l'intero repertorio di fonemi e le principali curve intonative. Le principali indicazioni paralinguistiche e quelle fonologiche relative alle varietà geografiche possono invece essere limitate agli studenti intermedi e avanzati e possono riguardare la capacità di riconoscere la provenienza dell'interlocutore italiano e di cogliere le 'chiavi' comunicative.

3.3.4.3 La competenza grafemica

Anche in questo caso, come in quello precedente, non si pongono problemi in quanto la competenza grafemica, soprattutto in una lingua come è l'italiano, è considerata essenziale in qualsiasi curricolo.

3.3.4.4 La competenza morfo-sintattica

L'elencazione delle regole essenziali della morfo-sintassi italiana è stata effettuata ricorrendo alle terminologie classiche, quindi più note agli insegnanti di italiano sparsi nei vari continenti. Alcune categorizzazioni, come ad esempio quelle usate nell'ambito chomskiano e in quello computazionale, sarebbero certo state più precise, ma forse sarebbero risultate meno utilizzabili ai fini glottodidattici, per la selezione e gradazione dei meccanismi morfosintattici da parte di insegnanti, organizzatori di corsi, autori di materiali didattici ed estensori di prove di verifica e certificazione.

Quanto alla gradazione, si è optato per una suddivisione, laddove possibile, in livelli¹⁴, anche se in questo settore un procedimento didattico a spirale, con continue riprese ed integrazioni, risulta indispensabile.

¹⁴ Questo curricolo nasce dall'esperienza dell'Università per Stranieri di Siena e quindi si usano le definizioni usate in tale sede: principiante, elementare, intermedio, avanzato.

4.3.4.5 La competenza lessicale

La *competenza lessicale* permette di comprendere, memorizzare, organizzare, reperire ed utilizzare le parole, distinguendo tra il livello della denotazione e quello della connotazione. Inoltre rientrano in questa competenza anche tutti i meccanismi di modificazione e di generazione di parole.

La scelta effettuata in alcune proposte curricolari, basata sulle liste di frequenza, non è parse sufficiente: parole come "gesso", "banco", "quaderno", "scelta multipla", ad esempio, non rientrano nelle prime 2000 parole, eppure sono essenziali fin dal primo giorno di un corso di italiano. Nella terza parte, tra i materiali, abbiamo ripreso la nozione fishmaniana di *dominio*, già utilizzata per la competenza socio-culturale (cfr. 4.3.3), e si è riorganizzato il lessico di base, definito da De Mauro, per ciascun dominio.

3.3.4.6 La competenza testuale

La *competenza testuale* consente di produrre testi *coerenti* sul piano logico semantico, *coesi* sul piano della relazione tra frasi, appartenenti ad un *genere comunicativo*. Per semplicità di consultazione da parte dell'utente, i meccanismi di coesione sono stati inclusi tra quelli morfo-sintattici.

Sotto la voce "competenza testuale" sono stati inclusi i generi comunicativi, non i tipi testuali. Questi ultimi, infatti, sono considerati degli universali — quindi non specifici per l'italiano.

3.3.4.7 La competenza extralinguistica

Accanto alla competenza linguistica viene introdotta la *competenza extralinguistica*: si tratta della padronanza di quei codici che vengono usati insieme alla lingua per modificarne o sottolinearne alcuni significati. Verranno indicati tra i materiali i gesti che più frequentemente sottolineano alcuni atti comunicativi, insieme ad alcune considerazioni sull'uso dello spazio interpersonale in Italia.

Le principali competenze extralinguistiche sono:

- a. la *competenza cinesica*, che riguarda la capacità di comprendere e utilizzare i gesti, le espressioni facciali, i movimenti del corpo, integrandoli con la lingua;
- b. la *competenza prossemica*, relativa all'uso dello spazio interpersonale, alla vicinanza e al contatto con l'interlocutore, cui sono spesso legate le scelte di registro di lingua: parlando da una cattedra e con un microfono un registro colloquiale non è adeguato, così come non è adeguato un registro formale camminando a braccetto;
- c. la *competenza vestemica*, secondo l'accezione di Roland Barthes, intesa come capacità di padroneggiare il sistema della moda: divise, uniformi, abiti più o meno formali, ecc.; tale competenza è stata inclusa nella elencazione dei modelli socio-culturali
- d. la *competenza oggettuale*, che rimanda all'uso di oggetti come strumenti per comunicare uno status sociale (*status symbols*), una funzione sociale, e così via. Anche questa competenza è inclusa nell'elenco dei modelli socio-culturali.

3.4 Il curricolo tra glottodidattica teorica e glottodidassi quotidiana

Il curricolo descritto sopra nelle sue linee teoriche non può essere implementato se non dopo un adattamento alle condizioni in cui avviene la glottodidassi quotidiana (cfr. 3.4.1).

Inoltre, un curricolo come quello descritto sopra sarebbe un semplice corpus, con cenni di programma (cfr. 3.1), se non venisse integrato con le indicazioni di come realizzare il *cosa* che si è elencato (cfr. 3.4.2).

3.4.1 Il contesto operativo

Il curricolo che viene presentato in quest'opera è mirato all'italiano di base, ed esclude quindi diramazioni microlinguistiche e letterarie (cfr. 3.5.1). Nella selezione dei materiali non si è differenziato tra italiano come lingua seconda, studiato da stranieri in Italia; come lingua straniera, studiato all'estero; come lingua etnica, cioè all'estero da parte di studenti di origine italiana.

Inoltre, non si è differenziato in termini di età: l'italiano è di solito insegnato ad adulti, ma sempre più frequente è l'insegnamento nelle scuole superiori e si hanno progetti pilota nelle scuole elementari o progetti di lingua etnica che coinvolgono bambini. Le indicazioni del curricolo vanno dunque adattate al contesto operativo, considerando che quelle che vengono offerte riguardano studenti adulti in paesi economicamente sviluppati.

3.4.2 Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curricolo

Si rimanda al capitolo 7, dove le tecniche vengono presentate in ordine alfabetico, indicando di volta in volta l'area della competenza comunicativa che esse possono esercitare, sviluppare, fissare, riutilizzare, verificare.

3.4.3 Il raccordo con le altre aree disciplinari

L'insegnamento dell'italiano non avviene nel vuoto: nelle menti di studenti delle scuole superiori e nelle università umanistiche esso è raccordato alle altre lingue che vengono insegnate. Stabilire delle sinergie tra insegnanti di lingua materna, di italiano e di altre lingue straniere o classiche è fondamentale per utilizzare al massimo le possibilità offerte dal contesto operativo — realizzando inoltre quel concetto di *educazione linguistica integrata* che rappresenta il maggior contributo teorico della glottodidattica italiana sul piano internazionale in questi decenni¹⁵.

L'insegnamento della *lingua* italiana, inoltre, è spesso accompagnato e/o finalizzato a quello della *letteratura* italiana. Educazione linguistica e educazione letteraria sono dimensioni staccate, autonome, con mete e obiettivi differenti, che possono stabilire interrelazioni ma non possono sovrapporsi (cfr. 3.5).

3.5 Limiti della presente proposta curricolare

Molti dei limiti di questo curricolo sono stati evidenziati nel paragrafo precedente, ma conviene riprenderli per chiarezza.

¹⁵ Per un approfondimento, cfr. Balboni-Luise, *of. cit.*

Anzitutto questo curriculum è tarato per giovani e adulti; chi opera con bambini deve operare delle scelte e fare delle integrazioni.

In secondo luogo, è un curriculum generale per l'italiano a stranieri, ma a livello di situazione didattica si deve distinguere tra italiano come lingua seconda, straniera ed etnica, operando i necessari aggiustamenti.

Inoltre, è un curriculum pensato per paesi abbastanza sviluppati dal punto di vista socio-economico; chi opera in paesi in via di sviluppo deve selezionare le metodologie sulla base delle effettive disponibilità, mentre chi opera in ambienti molto distanti culturalmente dall'Italia deve effettuare notevoli integrazioni, soprattutto sul piano socio-pragmatico.

Infine, questo è un curriculum di italiano di base, utilizzabile ai fini della comunicazione quotidiana. L'Università per Stranieri di Siena ha elaborato alcuni curricula relativi alle microlingue settoriali — dimensioni estranee a questo curriculum, per quanto ad esso collegate.

3.6 Metodologia di selezione dei materiali

I materiali che verranno elencati nella terza parte sono stati selezionati ed organizzati sulla base di tre repertori.

Da un lato si sono utilizzati fonti come il Livello Soglia dell'italiano, le varie liste lessicali di frequenza, le liste di contenuti proposte dall'Università di Siena per la sua Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera, le più recenti descrizioni linguistiche dell'italiano.

D'altro canto si è fatto tesoro dell'esperienza internazionale, sia attraverso l'analisi dei programmi (cfr. capitolo 2), sia con uno studio dei libri di testo che nel mondo vengono utilizzati per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Soprattutto, tuttavia, si è fatto perno sul patrimonio di esperienza accumulato in questi anni dal personale del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena. I docenti di italiano, i funzionari tecnici che producono i materiali, i ricercatori e gli studiosi che operano presso il Centro sono specialisti che possono condurre sperimentazione e riflessione glottodidattica per quattro trimestri l'anno con migliaia di studenti di ogni provenienza e livello. Questi docenti, tecnici, ricercatori hanno collaborato alla realizzazione e alla taratura del presente curriculum, che si qualifica quindi come opera collettiva.

Le liste sono state selezionate, all'interno di universi ben più ampi, e sono state graduate sulla base dell'esperienza di queste persone, pur all'interno delle coordinate scientifiche proposte con questo capitolo.