NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

22

Direttori

Giuseppa Compagno
Università degli Studi di Palermo

Floriana Di Gesù
Università degli Studi di Palermo

Comitato scientifico

Maria Vittoria Calvi
Università degli Studi di Milano

Giuseppa Compagno
Università degli Studi di Palermo

Floriana Di Gesù
Università degli Studi di Palermo

Alessandra La Marca
Università degli Studi di Palermo

Patrizia Lendinara
Università degli Studi di Palermo

Covadonga López Alonso
Universidad Complutense de Madrid

Ángel López García–Molins
Universitat de València

María Matesanz del Barrio
Universidad Complutense de Madri

Félix San Vicente Santiago
Alma Mater Studiorum — Università di Bologna

Montserrat Veyrat Rigat
Universitat de València

Giuseppe Zanniello
Università degli Studi di Palermo

Piero Crispiani
Università degli Studi di Macerata

Marisa Pavone
Università di Torino

Paolo Ernesto Balboni
Università Ca' Foscari Venezia

Sira Serenella Macchietti
Università degli Studi di Siena

Bruna Grasselli
Università degli Studi Roma Tre

Fabio Caon
Università Ca' Foscari Venezia

Giombattista Amenta
Università degli Studi Enna "Kore"

Dorota Siemienicka
Uniwersytet Mikolaja Kopernika

Giuseppa Cappuccio
Università degli Studi di Palermo

Francesca Pedone
Università degli Studi di Palermo

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

La collana NEUROPAIDEIA intende raccogliere contributi finalizzati alla co–costruzione di conoscenza accogliendo i paradigmi formativi proposti nell'ampio quadro della Neurodidattica. Le numerose intersezioni possibili tra Neuroscienze, area psico–pedagogica, area didattica, area linguistico-culturale, area filologico-letteraria costituiscono lo scenario per riflessioni epistemologiche e piste esplorative sul cervello, sul corpo, sulla persona tutta; ricerca educativa, progettazione didattica, percorsi formativi, processi di inclusione, fatti di lingua, codici, linguaggi e testi sono le cifre prassiche di tale scenario.
S'intende porre attenzione, da una parte, al dialogo tra neurodidattica, pedagogia e didattiche, mediante la presa in esame delle coordinate principali del discorso educativo, dall'altra parte, alle connessioni tra lingua, psiche e cultura letteraria, grazie alla convergenza dell'indagine filologica, di quella semiotico–letteraria nonché alle relazioni tra linguistica percettiva, contrastiva, glottodidattica, analisi del discorso.

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (*blind peer review*). I criteri di valutazione riguarderanno il rigore metodologico, la qualità scientifica, il grado di originalità e innovazione e la significatività dei temi proposti.

Il volume è stato realizzato con il cofinanziamento dell'Unione europea – Next Generation EU – Codice identificativo Progetto PE_00000020 titolo "CHANGES – Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society", CUP H53C22000850006. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o della Commissione europea. Né l'Unione Europea né la Commissione Europea possono essere ritenute responsabili per essi.

Classificazione Decimale Dewey:

458.24 (23.) LINGUA ITALIANA. USO STANDARD. Approccio strutturale all'espressione per persone di madrelingua diversa

GIULIA TARDI

SILLABI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI

TEORIE, PRATICHE, CONTESTI

Prefazione di

GRAZIANO SERRAGIOTTO

aracne

©

ISBN
979-12-218-1972-4

PRIMA EDIZIONE
ROMA 5 GIUGNO 2025

Alla mia famiglia: mamma, Serena, Alessandro, Maurizio, Pachito
Agli amici: Valentina, Simona, Stella, Mattia, Milvia
A Cecilia, amica e guida preziosa nel mio cammino
A Paolo Ernesto, a cui devo la mia formazione
A Roberta, Marta, al gruppo del giovedì

INDICE

11 *Prefazione*
di Graziano Serragiotto

13 *Introduzione*

17 Capitolo 1
Il sillabo: fondamenti teorici e linee guida per la progettazione
1.1. Il sillabo in linguistica educativa, 18 – 1.2. Per una definizione di sillabo, 20 – 1.3. Curricolo e sillabo, 25 – 1.4. Classificazione dei sillabi, 30 – 1.4.1. *Le principali dicotomie teoriche*, 30 – 1.4.2. *Classificazioni descrittive: da Krahnke a Nunan*, 34 – 1.4.3. *Sintetico vs analitico*, 38 – 1.4.4. *Tipo A vs Tipo B*, 40 – 1.4.5. *Lineare vs ciclico*, 41 – 1.4.6. *Il sillabo culturale*, 42 – 1.4.7. *Il sillabo lessicale*, 44 – 1.4.8. *Il sillabo innato*, 45 – 1.4.9. *Verso i multisillabi*, 47 – 1.5. L'analisi dei bisogni, 49 – 1.6. La costruzione di un sillabo, 55 – 1.7. Le funzioni del sillabo, 68

71 Capitolo II
Sillabi di italiano per stranieri
2.1. Il primo sillabo di italiano per stranieri, 86 – 2.2. I sillabi per studenti universitari, 92 – 2.3. I sillabi congiunti degli enti certificatori, 114 – 2.4. I sillabi dall'alfabetizzazione all'A1, 125 – 2.5. Altri sillabi degli Enti certificatori, 135 – 2.6. I sillabi di microlingua, 147 – 2.7. Un sillabo per la popolazione carceraria, 158 – 2.8. I sillabi per la scuola, 161 – 2.9. Un sillabo per osservare l'interlingua, 166 – 2.10. Un sillabo per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri, 172

177 Capitolo III
Ripensare il sillabo di italiano per stranieri: evoluzioni teoriche, trasformazioni sociali e nuove prospettive
3.1. La centralità dell'apprendente nella progettazione didattica, 178 – 3.2. Una panoramica sui sillabi mappati: livelli, contesti, destinatari, struttura, 182 – 3.3. Gli apprendenti destinatari dei sillabi mappati, 185 – 3.4. La struttura dei sillabi, 188 – 3.5. La svolta comunicativa, il progetto Lingue Moderne e l'innovazione del Livello Soglia, 194 – 3.6. Verso la certificazione: tappe e sviluppi preliminari, 196 – 3.7. Il QCER e il Profilo della lingua italiana: nuovi riferimenti per la progettazione, 197 – 3.8. Progettare per insegnare, progettare per certificare. Università ed Enti certificatori: due vie per la progettazione dei sillabi, 200 – 3.9. La certificazione dell'italiano: tappe storiche, 203 – 3.10. Verso una lingua per la professione, 206 – 3.11. Bambini e adolescenti con background migratorio, 208 – 3.12. Ripensare il sillabo, 210 – 3.13. Conclusioni, 215

219 *Bibliografia*

PREFAZIONE

Questo volume nasce nell'ambito del progetto di ricerca *CHANGES – Sillabi multiculturali della lingua e cultura italiana per diversi pubblici*, finanziato dal PNRR (Missione 4, Componente 2, Investimento 1.3) e sostenuto dall'Unione europea – NextGenerationEU. Il progetto, sviluppato presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, si è posto l'obiettivo di raccogliere, analizzare e classificare sistematicamente i sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri adottati in Italia, offrendo una visione d'insieme delle pratiche didattiche e dei modelli teorici sottesi.

Negli ultimi decenni, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera ha conosciuto un'evoluzione significativa, divenendo un ambito di ricerca e di pratica educativa sempre più articolato. In tale contesto, la progettazione dei sillabi assume un ruolo cruciale nella definizione di percorsi formativi coerenti, efficaci e contestualizzati.

Il volume propone un'analisi articolata delle teorie di riferimento, delle principali tipologie di sillabo e delle loro

funzioni, accompagnata da una mappatura delle esperienze attuate nei diversi contesti formativi. Tale ricognizione consente di cogliere l'evoluzione delle scelte progettuali in risposta ai bisogni linguistici e culturali di pubblici sempre più eterogenei.

Attraverso un approccio comparativo e documentato, l'autrice ricostruisce la genealogia dei principali sillabi, evidenziando i nodi teorici, le finalità e le scelte metodologiche che li caratterizzano, fornendo al lettore un quadro d'insieme che è al tempo stesso storico, critico e prospettico.

In un'epoca segnata da sfide educative inedite – dalla crescente mobilità globale all'integrazione degli strumenti di intelligenza artificiale – questo lavoro si propone come riferimento per ripensare criticamente il ruolo del sillabo, inteso come strumento flessibile e situato, capace di adattarsi ai contesti in trasformazione.

Il volume si rivolge a insegnanti, formatori, ricercatori e progettisti didattici, offrendo strumenti concettuali e operativi per affrontare con maggiore consapevolezza la complessità dell'insegnamento dell'italiano L2/LS e contribuire allo sviluppo di pratiche educative più efficaci, inclusive e teoricamente fondate, capaci di rispondere alle sfide della contemporaneità.

Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari Venezia

INTRODUZIONE

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera ha subito negli ultimi decenni un'evoluzione significativa, sia sul piano metodologico, sia su quello istituzionale. Questo sviluppo ha portato a una crescente attenzione verso l'elaborazione di sillabi strutturati, che rappresentano uno strumento essenziale per la pianificazione didattica. I sillabi forniscono infatti un quadro di riferimento chiaro e sistematico per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua, garantendo coerenza e progressione nell'acquisizione delle competenze linguistiche e culturali.

Il presente studio nasce all'interno di un progetto di ricerca dal tema *Sillabi multiculturali della lingua e cultura italiana per diversi pubblici,* coordinato dal prof. Graziano Serragiotto e dalla prof.ssa Elisabetta Ragagnin dell'Università Ca' Foscari. Il progetto si proponeva di raccogliere e categorizzare i sillabi di lingua e cultura italiana pubblicati in Italia, mappando al contempo i diversi contesti in cui avviene la diffusione della lingua e cultura italiana. La ricognizione ha consentito di tracciare un quadro dettagliato

delle risorse esistenti e di individuare le principali tendenze nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS.

Il nostro studio si configura come una prosecuzione e un approfondimento di quanto fatto nell'ambito del progetto PE 0000020 CHANGES – CUP H53C22000850006, PNRR Missione 4 Componente 2 Investimento 1.3, finanziato dall'Unione europea – NextGenerationEU e si propone di analizzare in modo sistematico i sillabi elaborati per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, con particolare attenzione alla loro evoluzione storica, ai principi metodologici sottesi e alla loro applicazione nei diversi contesti educativi. L'obiettivo è quello di offrire una panoramica delle principali proposte didattiche, evidenziando le tendenze emergenti e le sfide nel settore.

Dopo una ricognizione del concetto di sillabo e del suo ruolo nella didattica delle lingue, il volume presenta una mappatura dettagliata dei sillabi riferiti all'insegnamento dell'italiano a stranieri pubblicati in Italia per verificare quanti ne siano stati elaborati, in quali contesti, per quali livelli linguistici e apprendenti destinatari, come siano strutturati e come si siano evoluti nel tempo: da sillabi destinati a specifiche tipologie di apprendenti, come studenti universitari, lavoratori immigrati, apprendenti sinofoni a quelli finalizzati alla preparazione delle certificazioni linguistiche.

La struttura del volume si articola in tre sezioni principali. La prima parte è dedicata ai fondamenti teorici, con una rassegna della letteratura sui sillabi, un'analisi delle diverse tipologie esistenti e dei principali modelli di riferimento. La seconda parte si concentra sulla descrizione dei destinatari, dei livelli e delle strutture dei sillabi attualmente disponibili per la lingua italiana, fornendo un quadro

dettagliato della loro articolazione. La terza parte esplora l'evoluzione storica dei sillabi, evidenziando le trasformazioni sociali e culturali che hanno influenzato la loro elaborazione e le nuove esigenze linguistiche dei diversi pubblici di apprendenti.

L'analisi si avvale di un'ampia documentazione bibliografica e dell'esame di materiali ufficiali provenienti da enti certificatori, università e istituzioni specializzate. L'intento è quello di offrire uno strumento di riflessione e approfondimento per docenti, ricercatori e progettisti di percorsi formativi, contribuendo al dibattito scientifico sulla didattica dell'italiano e sulle prospettive future della programmazione didattica in questo ambito. In tal modo, si intende fornire un contributo significativo alla definizione di strategie educative sempre più efficaci e rispondenti alle esigenze dei pubblici che si avvicinano all'apprendimento della lingua italiana.

CAPITOLO I

IL SILLABO: FONDAMENTI TEORICI E LINEE GUIDA PER LA PROGETTAZIONE

Che cosa si intende esattamente per "sillabo" nell'insegnamento delle lingue? Quali tipologie esistono? Come si costruisce e quali funzioni svolge? Questo capitolo si propone di rispondere a tali interrogativi, offrendo un percorso articolato che accompagna il lettore dalla definizione del concetto di sillabo fino alla sua costruzione. Dopo aver chiarito il rapporto tra sillabo e curricolo, vengono esplorate le principali teorie e classificazioni elaborate nel tempo, evidenziando la varietà di modelli esistenti e le scelte metodologiche sottese. Un'attenzione particolare è riservata all'analisi dei bisogni e alle operazioni che guidano la progettazione di un sillabo, nonché ai diversi approcci proposti dalle varie scuole di pensiero.

L'obiettivo è quello di offrire al lettore uno strumento critico e informato per orientarsi nella complessità dei modelli esistenti, valorizzando la dimensione pedagogica, negoziale e contestuale del sillabo, oggi inteso non più come dispositivo rigido, ma come architettura flessibile,

condivisa e sensibile ai bisogni degli apprendenti e alle sfide della didattica contemporanea.

1.1. Il sillabo in linguistica educativa

Il termine "sillabo" affonda le proprie radici etimologiche nel greco σύλλαβος, che significa "collezione", e nel latino syllăbus, con il significato di "sommario", "catalogo" o "indice" (Soffiantini, 2013).

In ambito linguistico-educativo, il sillabo viene definito come la «parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento, fatta in termini di conoscenze e/o capacità» (Ciliberti, 1994, 100).

Esso si configura, dunque, come un modello operativo: un documento strutturato che raccoglie una serie di indicazioni sui contenuti linguistici (lessicali, morfosintattici, funzionali, fonologici ecc.) e culturali di un corso, stabiliti in base a obiettivi di apprendimento ben definiti. È uno strumento destinato a orientare chi si occupa della progettazione di percorsi formativi, della creazione di materiali didattici e della preparazione di prove di valutazione e certificazione.

Nel contesto specifico dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, il sillabo descrive i contenuti relativi ai diversi livelli di competenza, secondo la ripartizione proposta dal QCER (COE, 2001) e dal suo Volume complementare (COE, 2020).

Tali documenti delineano la competenza comunicativa che un parlante non nativo può raggiungere, articolandola attraverso scale e descrittori che fanno riferimento a

molteplici dimensioni: ricezione, produzione, interazione, mediazione, contesti d'uso, competenze generali e linguistico-comunicative ecc.

La progettazione di un corso di italiano da parte di una scuola, di un istituto, di un'associazione culturale, di un centro linguistico o di un ente certificatore si fonda su uno specifico sillabo che si colloca all'interno del programma curricolare più generale.

Un sillabo non è mai pensato in astratto: si costruisce all'interno di uno specifico contesto formativo e si rivolge a un pubblico definito. Come sottolineano Bonvino *et al.* (2016, 2), il sillabo «sintetizza una serie di indicazioni che tengono conto, in primis, delle caratteristiche e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, così come delle specificità del contesto di riferimento».

Oltre a rappresentare una guida strutturata per l'insegnamento, il sillabo svolge anche un'importante funzione di trasparenza e condivisione degli obiettivi formativi. La sua elaborazione permette a docenti e studenti di disporre di un quadro chiaro, esplicito e condiviso sui contenuti, sugli obiettivi, sulle competenze attese, sui descrittori utilizzati per la valutazione.

In questo senso, il sillabo assume anche un valore di patto formativo tra insegnante e apprendenti: definisce le aspettative reciproche, orienta il percorso e favorisce la valutazione, sia dei progressi, sia dei risultati raggiunti.

In un'ottica moderna, come vedremo, il sillabo non è concepito come uno strumento rigido e immutabile, ma come una traccia dinamica, adattabile ai bisogni emergenti degli studenti, ai contesti d'apprendimento e alle nuove sfide poste all'educazione linguistica contemporanea.

1.2. Per una definizione di sillabo

Secondo Parkes e Harris (2002), il termine *syllabus* compare per la prima volta nella lingua inglese nel 1656 nell'Oxford English Dictionary con il significato di "table of contents", ovvero un sommario. Solo più tardi, nel 1889, comincia a essere utilizzato per indicare un programma di lezioni o un corso. Tuttavia, l'ambiguità semantica del termine non si è del tutto dissipata: in diversi contesti, esso continua a riferirsi sia a un corso di studi nel suo complesso, sia a un documento che ne delinea le informazioni essenziali.

In ambito glottodidattico, il concetto di sillabo è stato ampiamente discusso, in particolare nella letteratura dedicata all'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (EFL), seconda lingua (ESL) o lingua per scopi specifici (ESP).

Stern (1984) ricostruisce le tappe storiche che hanno portato a un crescente interesse per i sillabi nell'insegnamento linguistico, sottolineando come tale evoluzione sia frutto di un movimento critico nato alla fine degli anni Cinquanta contro l'insegnamento tradizionale, focalizzato in modo eccessivo sulla metodologia, a scapito degli obiettivi formativi, dei contenuti e della progettazione curricolare.

Stern individua tra i fattori di svolta l'emergere delle critiche al sillabo, che hanno messo in discussione la validità della selezione linguistica e della sequenziazione dei contenuti, sostenendo l'importanza del sillabo naturale dell'apprendente (Corder, 1967), nonché il contributo innovativo del Progetto Lingue Moderne del Consiglio d'Europa, che ha introdotto l'analisi dei bisogni comunicativi e la selezione semantica dei contenuti, culminando nella definizione dei Threshold Level Syllabuses (§ 2.1). È però negli anni Ottanta che si assiste a una vera e propria accelerazione negli studi sui sillabi,

a seguito di un cambiamento di paradigma nell'insegnamento delle lingue, sviluppatosi tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta: il passaggio dai metodi grammatica-le-traduttivo e strutturale all'insegnamento comunicativo.

Nato tra Regno Unito, Stati Uniti e Canada, questo approccio propone l'insegnamento della lingua come strumento per comunicare, e non solo come sistema di regole. Il mutato orientamento didattico richiede quindi una revisione sostanziale dei sillabi, che non possono più essere solo strutturali, ma devono rispondere a nuove esigenze comunicative. È in questo contesto che fiorisce la produzione teorica: si sviluppano sillabi funzionali, nozionali, situazionali, basati su task ecc.

Parallelamente, crescono gli studi sull'interlingua (Selinker, 1972) che mettono in evidenza la natura non lineare e non cumulativa dell'apprendimento linguistico. Queste ricerche contribuiscono a mettere in discussione l'efficacia di sillabi rigidi e preordinati, aprendo la strada a modelli più flessibili, dinamici e centrati sullo studente.

Infine, è importante notare come, negli stessi anni, il fenomeno della globalizzazione e l'incremento dei flussi migratori abbiano reso sempre più urgente, nei paesi anglofoni (soprattutto Regno Unito, Stati Uniti, Canada e Australia), l'insegnamento dell'inglese come seconda lingua o lingua straniera. Questo ha favorito non solo lo sviluppo di pratiche didattiche nuove, ma anche la teorizzazione sistematica dei programmi di lingua, consolidando ulteriormente l'interesse per lo studio dei sillabi.

Proponiamo di seguito alcune definizioni di sillabo che sono state fornite nel corso del tempo (Tab. 1.1) e che variano in funzione dell'approccio metodologico adottato, riflettendo diverse concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico.

Tabella 1.1. Una panoramica sulle definizioni di sillabo.

The syllabus is concerned with the specification of units for teaching purposes. (Wilkins, 1976, 2)
[…] partly an administrative instrument, partly a day-to-day guide to the teacher, partly a statement of what is to be taught and how, sometimes partly a statement of an approach … The syllabus embodies that part of the language which is to be taught, broken down into items, or otherwise processed for teaching purposes. (Strevens, 1977)
In language teaching, the prime function of a syllabus has been to map out the content or subject-matter of our courses and, thereby, to indirectly guide and serve the teaching and learning of that subject-matter. The syllabus offers a 'route map' to its users which has the potential to provide overall continuity and also particular points of reference. It can indicate where we are going, where we are, and where we have been. (Breen 1984, 48)
Why 'syllabus'? Until recently this term has not been widely used in North America. In Britain, however, it is quite a common, not even a particularly technical, educational term. It is associated, above all, with the widespread British institution of the external examination. Every such examination has its 'syllabus', that is a statement of the subject matter, topics, or areas to be covered by the course leading to the particular examination. Students and teachers consult the syllabus in preparation for an examination, and very often the teaching of a course will be strictly guided by the syllabus in question. In North America, the terms 'course of study', 'curriculum', or 'program' often cover more or less the same ground. (Stern, 1984, 5)
[…] a syllabus is not only an educational construct; it is also a pedagogic one. That is to say it not only defines what the ends of education through a particular subject ought to be, but it also provides a framework within which the actual process of learning must take place and so represents a device by means of which teachers have to achieve these ends. (Widdowson, 1984, 23)
Any syllabus is most typically a plan of what is to be achieved through our teaching and our students' learning. (Breen, 1984, 47)

> […] a syllabus for a second-language programme is not a guide for private use by teacher and learner, nor is it the autonomous creation of either teacher or learner. It is a public document, a record, a contract, an instrument which represents negotiation among all the parties involved. It concerns, in the first instance, the ends of the instruction, its social purpose. The means also have to be negotiated; but this is a secondary consideration, for in all negotiation, many constraints other than those dictated by physical setting of instruction and the current state of pedagogical theory must be considered. For example, even constraints imposed by language planning have to be considered, since time available, resources, and motivational factors may all be dependent on the status of the target language, and the age of the learners and content of instruction can be affected also. (Yalden, 1984, 13)
>
> A syllabus replaces the concept of 'method', and it is a plan for a course to be taught. (Yalden, 1987, 87)
>
> A syllabus is a document which says what will (or at least what should) be learnt. (Hutchinson, Waters, 1987, 80)
>
> A syllabus is a statement of content which is used as the basis for planning courses of various kinds. (Nunan, 1988a, 6)
>
> A syllabus is a specification of the content of a course of instruction and lists what will be taught and tested. (Brown, 1995, 7)
>
> A syllabus is an outline of what a course will cover, specifying objectives, topics, materials, and assessment methods. (Brown, 2007, 152)
>
> A syllabus can be understood as a framework that organizes and structures content, methodology, and assessment in a course. (Graves, 2000, 26)
>
> […] any syllabus is a plan of what is to be achieved through teaching and learning. (Breen, 2001, 151)
>
> A syllabus is a description of the contents of a course of instruction and the order in which they are to be taught. (Richards, Schmidt, 2010, 560)

Le definizioni riportate riflettono la complessità e la pluralità di interpretazioni che questo concetto ha assunto nel tempo.

Alcuni autori adottano una visione più restrittiva, definendolo come un semplice elenco di contenuti da insegnare e valutare, come nel caso di Hutchinson e Waters (1987), Nunan (1988), Brown (1995, 2007), Richards e Schmidt (2010). Queste definizioni descrivono il sillabo come un documento che specifica cosa deve essere appreso, spesso in relazione a un esame o a una programmazione didattica formale.

Altri studiosi sottolineano la funzione pedagogica e organizzativa del sillabo, considerandolo non solo un elenco di contenuti, ma anche uno strumento che struttura il processo di insegnamento-apprendimento. Breen (1984) lo descrive come una sorta di 'mappa' che guida l'insegnante e gli studenti, mentre Graves (2000) lo concepisce come un quadro di riferimento che integra contenuti, metodologia e valutazione. In una prospettiva simile, Widdowson (1984) evidenzia il ruolo del sillabo come dispositivo pedagogico, un elemento che non si limita a definire gli obiettivi educativi, ma che fornisce anche una struttura per la loro realizzazione.

Alcuni autori pongono l'accento sulla natura sociale e negoziata del sillabo. Yalden (1984) lo descrive come un documento pubblico, un contratto che rappresenta il risultato di un processo di negoziazione tra diversi attori coinvolti nell'istruzione, dagli insegnanti agli studenti, fino ai responsabili della politica linguistica. Questa visione si collega alla dimensione istituzionale del sillabo, evidenziata da Stern (1984), il quale distingue tra l'uso del termine nel contesto britannico e quello nordamericano, dove concetti come *curriculum* o *course of study* coprono in parte la stessa area semantica.

Wilkins (1976), Strevens (1977) e Breen (1984) vedono il sillabo come un mezzo per organizzare e processare la lingua per scopi didattici.

Nel corso del tempo, il sillabo è stato definito attraverso una molteplicità di metafore che ne riflettono le diverse funzioni e visioni pedagogiche. Tradizionalmente inteso come contratto, programma, o indice dei contenuti, il sillabo è stato anche descritto come promessa, manifesto, diario, itinerario di viaggio, mappa, bussola, ricettario, documento vivente ecc. Ostraff (2024) ha recentemente raccolto le metafore sul sillabo con l'intento di rivelare la molteplicità di significati e possibilità pedagogiche racchiuse in questo documento.

1.3. Curricolo e sillabo

Come scrive Balboni (2018a, 23), esiste una profonda varietà di uso dei termini *sillabo* e *curricolo*, che a un estremo vengono visti come sinonimi e all'altro come nozioni assolutamente distinte.

Anche Allen (1984) precisa che il termine europeo "syllabus" e il suo equivalente nordamericano "curriculum" hanno talvolta un significato molto simile, altre più distante, a seconda del contesto in cui vengono utilizzati. Ciò ha causato molta confusione man mano che studi e documenti sull'insegnamento delle seconde lingue venivano trasmessi da una parte all'altra dell'Atlantico.

Allen propone una distinzione tra il termine curriculum, concetto generale che implica il considerare l'intero complesso di fattori che contribuiscono alla pianificazione di un programma educativo, e il termine sillabo, che ne costituisce una parte riguardante la specificazione delle unità da insegnare:

> […] curriculum is a very general concept which involves consideration of the whole complex of philosophical, social and administrative factors which contribute to the planning of an educational programme. Syllabus, on the other hand, refers to that subpart of curriculum which is concerned with a specification of what units will be taught (as distinct from how they will be taught, which is a matter for methodology). (1984, 61)

Anche secondo Dubin e Olshtain (1986), curriculum descrive un contesto ampio in cui avviene la pianificazione dell'insegnamento, sillabo si riferisce ad un documento più circoscritto, destinato ad uno specifico gruppo di apprendenti:

> The terms "curriculum" and "program" are used interchangeably in this book to describe the broadest possible contexts in which planning for language instruction takes place. A "syllabus", on the other hand, is a more circumscribed document, usually one which has been prepared for a particular group of learners. In some places, the term syllabus and a course outline mean the same thing, although recently the term syllabus has taken on a special meaning concerning the specification of language content alone. (Dubin, Olshtain, 1986, 3)

Per Nunan (1988a) il termine curriculum riguarda la pianificazione, l'implementazione, la valutazione e la gestione di programmi educativi mentre il termine sillabo si riferisce in modo specifico alla selezione e graduazione dei contenuti:

> 'Curriculum' is concerned with the planning, implementation, evaluation, management, and administration of education programmes. 'Syllabus', on the other hand, focuses more narrowly on the selection and grading of content. (Nunan, 1988a, 11)

Candlin (1984) sostiene che i curricula riguardino la formulazione di affermazioni generali sull'apprendimento della lingua, sugli scopi e sull'esperienza di apprendimento, sulla valutazione e sui rapporti di ruolo tra insegnanti e studenti. I sillabi sarebbero invece più localizzati e basati su resoconti e registrazioni di ciò che effettivamente accade a livello di classe quando insegnanti e studenti applicano un dato curriculum alla propria situazione. Tali resoconti possono essere utilizzati per apportare successive modifiche al curriculum, in modo che il processo di sviluppo sia continuo e ciclico.

Ci sono opinioni contrastanti anche su cosa distingua la progettazione del sillabo dallo sviluppo del curriculum. Nei documenti sull'argomento, affermano Nunan (1988a) e Candlin (1984), è possibile distinguere un approccio ampio e uno ristretto alla progettazione del sillabo.

La visione ristretta traccia una netta distinzione tra progettazione del sillabo e metodologia. La progettazione è considerata essenzialmente interessata alla selezione e alla valutazione del contenuto, mentre la metodologia riguarda la selezione di compiti e attività di apprendimento. Coloro che adottano una visione più ampia mettono in discussione questa netta separazione, sostenendo che, con l'avvento dell'insegnamento comunicativo della lingua, la distinzione tra contenuto e compiti sia difficile da sostenere (Nunan, 1988a, 5).

Per Krahnke (1987) un sillabo è più specifico e più concreto di un curriculum, e un curriculum può contenere un certo numero di sillabi. Un curriculum può specificare solo gli obiettivi (cosa gli studenti saranno in grado di fare alla fine del percorso di istruzione), mentre il sillabo specifica il contenuto delle lezioni utilizzate per portare gli studenti a raggiungere gli obiettivi identificati:

> While a distinction is frequently made in the literature, it is rarely clear. What is usually assumed is that curriculum includes syllabus, but not viceversa. A syllabus is more specific and more concrete than a curriculum and a curriculum may contain a number of syllabi; For example, a curriculum may cover an entire schoolyear, while a language teaching syllabus may make up only one part of the curriculum. Or the overall curriculum of a full-time intensive language teaching program may include three or more specific skill-area syllabi at any one time. A curriculum may specify only the goals (what the learners will be able to do at the end of the instruction), while the syllabus specifies the content of the lessons used ta move the learners toward the goals. (Krahnke, 1987, 9)

Secondo Johnson (1982) e Crombie (1985), il sillabo è un elenco o inventario di elementi o unità da insegnare, con cui gli apprendenti devono familiarizzare. Mackey e Bosquet (1981) aggiungono che un sillabo fornisce indicazioni su come i contenuti dovrebbero essere selezionati e ordinati, al fine di specificare ciò che deve essere appreso.

Candlin (1984) sottolinea invece la natura sociale del sillabo, considerandolo una costruzione condivisa, elaborata congiuntamente da insegnanti e studenti all'interno

della classe. In questa prospettiva, il sillabo è orientato alla definizione e pianificazione di ciò che deve essere appreso, ed è spesso formalizzato in forma scritta costituendo una guida prescrittiva per l'azione didattica.

Breen (1984) definisce il sillabo come una pianificazione di ciò che si desidera realizzare attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, mentre per Prabhu (1984) esso ha la funzione di specificare cosa debba essere insegnato e in quale ordine.

In conclusione, dalla letteratura esaminata emerge che i termini curricolo e sillabo non sono utilizzati in modo univoco, ma variano nei significati a seconda dei contesti geografici, teorici e operativi in cui vengono impiegati. Tuttavia, è possibile individuare una distinzione ricorrente: il curricolo rappresenta una cornice più ampia, che include finalità educative, contesto socio-istituzionale, processi di valutazione e ruoli degli attori coinvolti, mentre il sillabo si configura come uno strumento più circoscritto, centrato sulla selezione, organizzazione e sequenziamento dei contenuti da insegnare a uno specifico gruppo di apprendenti.

Alcuni studiosi pongono una chiara separazione tra progettazione del sillabo e metodologia, mentre altri – soprattutto in ambito comunicativo – tendono a integrare contenuti e metodologia in un'unica visione didattica. Inoltre, in approcci più recenti e partecipativi, il sillabo è considerato una costruzione dinamica e condivisa, che nasce dal dialogo tra insegnanti e studenti e si adatta alle esigenze della classe. Questo porta a riconoscere al sillabo non solo una funzione organizzativa e prescrittiva, ma anche una dimensione sociale e negoziale, all'interno di un processo educativo in continua evoluzione.

1.4. Classificazione dei sillabi

Negli ultimi decenni, numerosi studiosi hanno proposto differenti tipologie di sillabo, riflettendo la molteplicità degli approcci teorici e metodologici che caratterizzano la didattica delle lingue.

Le classificazioni si fondano su criteri differenti: alcuni autori pongono l'accento sul tipo di contenuto selezionato (strutture grammaticali, funzioni comunicative, abilità, compiti, contenuti disciplinari), altri sull'organizzazione del percorso (lineare o ciclico), oppure sull'orientamento generale del sillabo, distinguendo tra modelli centrati sul prodotto finale e modelli centrati sul processo di apprendimento. In alcuni casi, il sillabo è visto come un piano predefinito e prescrittivo; in altri, come uno strumento flessibile e negoziabile, costruito dinamicamente all'interno della classe insieme agli apprendenti.

In questo paragrafo verranno esplorate e messe a confronto le principali tipologie di sillabo proposte nella letteratura scientifica, a partire dalla distinzione introdotta da Breen tra sillabi proposizionali e processuali, fino ad arrivare ai modelli integrati o multisillabici, oggi sempre più diffusi nei contesti didattici. L'obiettivo è offrire una panoramica articolata che permetta di comprendere non solo le diverse forme che un sillabo può assumere, ma anche le implicazioni pedagogiche e operative che ciascuna scelta comporta.

1.4.1. *Le principali dicotomie teoriche*

Una ampia differenziazione tipologica è quella di Breen (1987a, 1987b), ripresa da Ciliberti, tra «sillabi intesi come

piani proposizionali» e «sillabi intesi come piani processuali». I primi considerano le conoscenze e le capacità da acquisire «come sostanzialmente sistematiche e dunque esprimibili in categorie ben definite: in strutture, regole, schemi, ecc.»; i sillabi processuali le considerano invece «come procedimenti o operazioni che sottostanno ai saper fare di cui si vuole che il discente si impadronisca» (Ciliberti, 1994, 101).

I sillabi proposizionali possono essere ulteriormente differenziati in sillabi formali o grammaticali e sillabi funzionali.

I sillabi formali o grammaticali mirano al raggiungimento dell'accuratezza formale e della correttezza nella produzione linguistica. Si basano su una concezione strutturalista della lingua, vista come un sistema governato da regole di funzionamento. I contenuti da acquisire (fonologia, morfologia, grammatica, lessico) vengono selezionati e sequenziati secondo criteri di difficoltà crescente, dalla struttura più semplice, più frequente o più utile a quella più complessa (Wilkins, 1976; White, 1988).

Nei sillabi funzionali la sequenza dei contenuti è determinata dalla maggiore o minore generalità delle funzioni linguistiche e dalla loro frequenza d'uso nella comunicazione. L'obiettivo principale non è tanto l'accuratezza formale, quanto la fluenza e l'efficacia comunicativa.

Secondo Breen (1987a, 1987b), i sillabi processuali possono a loro volta essere suddivisi in:

– basati su compiti: sono centrati sulle attività in cui gli apprendenti si impegnano, presentano compiti comunicativi (focalizzati sulla negoziazione di significati nella comunicazione) e compiti di apprendimento (l'esplorazione di come la comunicazione ha luogo) che si integrano a vicenda;

– processuali veri e propri: si caratterizzano per l'attenzione alle dinamiche interne alla classe e al ruolo attivo degli apprendenti nel costruire il percorso didattico.

Nei sillabi processuali le tappe vengono discusse, negoziate tra docente e studenti e modificate durante il corso; non prevedono quindi una programmazione preventiva indipendente dal particolare gruppo di apprendenti a cui il sillabo è dedicato.

Alcuni autori, a proposito di sillabi processuali, parlano anche di sillabo negoziato (Clarke, 1991; Mahdi, Ehsan, Javad, 2013; Azarnoosh e Kargozari, 2018), derivato da metodologie umanistiche molto centrate sull'apprendente, come il Community Language Learning. Un sillabo negoziato comporta che insegnante e studenti prendano insieme le decisioni sul progetto curricolare, rendendo il sillabo dinamico e negoziato, piuttosto che statico e imposto.

Breen e Littlejohn (2000) elencano alcune situazioni in cui un sillabo negoziato diventa quasi inevitabile, ne citiamo alcune:

– quando insegnante e studenti provengono da contesti molto diversi;
– quando il tempo è limitato e occorre fare scelte molto mirate;
– quando il gruppo di studenti è molto eterogeneo ed è necessario trovare un terreno comune;
– quando non è possibile condurre un'analisi dei bisogni all'inizio del corso;
– quando non è disponibile un libro di testo.

Sono oggetto di dibattito quali aspetti del sillabo possano essere negoziati. Breen e Littlejohn (2000) ritengono che le decisioni oggetto di negoziazione possano riguardare diversi aspetti del curricolo, ovvero: gli obiettivi, i contenuti e la loro sequenza, il formato e la modalità di presentazione, il monitoraggio e la valutazione.

Secondo Breen (1984, 56), un sillabo di processo (negoziato) riguarda "chi fa cosa, con chi, su quale argomento, con quali risorse, quando, come e per quali finalità di apprendimento"; l'attenzione, quindi, non è tanto sull'esito finale, quanto sul processo stesso.

Nation e Macalister (2010) elencano alcuni vantaggi di un sillabo negoziato:

– risponde ai desideri degli apprendenti e li coinvolge nei processi di apprendimento e decisionale;
– ha un forte effetto sulla motivazione, sulla soddisfazione e sull'impegno nei confronti del corso, che smette di essere 'del docente' e diventa 'degli studenti';
– se la negoziazione avviene nella lingua target, può rappresentare una attività coinvolgente e significativa;
– sviluppa la consapevolezza degli studenti sugli obiettivi e su come possono essere raggiunti.

Tra le criticità, Mahdi, Ehsan e Javad (2013) rilevano:

– gli apprendenti potrebbero essere riluttanti a negoziare o a lasciare che i compagni negozino, perché ritengono che debba essere l'esperienza dell'insegnante a guidare il corso;
– gli studenti potrebbero non conoscere a sufficienza le possibilità a loro disposizione e, di conseguenza, compiere scelte poco originali;

– gli insegnanti possono sentire ridotto il loro potere e il loro status;
– gli studenti potrebbero avere difficoltà a trovare un accordo su cosa vorrebbero studiare;
– un sillabo negoziato richiede notevoli competenze didattiche e molto tempo per reperire e produrre materiali didattici adeguati;
– i sillabi di processo mancano di una proposta ragionata per la sequenza delle attività, che si basa principalmente sui desideri e le preferenze degli studenti;
– i sillabi di processo non prevedono uno spazio dedicato all'attenzione sulla forma linguistica;
– si assume un alto grado di autonomia e una notevole competenza da parte degli apprendenti, cosa che potrebbe non essere accettabile in alcuni contesti.

1.4.2. *Classificazioni descrittive: da Krahnke a Nunan*

Krahnke (1987) individua sei tipologie di sillabo: strutturale, nozionale funzionale, situazionale, skill-based, content-based, task based.

Nel sillabo strutturale o formale i contenuti dell'insegnamento sono costituiti da forme e strutture, solitamente elementi grammaticali come nomi, verbi, aggettivi, frasi complesse, proposizioni subordinate, della lingua insegnata, sebbene possano includere altri aspetti quali pronuncia o morfologia.

Krahnke sostiene che il sillabo strutturale è il più familiare tra i tipi di sillabo, ha una lunga storia e una parte significativa dell'insegnamento delle lingue è stata condotta utilizzando una qualche forma di sillabo strutturale.

In passato, l'insegnamento delle lingue si è fondato prevalentemente su sillabi di tipo grammaticale, un'impostazione ereditata direttamente dallo studio del latino. Questo approccio, noto come metodo grammaticale-traduttivo (*grammar-translation method*), prevedeva la traduzione di testi dalla lingua straniera alla lingua madre e l'analisi deduttiva delle strutture grammaticali, il tutto svolto quasi esclusivamente nella L1. Tale metodologia, ampiamente diffusa nelle scuole europee fino al XX secolo, richiedeva una competenza comunicativa minima da parte dell'insegnante nella lingua oggetto di studio e non mirava allo sviluppo di abilità linguistiche produttive. Come osserva Dörnyei (2009), il metodo grammaticale-traduttivo, da cui discende direttamente il sillabo grammaticale, purtroppo non favorisce lo sviluppo di una competenza comunicativa efficace in L2. Questa eredità storica ha profondamente influenzato la progettazione curricolare delle lingue straniere, rendendo il sillabo grammaticale, per lungo tempo, il modello dominante.

Il sillabo nozionale funzionale è quello in cui i contenuti da insegnare sono rappresentati da funzioni, che devono essere eseguite quando si usa la lingua, e nozioni. Esempi di funzioni includono: informare, concordare, scusarsi, richiedere, promettere e così via. Esempi di nozioni includono dimensione, età, colore, confronto, tempo.

Nel sillabo situazionale il contenuto dell'insegnamento della lingua è una raccolta di situazioni, reali o immaginarie, in cui la lingua si presenta o viene utilizzata. Il progettista di un sillabo situazionale cerca di prevedere le situazioni nelle quali il discente si troverà, e utilizza tali situazioni – ad esempio, andare dal dentista, andare al cinema, incontrare un nuovo studente, chiedere indicazioni in una nuova

città, fare un acquisto – come base per la selezione e la presentazione dei contenuti linguistici. A differenza del sillabo strutturale o formale, il sillabo situazionale consente di selezionare e organizzare in sequenza diverse situazioni della vita reale, anziché elementi grammaticali o liste di vocaboli. È quindi concepito in modo da offrire situazioni realistiche, basandosi su una visione comunicativa della lingua e su una teoria esperienziale dell'apprendimento linguistico (Mahdi, Ehsan, Javad, 2013).

Il sillabo basato sulle abilità (skill-based syllabus) si fonda sull'idea che l'apprendimento linguistico possa essere organizzato attorno allo sviluppo di abilità specifiche e trasferibili, piuttosto che sull'acquisizione isolata di contenuti grammaticali o lessicali. Secondo Krahnke (1987), un'abilità linguistica è un comportamento osservabile che integra competenze strutturali e funzionali, e che può essere insegnato in modo indipendente dal contesto situazionale. Tali sillabi strutturano le competenze linguistiche fondamentali – come pronuncia, lessico, grammatica – in comportamenti generalizzati, ad esempio: ascoltare un discorso per cogliere l'idea principale, scrivere paragrafi coesi o tenere presentazioni orali efficaci.

Nel sillabo content-based lo scopo principale è insegnare contenuti disciplinari utilizzando la lingua che gli studenti stanno imparando. Gli studenti sono contemporaneamente studenti di lingua e studenti di qualsiasi contenuto venga insegnato: l'apprendimento della lingua è quindi incidentale rispetto all'apprendimento dei contenuti.

Il sillabo task-based si basa su una serie di compiti mirati (candidarsi per un lavoro, ottenere informazioni sugli alloggi al telefono, ecc.) che gli studenti devono svolgere nella lingua che stanno imparando. L'insegnamento

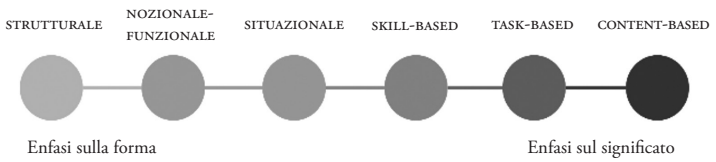

Figura 1.1. Continuum dei sillabi, Krahnke (1987, 18).

basato sui compiti differisce dall'insegnamento basato sulla situazione in quanto, mentre l'insegnamento situazionale ha l'obiettivo di insegnare il contenuto linguistico specifico che si verifica nella situazione, quindi un prodotto predefinito, l'insegnamento basato sui compiti ha l'obiettivo di insegnare agli studenti ad attingere alle proprie risorse per completare un compito, e quindi un processo.

Krahnke colloca queste sei tipologie su un continuum (Fig. 1.1) che va dai sillabi in cui l'enfasi è sulla forma (nell'ordine: sillabo strutturale, nozionale-funzionale, situazionale) a sillabi in cui l'enfasi è sul significato (skill-based, task-based e content-based).

Nonostante questa classificazione, Krahnke (1987) a più riprese puntualizza come nei contesti di insegnamento reali è raro che si adotti una unica tipologia di sillabo: solitamente un corso di lingua combina, in modo più o meno integrato, più tipologie di contenuto. Ad esempio, molti corsi di lingua straniera sono organizzati attorno a un programma strutturale, con ogni unità o capitolo incentrato su diverse caratteristiche grammaticali. Tuttavia, ad accompagnare l'organizzazione grammaticale ci sono altri tipi di contenuto, solitamente situazionali (dialoghi) e funzionali (come presentarsi).

Nunan (1988a) distingue tra sillabi orientati al prodotto e sillabi orientati al processo.

Nei sillabi orientati al prodotto, l'enfasi è posta sugli esiti dell'apprendimento, ovvero sulle conoscenze e sulle competenze linguistiche che gli studenti dovrebbero acquisire al termine del percorso formativo. Questi sillabi comprendono diverse tipologie tradizionali, tra cui i sillabi formali o strutturali, situazionali, lessicali e nozional-funzionali. Secondo Murphy (2018), i sillabi orientati al prodotto, noti anche come content-based syllabi o "teaching for the test", sono particolarmente adatti ai contesti in cui sono previsti test standardizzati, poiché forniscono un quadro chiaro e misurabile delle competenze acquisite dagli studenti.

I sillabi orientati al processo (ad esempio sillabi task-based o procedurali) si concentrano sulle esperienze di apprendimento stesse. Secondo Nunan un "processo" è costituito da una serie di azioni dirette verso un certo fine mentre il "prodotto" è il fine stesso. Egli esemplifica questa distinzione sottolineando che un elenco di strutture grammaticali costituisce un prodotto, mentre le attività svolte in classe per acquisire tali strutture rappresentano un processo. Analogamente, l'interazione tra due parlanti durante una conversazione è un processo, mentre una registrazione della loro interazione è un prodotto (Nunan, 1988a, 1).

1.4.3. *Sintetico vs analitico*

Secondo Wilkins (1976) i sillabi possono essere sintetici oppure analitici.

Nei sillabi sintetici le diverse componenti della lingua vengono insegnate separatamente, in modo che l'acquisizione sia un accumulo graduale di parti fino a quando

non è stata costruita l'intera struttura della lingua. I sillabi sintetici suddividono quindi la lingua di destinazione in elementi linguistici discreti, da presentare uno alla volta, come se fossero una serie di mattoni che devono essere accumulati.

Secondo Wilkins il ruolo dello studente è «to re-synthesize the language that has been broken down into a large number of small pieces with the aim of making his learning task easier» (Wilkins, 1966, 2).

Un sillabo sintetico si basa dunque sulla presunta capacità degli studenti di apprendere una lingua in parti (ad esempio, strutture e funzioni) che sono indipendenti l'una dall'altra, e anche di integrare o sintetizzare le varie parti quando arriva il momento di usarle per scopi comunicativi.

Un sillabo analitico, invece,

> Analytic approaches… are organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those purposes". (Wilkins, 1976, 13)

Analitico non si riferisce a ciò che fa il progettista del sillabo, ma alle operazioni richieste allo studente per analizzare i componenti linguistici dei chunks di lingua e le relazioni tra la struttura e il contenuto comunicativo corrispondente. In questo tipo di sillabo, secondo Nunan (1987), il punto di partenza per la progettazione non è il sistema grammaticale della lingua, ma la funzione per cui la lingua è utilizzata.

La differenza tra sillabi sintetici e sillabi analitici riguarda, secondo Wilkins (1976), il ruolo dello studente. I sillabi sintetici implicano un focus su elementi specifici del

sistema linguistico (come strutture grammaticali o funzioni linguistiche), spesso in serie e in sequenza lineare: il più facile, il più apprendibile, il più frequente o il più importante dal punto di vista comunicativo (le decisioni di sequenziamento possono essere basate su ciascuno di questi criteri, spesso non complementari) vengono presentati prima delle loro controparti più difficili e meno frequenti dal punto di vista comunicativo. Questi sillabi presumono che l'apprendente sarà in grado di mettere insieme o sintetizzare, nell'esecuzione nel mondo reale, le parti del sistema linguistico a cui è stato esposto separatamente. Al contrario, i sillabi analitici non suddividono la lingua da presentare in classe, ma implicano il suo uso olistico per svolgere attività comunicative. Il ruolo dell'apprendente in questo caso è di analizzare o prestare attenzione ad aspetti dell'uso e della struttura della lingua che le attività comunicative richiedono, in linea con:

– i suoi sistemi interlinguistici in via di sviluppo;
– il suo stile di apprendimento preferito e il profilo attitudinale;
– e nella misura in cui è motivato a raggiungere un certo livello di accuratezza (Robinson, 2009).

1.4.4. *Tipo A vs Tipo B*

Secondo White (1988) possono essere distinte due tipologie di sillabo, A e B.

I sillabi di Tipo A riguardano il 'cosa', ciò che dovrebbe essere appreso: prima di qualsiasi considerazione su chi sia lo studente e su come le lingue vengano apprese, determinano una serie di obiettivi e 'preconfezionano' la lingua

dividendola in piccole unità discrete. Sono esterni allo studente e orientati al prodotto, quindi valutano i risultati in termini di padronanza della lingua. Tutti i sillabi sintetici sono considerati di Tipo A.

I sillabi di Tipo B, al contrario, riguardano il 'come', il modo in cui la lingua viene appresa e come viene integrata con le esperienze degli studenti. I diversi elementi del sillabo emergono da un processo di negoziazione tra studenti e insegnanti; sono orientati al processo e i criteri di valutazione sono stabiliti dagli studenti stessi. Sono considerati sillabi di Tipo B i sillabi procedurali.

1.4.5. *Lineare vs ciclico*

Un ulteriore criterio di classificazione distingue tra sillabi lineari e sillabi ciclici.

Il sillabo lineare prevede una sequenza progressiva e cumulativa dei contenuti, in cui ogni elemento linguistico viene introdotto una sola volta e successivamente superato a favore di nuovi contenuti. Questo tipo di sillabo si basa sull'idea che l'apprendimento avvenga attraverso una costruzione graduale e sequenziale delle competenze linguistiche.

Tra le caratteristiche principali del sillabo lineare troviamo:

- progressione rigida e ben definita degli argomenti;
- assunzione che gli studenti acquisiscano definitivamente un contenuto prima di passare al successivo;
- strutturazione chiara e prevedibile del corso.

Tale modello è tipico dell'approccio strutturalista e di metodi tradizionali come il metodo grammaticale-traduttivo e l'audio-linguale (Wilkins, 1976).

Il sillabo ciclico, invece, si basa su una ripetizione ricorrente degli stessi contenuti, che vengono riproposti a livelli di complessità crescente nel corso dell'apprendimento. Questo approccio si fonda sull'idea che l'acquisizione linguistica avvenga in modo non lineare e che gli studenti necessitino di più occasioni per interiorizzare le strutture e le funzioni linguistiche (Bruner, 1960).

Le principali caratteristiche del sillabo ciclico sono:

– riproposizione sistematica degli argomenti a intervalli regolari;
– incremento progressivo della complessità e dell'uso contestualizzato dei contenuti;
– maggiore flessibilità nell'adattamento ai ritmi di apprendimento degli studenti.

Il sillabo ciclico è particolarmente adatto agli approcci comunicativi e funzionali, in cui la lingua viene appresa in maniera più naturale e attraverso esperienze ripetute nel tempo (Nation, Macalister, 2010).

Mentre il sillabo lineare offre un percorso chiaro e prevedibile, il sillabo ciclico risulta più vicino alle modalità naturali di acquisizione linguistica favorendo un apprendimento più duraturo e una maggiore capacità di riutilizzo delle conoscenze in contesti variabili (Richards, Rodgers, 2001).

1.4.6. *Il sillabo culturale*

Diversi studiosi hanno elaborato il concetto di sillabo culturale (Stern 1983, 1992; Fleet, 2006), inteso come un modello di programmazione didattica che pone la cultura al centro del processo di apprendimento linguistico, nella

consapevolezza dell'inscindibile interrelazione tra lingua e cultura: la competenza linguistica, infatti, non può prescindere dalla comprensione del contesto culturale in cui la lingua è utilizzata.

Stern (1992) identifica sei obiettivi principali per un sillabo culturale:

- promuovere un atteggiamento orientato alla ricerca;
- approfondire la conoscenza della propria cultura;
- fornire informazioni sulla cultura d'arrivo;
- perseguire obiettivi affettivi come l'interesse, la curiosità intellettuale e l'empatia;
- sviluppare consapevolezza interculturale evidenziando le differenze tra la cultura di partenza e quella di arrivo;
- mettere in evidenza le implicazioni socioculturali dell'uso linguistico.

Un sillabo culturale prevede:

- l'inserimento di contenuti culturali autentici (tradizioni, comportamenti sociali, valori, riferimenti storici e artistici) e l'uso di materiali autentici (articoli, canzoni, video, conversazioni reali) all'interno delle lezioni di lingua;
- l'attenzione sia agli aspetti verbali (espressioni, modi di dire, formule di cortesia) sia a quelli non verbali (gestualità, prossemica, rituali sociali);
- la promozione della competenza interculturale, ovvero la capacità di comprendere e rispettare culture diverse dalla propria.

Stern (1992, 207) individua, tra le criticità che possono emergere durante l'implementazione di un sillabo

culturale, la vastità del concetto di cultura, la difficoltà nella definizione degli obiettivi, la difficoltà di reperire materiali didattici.

1.4.7. *Il sillabo lessicale*

Il sillabo lessicale è un tipo di sillabo che assume il lessico come elemento centrale dell'insegnamento linguistico, superando la tradizionale subordinazione del vocabolario alla grammatica. A differenza dei sillabi strutturali o nozional-funzionali, il sillabo lessicale si fonda sull'assunto che l'apprendimento efficace di una lingua passi attraverso l'acquisizione delle parole più frequenti e delle combinazioni lessicali ricorrenti, come collocazioni, chunks e formule prefissate (Willis, 1990; Sinclair, Renouf, 1988). L'approccio è strettamente connesso alla linguistica dei corpora e si basa sull'analisi empirica dell'uso linguistico reale: le unità didattiche vengono selezionate in base alla frequenza e alla funzionalità comunicativa osservata nei corpora.

Il sillabo lessicale non solo individua i lessemi di alta frequenza, ma ne analizza anche i pattern d'uso più comuni e le strutture sintattiche e semantiche in cui sono inseriti. Tale prospettiva implica un ripensamento metodologico: l'insegnamento non si basa più sulla presentazione e pratica di forme isolate, ma promuove l'esposizione a input autentico e l'analisi guidata da parte degli studenti, in un'ottica di apprendimento induttivo (Willis, 1990; Sinclair, 1991). In questo senso, il sillabo lessicale riesce a coniugare la necessità di una strutturazione esplicita del contenuto con la valorizzazione della lingua come insieme di schemi lessicali e costruzioni ricorrenti.

Il sillabo lessicale è un tipo di sillabo che pone un'attenzione particolare sul lessico. Esso non si limita alle singole parole, ma considera anche le combinazioni lessicali come "chunk" o linguaggio formulaico, che agiscono come singole unità di significato. Il design di questo sillabo si basa su un'analisi dettagliata del vocabolario e delle frasi ad alta frequenza, spesso derivata da ricerche basate sui corpora per identificare le collocazioni nella lingua reale. Autori come Willis (1990) e Nunan (1988) sono figure chiave nel suo design, e Sinclair e Renouf (1988) hanno contribuito alla letteratura sull'argomento. Il sillabo lessicale tenta di conciliare l'itemizzazione del contenuto tipica del design del sillabo con l'esposizione olistica al linguaggio naturale, promossa dalla metodologia comunicativa. Supera la visione tradizionale che vede l'unità di significato coincidere con la singola parola, riconoscendo che la lingua è fondamentalmente formulaica. Diversamente dai sillabi più tradizionali, dove il vocabolario era considerato secondario rispetto alla grammatica, nel sillabo lessicale il lessico assume un ruolo primario. Un sillabo lessicale può includere liste di parole, ma anche spiegazioni approfondite di termini con famiglie, schemi, frasi e collocazioni associate. Il sillabo lessicale si configura come un sillabo di tipo ciclico, in quanto fonda la propria efficacia sull'esposizione reiterata a usi autentici della lingua piuttosto che sulla memorizzazione meccanica delle regole grammaticali.

1.4.8. *Il sillabo innato*

L'adozione di un modello di sillabo piuttosto che un altro, deve però tenere sempre in considerazione il *built-in syllabus* come chiave interpretativa nell'ambito dell'apprendimento

linguistico. Nel suo influente articolo *The Significance of Learners' Errors* (1967), Corder introduce il concetto di *sillabo innato* (*built-in syllabus*) come chiave interpretativa innovativa nell'ambito dell'apprendimento linguistico, spiegando come gli apprendenti interiorizzano solo quelle caratteristiche grammaticali per cui sono pronti e le acquisiscono molto gradualmente, passando attraverso una serie di stadi transitori: «this system, or "built-in syllabus," may yield a more efficient sequence than the instructor-generated sequence because it is more meaningful to the learner» (1967, 161). Corder mette in discussione l'efficacia dei sillabi precostituiti e imposti dall'alto, sottolineando come l'apprendente non assimili automaticamente tutto ciò che gli viene presentato in aula. Infatti, l'input linguistico deve essere filtrato attraverso i meccanismi interni dell'apprendente, i quali selezionano ciò che sarà effettivamente acquisito (*intake*): «input is 'what goes in', not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input» (1967, 165). Gli errori forniscono informazioni preziose all'insegnante su ciò che è già stato acquisito e ciò che resta da apprendere, diventando strumenti cognitivi essenziali per lo stesso apprendente, che li utilizza per verificare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua: «the making of errors […] is a strategy employed both by children acquiring their mother-tongue and by those learning a second language» (1967, 167).

Il ruolo dell'insegnante cambia radicalmente: non si tratta più di trasmettere una sequenza fissa di contenuti linguistici, ma di accompagnare e supportare un processo interno già attivo. Come osserva Corder: «we may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt

ourselves to his needs rather than impose upon him our preconceptions» (1967, 169).

In sintesi, il concetto di *sillabo innato* rovescia l'impostazione tradizionale della didattica delle lingue, proponendo un modello centrato sull'apprendente, sulla sua agency e sul riconoscimento degli errori come manifestazione attiva e positiva di un processo di acquisizione guidato da strategie cognitive personali.

1.4.9. *Verso i multisillabi*

Finora abbiamo esaminato le tipologie di sillabo come se fossero mutuamente esclusive; cioè come se il progettista del corso dovesse basarsi su un solo parametro (struttura, situazione, compito, funzione, ecc.) come unità di organizzazione, senza combinare questi parametri tra loro.

Combinando invece tra loro i diversi parametri, si ottiene quello che molti studiosi chiamano *sillabo multidimensionale* (Mohsenifar, 2008; Johnson, 2009): un sillabo in cui l'unità di organizzazione si modifica in momenti diversi durante il corso. Tra i meriti di questa tipologia di sillabo, Sinclair e Renouf (1988, 144) osservano che questo approccio serve a mostrare che la lingua ha molte sfaccettature e corrisponde solo parzialmente a diversi modelli di organizzazione; secondo Johnson (2009) vi sarebbe il vantaggio di poter fornire varietà, grazie allo spostamento regolare del focus. Tra gli svantaggi la possibile confusione e il disorientamento che potrebbero generare negli studenti cambiamenti di focus troppo frequenti (Johnson, 1982, 68)

Oggi si fa sempre più riferimento a impianti multisillabici, ovvero a sillabi ibridi o integrati che, mirando allo

sviluppo di molteplici competenze linguistico-comunicative, combinano al loro interno diverse tipologie di sillabo: lessicale, morfosintattico, fonologico, delle nozioni e funzioni comunicative, situazionale, culturale/di civiltà ecc.

Questa impostazione nasce dalla consapevolezza che l'apprendimento linguistico è un fenomeno complesso, che coinvolge non solo la conoscenza di strutture e regole, ma anche la capacità di usarle efficacemente in contesti comunicativi autentici e culturalmente significativi. Come afferma Mezzadri (2015, 60), insegnare con un approccio basato su un multisillabo significa prendere in considerazione i molteplici aspetti dell'educazione linguistica e tradurli in progetti didattici collegati e integrati tra loro.

In questo modello, l'insegnamento non si limita a trasmettere competenze grammaticali o lessicali isolate, ma mira a sviluppare simultaneamente la capacità di ascoltare, parlare, leggere, scrivere e interagire, così come di padroneggiare la grammatica, il lessico, le funzioni e le nozioni comunicative, le situazioni d'uso e gli aspetti culturali e di civiltà.

Il sillabo ibrido o multisillabo si caratterizza dunque per:

– integrazione di più dimensioni linguistiche: fonologia, morfosintassi, lessico, pragmatica e cultura non sono trattati separatamente, ma come componenti interconnesse;
– flessibilità didattica: consente di adattare i percorsi di apprendimento alle caratteristiche specifiche degli studenti, ai loro bisogni comunicativi e ai contesti di apprendimento;
– articolazione modulare: i contenuti possono essere organizzati per aree tematiche, situazioni comunicative,

progetti o compiti reali, favorendo una progressione naturale e motivante;
– approccio centrato sull'apprendente: valorizza il ruolo attivo dello studente, che costruisce la propria competenza linguistica attraverso esperienze significative e attività integrate.

Il passaggio ai sillabi ibridi, integrati o multisillabi rappresenta una risposta concreta alla complessità del processo di acquisizione linguistica, come afferma Favaro (2010,5):

> 'Sillabo ibrido' che tuttavia non significa bricolage linguistico, casualità delle scelte, improvvisazione delle proposte. Anzi, più la situazione di apprendimento si presenta variegata e plurale, maggiore è la necessità di poter contare su riferimenti chiari, bussole definite di orientamento, direzioni verso le quali tendere, con tempi e ritmi diversi, impacci e conquiste da risolvere e accompagnare caso per caso.

1.5. L'analisi dei bisogni

Alla base della costruzione di un sillabo c'è un'analisi dei bisogni: si rende quindi necessario raccogliere informazioni, non solo sul perché gli studenti vogliono imparare la lingua di destinazione, ma anche su aspettative e vincoli sociali e sulle risorse disponibili per l'implementazione (Nunan, 1988a, 14).

Le procedure relative all'analisi dei bisogni, che hanno una lunga tradizione in alcune aree dell'apprendimento degli adulti, fanno la loro comparsa, nell'ambito della pianificazione linguistica, negli anni Settanta con il progetto

Lingue Moderne del Consiglio d'Europa (Nunan, 1988b). Nei documenti del Consiglio d'Europa, e in particolare nei lavori di Richterich (1972), Richterich e Chancerel (1980), l'analisi dei bisogni è utilizzata come processo iniziale per la specificazione degli obiettivi comportamentali da cui poi derivano aspetti più dettagliati quali funzioni, nozioni, argomenti, lessico ed esponenti strutturali.

Il concetto di bisogni linguistici si riferisce alle risorse linguistiche di cui gli studenti hanno bisogno per affrontare con successo le forme di comunicazione in cui saranno coinvolti nel breve o medio termine. Questi bisogni (e quindi queste situazioni comunicative) sono identificati attraverso un processo specifico che consiste nel raccogliere le informazioni necessarie per valutare quali usi saranno effettivamente fatti della lingua appresa e quindi determinare quali tipi di contenuti dovrebbero essere insegnati in via prioritaria:

> The concept of needs analysis (also known as needs assessment) commonly refers to the processes involved in gathering information about the needs of a particular client group in industry or education. Naturally, in educational programs, needs analyses focus on the learning needs of students, and then, once they are identified, needs are translated into learning objectives, which in turn serve as the basis for further development of teaching materials, learning activities, tests, program evaluation strategies, etc. (Brown, 2009, 269)

Per specificare i bisogni linguistici di un gruppo particolare, considerato omogeneo in base a determinati aspetti, si utilizzano dati ricavati da questionari informativi per

gli studenti, interviste con loro e con parlanti nativi, campioni della loro produzione orale e scritta e osservazioni di attività linguistiche che si svolgono nel contesto/nei contesti di interesse.

Richards suggerisce che l'analisi dei bisogni serve a tre scopi principali: costituisce un mezzo per ottenere indicazioni sui contenuti, la progettazione e l'implementazione di un programma linguistico; può essere utilizzata per lo sviluppo di obiettivi, scopi e contenuti; può fornire dati per la valutazione e la revisione di programmi esistenti (Richards, 1984, 5).

Brindley affronta la questione della progettazione riprendendo una distinzione fatta da Richterich (1972) tra bisogni oggettivi e soggettivi: i bisogni 'oggettivi' sono quelli che possono essere rilevati dagli insegnanti sulla base dell'analisi dei dati personali degli studenti, insieme a informazioni sulla loro competenza linguistica e sui modelli di utilizzo della lingua, mentre i bisogni 'soggettivi' (che sono spesso 'desideri', 'aspettative') non possono essere diagnosticati facilmente o, in molti casi, non vengono dichiarati dagli studenti (Brindley, 1984, 31) L'analisi dei bisogni oggettivi si traduce in specifiche di contenuto derivate da un'analisi delle situazioni comunicative target in cui è probabile che gli studenti si trovino. Essendo derivati da un'analisi della situazione della lingua target, possono essere rilevati in assenza dello studente.

Secondo Nunan si possono effettuare due diversi tipi di analisi dei bisogni per progettare un sillabo; il primo è l'analisi condotta sullo studente, il secondo è l'analisi dei task (Nunan, 1988a, 14)

L'analisi dei bisogni condotta sugli studenti permette di ottenere dati oggettivi quali informazioni biografiche su

età, nazionalità, lingua madre, ecc. e dati soggettivi che riflettono percezioni, opinioni, obiettivi e priorità dello studente quali ad esempio i motivi per cui ha intrapreso l'apprendimento di una seconda lingua o i compiti e le attività in classe che preferisce. Il secondo tipo di analisi viene impiegato per specificare e categorizzare le competenze linguistiche richieste per svolgere compiti comunicativi nel mondo reale, e spesso segue l'analisi condotta sullo studente che stabilisce gli scopi comunicativi per i quali desidera apprendere la lingua.

Un modello di analisi dei bisogni per un sillabo di lingua è quello di Munby (1978) che si compone di nove parametri sui quali raccogliere informazioni:

- il *partecipante* riguarda la raccolta di specifiche informazioni sull'apprendente quali età, genere, nazionalità, lingua madre, padronanza della lingua di destinazione, di altre lingue, ecc.;
- il *dominio intenzionale* si riferisce agli scopi per i quali è necessaria la lingua di destinazione;
- il *setting* si riferisce alla rilevazione degli ambienti in cui verrà impiegata la lingua di destinazione;
- l'*interazione* considera le persone con le quali lo studente interagirà;
- *instrumentality* si riferisce al mezzo quindi se la lingua è parlata o scritta, ricettiva o produttiva), alle modalità di comunicazione (monologo o dialogo, ascoltare o leggere, scritta o parlata) e al canale (comunicazione faccia a faccia o indiretta);
- *dialetto* dove si specifica la varietà o il dialetto;
- *livello di destinazione* rileva il grado di padronanza che lo studente dovrà acquisire nella lingua di destinazione;

– *evento comunicativo* si riferisce alle competenze produttive e ricettive che lo studente dovrà padroneggiare;
– *chiave comunicativa* serve al progettista per specificare gli atteggiamenti e i toni che lo studente dovrà padroneggiare.

Il modello di Munby è stato criticato da più parti per essere troppo meccanicistico e per prestare troppa poca attenzione alle percezioni dell'allievo. Le critiche al lavoro di analisi dei bisogni hanno portato a un cambiamento di enfasi, con una maggiore attenzione alla raccolta e all'utilizzo di informazioni 'soggettive' nella progettazione dei corsi. Tale cambiamento di enfasi riflette una tendenza verso un approccio più umanistico all'istruzione in generale che si basa sulla convinzione che gli allievi debbano avere voce in capitolo su cosa dovrebbero imparare e come dovrebbero impararlo, e riflette la nozione che l'istruzione dovrebbe riguardare lo sviluppo dell'autonomia nell'allievo (Nunan, 1988a, 20).

In generale le procedure di analisi dei bisogni hanno attirato critiche da più parti (Nunan, 1988a): da insegnanti che ritengono che l'indipendenza degli studenti sminuisca la loro autorità e il loro status in classe; da alcune autorità educative che ritengono che le decisioni sul programma di studio dovrebbero essere prese da esperti e non dagli studenti; e da alcuni studenti stessi che ritengono che, se un insegnante o un istituto chiede l'opinione dello studente, è un segno che non sanno cosa stanno facendo. Ancora, la maggior parte delle decisioni relative alla costruzione di un sillabo, e in generale tutti gli aspetti del curriculum, tra cui metodologia e valutazione, è sostenuta da giudizi di valore derivati dai sistemi di credenze del pianificatore

sulla natura della lingua e sul suo apprendimento (Nunan, 1988a; Candlin, 1984).

Van Ek, nel lavoro *Threshold Level English,* fornisce un elenco dei vari componenti che devono essere considerati nello sviluppo di un sillabo:

– le situazioni in cui verrà utilizzata la lingua straniera, inclusi gli argomenti che verranno trattati;
– le attività linguistiche in cui si impegnerà lo studente;
– le funzioni linguistiche che lo studente soddisferà;
– ciò che lo studente sarà in grado di fare rispetto a ciascun argomento;
– le nozioni generali che lo studente sarà in grado di gestire;
– le nozioni specifiche (relative all'argomento) che lo studente sarà in grado di gestire;
– le forme linguistiche che lo studente sarà in grado di utilizzare;
– il grado di abilità con cui lo studente sarà in grado di usare la lingua. (van Ek, 1975, 5)

L'analisi dei bisogni rappresenta un passaggio imprescindibile nella progettazione di un sillabo, in quanto consente di ancorare il percorso formativo alle reali esigenze comunicative degli apprendenti. Attraverso la raccolta e l'elaborazione di dati oggettivi e soggettivi, questa fase permette di definire obiettivi didattici pertinenti, selezionare contenuti rilevanti e pianificare attività coerenti con il contesto e con i profili degli studenti. Come mostrano i modelli teorici di riferimento – da quello strutturato di Munby all'approccio più umanistico promosso da Nunan – l'analisi dei bisogni non è un processo neutro, ma implica

scelte ideologiche e pedagogiche che riflettono la visione dell'insegnante o del progettista sulla natura dell'apprendimento linguistico.

Nonostante le critiche sollevate, legate soprattutto al rischio di un'eccessiva meccanicità o a resistenze nel riconoscere agli studenti un ruolo attivo nella definizione dei contenuti, l'analisi dei bisogni si configura come uno strumento fondamentale per costruire percorsi formativi significativi, flessibili e centrati sull'apprendente. In questa prospettiva, essa non è solo una tecnica di raccolta dati, ma un elemento chiave per promuovere l'autonomia, la motivazione e l'efficacia dell'insegnamento linguistico.

1.6. La costruzione di un sillabo

Nel dibattito sulla progettazione dei sillabi per l'insegnamento delle lingue, si possono individuare tre scuole di pensiero – la Lancaster School, la London School e la Toronto School – che si distinguono principalmente per il modo in cui concepiscono la struttura e il grado di flessibilità del sillabo.

La Lancaster School, rappresentata da studiosi come Candlin e Breen (1980), propone una concezione del sillabo basata sulla flessibilità, l'apertura e la negoziazione tra docenti e discenti. Secondo questa prospettiva, il sillabo non deve essere considerato un elenco rigido di contenuti predefiniti, ma piuttosto un processo dinamico e in continua evoluzione, costruito congiuntamente in base alle esigenze degli attori coinvolti e al contesto specifico di apprendimento. Tale approccio si colloca nell'ambito della linguistica applicata ed è strettamente

connesso alla prospettiva comunicativa nell'insegnamento delle lingue.

Stern sottolinea come questa corrente si opponga fortemente all'idea di un sillabo fisso, pianificato a priori e imposto a docenti e studenti. In particolare, rifiuta il principio di un inventario prestabilito di elementi linguistici, come quello proposto dal Consiglio d'Europa, ritenendolo incompatibile con la natura aperta e negoziabile dell'apprendimento linguistico:

> This school of thought has strongly reacted against the notion of a fixed syllabus which can be planned, preordained, and imposed on teachers and learners. For this group, it is not a choice between structure and functional syllabus. The principle of any fixed inventory of language items, such as the Council of Europe syllabus, is unacceptable to them. They regard the syllabus as open and negotiable. (1984, 7)

Breen (1980) riconosce che l'insegnamento della lingua deve partire necessariamente da una pianificazione iniziale, definibile come un programma predefinito. Tuttavia, egli sottolinea come tale programma venga inevitabilmente interpretato e ricostruito dal docente e, allo stesso tempo, rielaborato dallo studente in funzione delle proprie esigenze e dei percorsi individuali di apprendimento. Da questa prospettiva, il concetto stesso di sillabo predefinito appare paradossale, in quanto assume significato solo nella misura in cui costituisce un punto di partenza per la generazione di altri sillabi: quello dell'insegnante, quello del singolo studente e quello della classe nel suo complesso. Un sillabo efficace, secondo Breen, è dunque quello che integra e

valorizza fin dall'inizio queste diverse dimensioni della progettazione didattica.

La London School, con esponenti di rilievo come Brumfit (1984) e Widdowson (1987), si colloca in una posizione critica rispetto all'idea di una negoziazione totale del sillabo, sostenuta da altre correnti come la Lancaster School. Pur riconoscendo il valore della flessibilità metodologica e della necessità di adattare l'insegnamento alle esigenze degli studenti, questa scuola enfatizza il ruolo essenziale di un sillabo ben strutturato nel garantire un apprendimento efficace e sistematico della lingua. Secondo questa prospettiva, il sillabo fornisce una base chiara per l'insegnamento, delineando obiettivi, contenuti e progressioni didattiche. La negoziazione, quindi, non riguarda la struttura portante del sillabo, ma piuttosto la metodologia con cui viene implementato. In tal senso, l'insegnante mantiene un margine di adattabilità nella scelta delle strategie didattiche più adatte alla propria classe, senza tuttavia mettere in discussione l'organizzazione dei contenuti stabilita a priori. Brumfit (1984) evidenzia che un quadro di riferimento strutturato è necessario per evitare il rischio di un apprendimento frammentario e disorganizzato, soprattutto in contesti di insegnamento formale. Widdowson (1987), dal canto suo, approfondisce il rapporto tra sillabo e metodologia, sottolineando come la programmazione didattica non possa ridursi a una mera sequenza di contenuti, ma debba essere accompagnata da strategie pedagogiche adeguate. Egli distingue tra "syllabus" e "methodology", sostenendo che il primo stabilisce il cosa insegnare, mentre la seconda definisce il come farlo. Secondo questa visione, un sillabo ben progettato è uno strumento essenziale per garantire coerenza e progressione nell'apprendimento,

mentre la metodologia didattica può e deve essere modulata dall'insegnante in base alle caratteristiche della classe e ai bisogni specifici degli studenti. Questa impostazione si colloca nell'alveo della tradizione strutturalista e formale dell'insegnamento linguistico, in cui la centralità del programma curricolare è vista come un elemento imprescindibile per garantire risultati misurabili e verificabili.

La Toronto School, rappresentata principalmente da Yalden (1984), propone un modello intermedio tra le prospettive delineate dalla Lancaster School e dalla London School. Secondo Yalden, un sillabo efficace deve combinare una struttura chiara con la possibilità di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di definizione dei contenuti e delle attività didattiche. Questo approccio, noto come "negotiated syllabus", si basa sull'idea che, pur essendo necessaria una pianificazione iniziale da parte dell'insegnante, gli studenti debbano avere voce in capitolo nella scelta degli argomenti trattati e nelle modalità di apprendimento adottate.

Yalden (1984) critica sia l'eccessiva rigidità dei sillabi predefiniti, sia l'assenza di una direzione chiara in quelli completamente negoziabili. Il suo modello mira a garantire che il sillabo sia teoricamente solido, rispettando principi linguistici e pedagogici consolidati, ma anche pratico e adattabile alle esigenze specifiche degli studenti. Questo equilibrio tra struttura e flessibilità permette di mantenere un quadro di riferimento chiaro per l'apprendimento, senza tuttavia trascurare l'importanza della motivazione e del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo educativo.

L'approccio della Toronto School si distingue, dunque, per il suo carattere dinamico e partecipativo. La

negoziazione avviene all'interno di parametri definiti dall'insegnante, che guida gli studenti nella selezione di contenuti e attività in linea con gli obiettivi di apprendimento. Questo modello è particolarmente adatto a contesti educativi in cui è possibile un dialogo costante tra docenti e discenti, come i corsi di lingua per adulti o i programmi di apprendimento autonomo, in cui gli studenti hanno una maggiore consapevolezza dei propri bisogni linguistici.

Le tre prospettive analizzate offrono modelli differenti di progettazione del sillabo, ognuna con implicazioni specifiche per la didattica delle lingue.

La Lancaster School (Candlin, Breen, 1980) promuove una visione completamente negoziabile del sillabo, in cui insegnanti e studenti co-costruiscono il percorso didattico in base ai bisogni emergenti.

La London School (Brumfit, 1984; Widdowson, 1987) sottolinea l'importanza di un sillabo ben strutturato, lasciando tuttavia spazio alla flessibilità metodologica per adattarsi alle caratteristiche della classe.

La Toronto School (Yalden, 1984) propone un modello intermedio, il "negotiated syllabus", che mantiene una struttura di riferimento ma incorpora la partecipazione attiva degli studenti nella scelta dei contenuti e delle attività.

Questi approcci riflettono diverse concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico, con implicazioni dirette per la progettazione e la pratica didattica. La scelta di un modello piuttosto che un altro dipende dal contesto educativo, dal profilo degli studenti e dagli obiettivi del corso.

Tabella 1.2 Sintesi delle differenze tra Lancaster, London e Toronto school.

Scuola di pensiero	Approccio al sillabo	Principali esponenti
Lancaster School	Completamente flessibile e negoziabile	Candlin, Breen
London School	Strutturato con flessibilità metodologica	Brumfit, Widdowson
Toronto School	Equilibrato tra struttura e negoziazione	Yalden

Secondo Yalden (1984, 16) i principi di organizzazione di un sillabo devono rispondere a tre domande: come si apprende la lingua, come si acquisisce la lingua, come si deve usare la lingua.

Secondo Breen (1984) le operazioni da effettuare per la costruzione di un sillabo sono *selezione, focalizzazione, suddivisione e sequenziamento*. Convenzionalmente, queste operazioni vengono applicate in modo top-down o analitico: partendo da una visione o definizione generale della lingua di destinazione e/o del suo utilizzo, vengono selezionati obiettivi o bisogni più specifici. Ci si concentra poi su aspetti rappresentativi ed elementi quali strutture particolari, insiemi di funzioni o eventi comunicativi. Il contenuto viene quindi suddiviso e sequenziato. La suddivisione, svolta solitamente su base gerarchica, implica la scomposizione in unità gestibili (ad esempio sistemi grammaticali, situazioni comunicative o temi e argomenti) che contengono e implicano unità più piccole (ad esempio regole particolari, o funzioni, o lessico specifico). La sequenziazione implica la definizione di un percorso di sviluppo. Molti sillabi tracciano un percorso a cerchi concentrici o che si allarga gradualmente, indicando un ritorno e un perfezionamento dei passaggi precedenti.

Le operazioni di selezione, focalizzazione, suddivisione e sequenziamento, puntualizza Breen (1984), non vengono mai applicate in modo oggettivo o neutrale ma sempre partendo da un particolare punto di vista o quadro di riferimento. In altre parole, qualsiasi sillabo esprimerà, seppur indirettamente, alcune ipotesi sulla lingua, sul processo di apprendimento e sui processi pedagogici e sociali all'interno di una classe. Ad esempio, se il sillabo si basa su una visione della lingua come sistema formale, allora i criteri per la sequenziazione saranno correlati alla 'semplicità' o alla 'complessità' delle strutture o degli aspetti fonologici della lingua e quindi suggeriranno un percorso che inizia con ciò che è considerato più semplice verso ciò che è più complesso. Se alla base del sillabo vi è invece una visione funzionale della lingua, allora saranno i criteri di 'utilità' o 'frequenza' a guidare la sequenza con cui i contenuti verranno trattati, iniziando con il vocabolario, gli atti linguistici o gli eventi comunicativi più generalizzabili, o più comunemente usati, per passare poi a quelli di uso meno frequente o specializzato della lingua.

Taba (1962) suggerisce alcuni criteri generali per la progettazione di un sillabo:

– analisi dei bisogni;
– formulazione degli obiettivi;
– selezione dei contenuti;
– organizzazione dei contenuti;
– selezione delle attività di apprendimento;
– organizzazione delle attività di apprendimento;
– decisioni su cosa deve essere valutato e come valutarlo.

Progettare un programma di studio linguistico è senza dubbio un processo complesso. Secondo Amran Halim

(1976), il progettista deve prestare attenzione a tutte le variabili rilevanti: variabili linguistiche, che includono le relazioni linguistiche tra la lingua da insegnare e la lingua o le lingue che lo studente usa nelle sue attività quotidiane; e variabili non linguistiche che spaziano da variabili politiche a sociali, culturali, tecnologiche e amministrative.

Maley (1984) indica i seguenti fattori da tenere in considerazione:

– culturale;
– educativo;
– organizzativo;
– lo studente;
– l'insegnante;
– il materiale.

Secondo Webb (1976), la progettazione del sillabo è intesa come l'organizzazione dei contenuti selezionati in una sequenza ordinata e pratica per scopi didattici. I criteri individuati per la progettazione sono i seguenti:

– il passaggio da ciò che è noto a ciò che è sconosciuto;
– la dimensione appropriata delle unità didattiche;
– una varietà appropriata di attività;
– l'insegnabilità;
– la creazione di un senso di scopo per lo studente.

Secondo Harmer (2001, 295), la costruzione di un sillabo per l'insegnamento di una lingua dovrebbe basarsi su quattro criteri fondamentali, che guidano la selezione e la progressione dei contenuti didattici:

- apprendibilità: alcune strutture grammaticali e alcuni elementi lessicali risultano più semplici da acquisire rispetto ad altri. Per questo motivo, gli insegnanti dovrebbero organizzare il programma didattico in modo progressivo, iniziando con concetti e strutture linguistiche di facile comprensione per gli studenti e introducendo gradualmente quelle più complesse;
- frequenza: l'inclusione di elementi linguistici deve basarsi sulla loro ricorrenza nell'uso quotidiano della lingua. Le parole e le strutture linguistiche che si presentano con maggiore frequenza devono essere privilegiate, in quanto offrono agli studenti strumenti comunicativi immediatamente applicabili. Ogni contesto comunicativo ha un lessico e un registro specifico che è importante introdurre gradualmente agli studenti affinché possano utilizzarlo in modo appropriato;
- copertura: alcune parole e strutture linguistiche possiedono un'ampia gamma di applicazioni e vengono utilizzate in diversi contesti comunicativi. È essenziale che l'insegnante privilegi l'insegnamento di questi elementi, poiché il loro apprendimento garantisce agli studenti una maggiore versatilità linguistica. In altre parole, le strutture linguistiche e il lessico che ricorrono frequentemente in molteplici situazioni comunicative dovrebbero essere prioritari rispetto a quelli più specifici e rari;
- utilità: l'insegnamento del vocabolario e delle strutture linguistiche dovrebbe tenere conto della loro rilevanza per gli studenti. È fondamentale selezionare parole ed espressioni che risultino particolarmente utili per le esigenze comunicative degli studenti, tenendo presente il loro contesto di apprendimento, i loro obiettivi e le situazioni in cui si troveranno a utilizzare la lingua. Un

approccio basato sull'utilità assicura che gli studenti acquisiscano strumenti linguistici immediatamente spendibili nella comunicazione quotidiana, migliorando così la loro motivazione e la loro capacità di interazione.

Secondo Allen (1984), ci sono fondamentalmente tre approcci che possono essere utilizzati per sequenziare e organizzare i contenuti di un sillabo:

1. l'approccio tradizionale, strutturale-analitico in cui la massima priorità è data ai criteri grammaticali formali;
2. l'approccio funzionale-analitico che definisce gli obiettivi in termini di categorie di uso comunicativo della lingua;
3. un approccio non analitico, esperienziale o di "crescita naturale", che mira a immergere gli studenti nella comunicazione della vita reale senza alcuna preselezione o disposizione artificiale di elementi.

Secondo Breen (1987a) tutti i sillabi si basano su quattro principi organizzativi fondamentali. Il progettista di un sillabo: individua (focus upon), seleziona, suddivide e sequenzia le conoscenze e le competenze ritenute appropriate come esiti dell'apprendimento linguistico. Ogni sillabo pone l'attenzione su determinati aspetti della lingua e delle competenze, attribuendo le priorità. Alcuni sillabi si concentrano sul sistema linguistico, evidenziando aspetti fonologici, lessicali e grammaticali, mentre altri privilegiano l'uso della lingua in contesti comunicativi diversificati. L'elemento su cui si focalizza un sillabo riflette direttamente gli obiettivi per cui è stato concepito. Una volta definita questa focalizzazione, il secondo principio organizzativo si

manifesta nella selezione dei contenuti per l'insegnamento e l'apprendimento, come specifiche strutture linguistiche, insiemi di funzioni o situazioni comunicative. I contenuti selezionati vengono ulteriormente suddivisi e sequenziati. Questo processo è spesso gerarchico: unità di livello superiore, come i sistemi grammaticali, i temi o le situazioni comunicative, comprendono o implicano unità più piccole, quali regole grammaticali, funzioni linguistiche o vocaboli specifici. La sequenziazione definisce un percorso di sviluppo dei contenuti che può avvenire in modo lineare, attraverso una progressione graduale che conduce agli obiettivi finali, oppure in modo ciclico, quando il percorso di apprendimento si configura come una serie di cerchi concentrici o una spirale che si allarga progressivamente. Mentre una sequenza lineare propone i contenuti in modo cumulativo e progressivo, un approccio ciclico presuppone che l'apprendimento avvenga in maniera ricorsiva, permettendo a insegnanti e studenti di ritornare su concetti già affrontati per approfondirli e consolidarli.

La costruzione di un sillabo si configura come un processo complesso e articolato, che riflette le diverse concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico, nonché le visioni pedagogiche e ideologiche dei suoi progettisti. Le tre scuole di pensiero analizzate – Lancaster, London e Toronto – offrono modelli distinti ma complementari: dalla negoziazione radicale proposta dalla Lancaster School, alla struttura predefinita con adattamento metodologico sostenuta dalla London School, fino al modello intermedio e flessibile della Toronto School. A queste visioni si affiancano numerosi contributi teorici che mettono in evidenza l'importanza di operazioni fondamentali come la selezione, la suddivisione e la sequenziazione dei contenuti,

sempre guidate da criteri legati a ipotesi sulla natura della lingua, sull'acquisizione linguistica e sugli obiettivi didattici. La progettazione di un sillabo richiede infatti un'attenta considerazione di variabili linguistiche, culturali, educative e organizzative, così come l'integrazione di principi quali apprendibilità, frequenza, utilità e copertura.

Ne risulta che non esiste un unico modello ideale di sillabo, ma piuttosto un ventaglio di approcci e strategie che devono essere calibrati in base al contesto, al profilo degli studenti, agli obiettivi formativi e alle risorse disponibili. In questo senso, il sillabo non è solo uno strumento tecnico, ma un dispositivo pedagogico che riflette scelte educative profonde, capace di orientare in modo coerente e consapevole il percorso di insegnamento/apprendimento linguistico.

Secondo Benucci e Cini (1991), ogni programma, anche se concepito con le più ampie intenzioni di flessibilità e di libertà, trae comunque i suoi presupposti dalla scelta di fondo di uno specifico metodo di insegnamento da cui è impossibile prescindere.

Secondo Murphy (2018) i fattori che influenzano la progettazione di un sillabo sarebbero,

a. pratiche/tendenze comuni;
b. teorie dell'acquisizione di una seconda lingua / pedagogia;
c. contesto educativo più ampio;
d. obiettivi del corso;
e. background degli studenti.

Tra questi fattori, afferma Murphy,

– i manuali didattici più diffusi tendono a fare riferimento soprattutto ad a, b e c;

– manuali meno convenzionali possono invece concentrarsi su d;
– il punto e è affidato all'iniziativa del docente o, peggio, al caso.

Una ulteriore questione riguarda il rapporto tra il manuale adottato e il sillabo. Murphy (2018) mette in discussione la pratica, comune ma problematica, di utilizzare il libro di testo – o più spesso il suo indice – come sostituto del sillabo vero e proprio. Secondo l'autore, questa pratica è diffusa per ragioni di comodità e per la mancanza di documentazione di supporto, ma presenta numerose criticità.

Uno dei problemi principali riguarda la natura del libro di testo: essendo prodotto da case editrici commerciali, il suo contenuto è spesso condizionato più dalle esigenze di mercato che da considerazioni pedagogiche. Inoltre, gli autori di manuali devono trovare un compromesso tra chiarezza e flessibilità, cercando di soddisfare un'utenza eterogenea di insegnanti (con diversi livelli di esperienza, stili didattici e convinzioni) e rendendo così i materiali adatti sia ai docenti meno esperti (con sequenze prevedibili e guide dettagliate) sia a quelli più esperti (che richiedono maggiore adattabilità).

Tuttavia, usare l'indice del manuale come sillabo presenta dei limiti: spesso i testi non includono protocolli di valutazione chiari e promuovono una sola metodologia (come quella comunicativa), lasciando agli insegnanti il compito di interpretarla o modificarla. Inoltre, i contenuti dei manuali sono raramente fondati su un'analisi approfondita dei bisogni degli studenti.

Murphy conclude che, pur comprendendo perché l'indice del libro di testo venga spesso utilizzato come *sillabo istantaneo*,

questa pratica non può sostituire una progettazione consapevole e andrebbe integrata con adattamenti significativi.

1.7. Le funzioni del sillabo

Oltre a rappresentare una guida strutturata per l'insegnamento, il sillabo svolge un ruolo centrale nella promozione della trasparenza e della condivisione degli obiettivi formativi. La sua elaborazione consente a docenti e studenti di fare riferimento a un quadro chiaro, esplicito e condiviso: un documento che delinea i contenuti da trattare, le competenze da sviluppare, gli obiettivi da raggiungere e da valutare. In tal senso, il sillabo assume anche il valore di un patto formativo tra insegnante e apprendenti, in cui vengono definite le aspettative reciproche, viene orientato il percorso didattico e si facilita la valutazione, sia dei progressi, sia dei risultati finali. Non a caso, il sillabo è anche uno strumento di valutazione: esplicitando ciò che va appreso e i traguardi da raggiungere, consente di monitorare in modo coerente l'apprendimento, rendendo trasparenti i criteri con cui saranno giudicati i risultati. È quindi un documento che offre stabilità e direzione, ma anche possibilità di verifica e riflessione sul processo.

Secondo Hutchinson e Waters (1987, 83-84), un sillabo ha diverse funzioni fondamentali:

– suddividere la lingua in unità gestibili, offrendo così una base pratica per la realizzazione di manuali e moduli didattici;
– fornire un sostegno morale sia agli insegnanti sia agli studenti;

- rassicurare gli studenti e/o gli enti finanziatori sull'accurata pianificazione del corso;
- offrire a docenti e discenti una visione chiara della direzione e degli obiettivi del percorso formativo;
- rappresentare implicitamente la visione dei progettisti del corso riguardo alla lingua e al suo apprendimento, indicando non solo cosa si apprenderà, ma anche perché;
- orientare la scelta dei materiali, dei testi e delle attività didattiche;
- garantire un certo grado di uniformità all'interno di una scuola o di un sistema educativo;
- fornire una base per la valutazione dei risultati degli studenti nel corso dell'apprendimento.

Breen (1984, 8) amplia questa prospettiva definendo il sillabo come una sorta di "mappa del percorso" che guida l'insegnamento e l'apprendimento, indicando dove stiamo andando, dove siamo e dove siamo stati. In questo senso, il sillabo assume anche una funzione orientativa e riflessiva, offrendo continuità al processo didattico.

Per Graves (2000, 26), il sillabo è una struttura organizzativa che mette in relazione contenuti, metodologia e valutazione, fungendo da cornice all'intero processo formativo. Il sillabo consente, infatti, di passare dalla progettazione astratta alla pianificazione operativa, facilitando l'implementazione coerente del corso.

Prabhu (1984) identifica nella sequenziazione dei contenuti la funzione principale del sillabo: fornire una guida didattica che stabilisca cosa deve essere insegnato e in quale ordine, favorendo una progressione graduale dell'apprendimento.

Yalden (1984, 13) sottolinea la natura pubblica e negoziale del sillabo, considerandolo un documento che esplicita le scelte didattiche e linguistiche agli attori coinvolti (docenti, studenti, istituzioni), rendendo trasparente l'intero processo educativo.

Richards (2001, 2) lo definisce come una specifica dei contenuti di un corso, con indicazione di ciò che sarà insegnato e valutato. Ne evidenzia il ruolo guida nella pianificazione didattica e la funzione di collegamento tra obiettivi, materiali, attività e valutazione.

Infine, White (1988, 4-6) sottolinea la doppia funzione del sillabo come strumento di controllo (che assicura standard comuni e orientamento) e mezzo di innovazione, poiché offre una cornice entro cui è possibile sperimentare approcci metodologici diversi, mantenendo coerenza e obiettivi comuni.

A queste funzioni si può aggiungere quella, oggi sempre più rilevante, di strumento di riflessione metacognitiva: il sillabo favorisce la consapevolezza degli studenti sui propri obiettivi e progressi, incoraggiando l'autoregolazione e l'autovalutazione nel processo di apprendimento (Nation, Macalister, 2010).

CAPITOLO II

SILLABI DI ITALIANO PER STRANIERI

Dopo aver analizzato i fondamenti teorici del concetto di sillabo e le principali linee guida metodologiche per la sua progettazione, questo secondo capitolo si concentra sulla descrizione e l'analisi dei sillabi elaborati per l'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia. L'obiettivo è offrire una panoramica dei principali modelli prodotti in contesti istituzionali e formativi differenti, mettendo in evidenza le caratteristiche, le finalità, i destinatari e i livelli linguistici a cui sono rivolti.

Attraverso l'analisi dei sillabi pubblicati da enti certificatori, università e altri soggetti attivi nella promozione della lingua italiana, è stato possibile individuare i principali modelli di sillabo attualmente disponibili.

Questo lavoro di sistematizzazione consente di restituire un quadro composito e dinamico della progettazione didattica in Italia, mettendo in luce non solo le soluzioni metodologiche adottate, ma anche le risposte ai bisogni linguistici emergenti.

Attraverso questa mappatura, si intende documentare la varietà dei percorsi esistenti e riflettere sulle scelte progettuali sottese alla costruzione dei sillabi, alla luce dei bisogni formativi degli apprendenti e delle sfide poste dai diversi contesti di apprendimento. Il capitolo offre quindi uno sguardo articolato e comparativo, utile a comprendere come la programmazione didattica dell'italiano L2/LS si sia evoluta nel tempo e quali tendenze stiano emergendo oggi nella direzione di un insegnamento sempre più personalizzato, inclusivo e orientato all'uso reale della lingua.

La mappatura dei sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri è stata condotta attraverso un'approfondita analisi di fonti bibliografiche e documentali. In particolare, sono state esaminate le seguenti bibliografie:

- *Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia*, a cura di Balboni, suddivisa in tre sezioni cronologiche: parte I (1960-1999), parte II (2000-2014) e parte III (2015-2022);
- Bibliografia *Bollettino Itals* (2003-2021);
- Bibliografia *Italiano LinguaDue* (2009-2019);
- *Bibliografia delle attività legate alla certificazione CILS* (2021).

Oltre a queste risorse, sono stati analizzati i siti ufficiali degli Enti certificatori italiani accreditati, ovvero l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università per Stranieri di Siena, l'Università degli Studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri e dell'Associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità).

Per ampliare il repertorio documentale e individuare eventuali sillabi meno noti o di difficile reperibilità, sono state condotte ricerche all'interno di archivi accademici e piattaforme di condivisione scientifica, tra cui ResearchGate, Academia.edu e Google Scholar. Inoltre, si è ritenuto opportuno stabilire contatti diretti con alcune case editrici, al fine di ottenere accesso a materiali non più disponibili o non indicizzati nelle principali banche dati.

L'analisi condotta ha permesso di mappare un totale di quaranta sillabi destinati all'insegnamento dell'italiano a stranieri e un sillabo dedicato alla formazione dei docenti. Questi materiali sono stati sistematizzati e sono presentati in ordine cronologico nella Tabella 3. Per facilitarne la consultazione e l'analisi comparativa, i sillabi sono stati suddivisi in dieci macro-categorie, elaborate sulla base di criteri quali gli enti che li hanno ideati, il profilo degli apprendenti destinatari e, in alcuni casi, la specifica tipologia di sillabo. Nei paragrafi successivi verranno descritte nel dettaglio le caratteristiche di ciascun sillabo, evidenziandone le peculiarità e il contributo nel panorama della didattica dell'italiano a stranieri.

Tabella 2.1. Elenco dei sillabi mappati.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
1	Galli de' Paratesi	Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera	1981	L2	B1	Visitatori temporanei adulti.	Atti comunicativi. Nozioni generali. Nozioni specifiche.
2	Barki *et al.*	Valutare e certificare l'italiano a stranieri. Sillabi CILS	2003	LS/L2	A1 e A2	Immigrati adulti in Italia; bambini, e ragazzi figli di immigrati in Italia.	Contesti d'uso della lingua. Usi della lingua. Tipologie e generi testuali. Lessico.
3	Patota e Pizzoli	Il Sillabo della Certificazione Società Dante Alighieri	2004	LS	Da A1 a C2	Persone la cui lingua madre non è l'italiano. Adolescenti di età compresa tra 13 e 18 anni la cui lingua madre non è l'italiano.	Per gli adulti: Fonetica, ortografia, punteggiatura. Morfologia e sintassi (nomi, articoli, aggettivi, verbi, pronomi e aggettivi pronominali, numerali, preposizioni, avverbi, esclamazioni, interiezioni, tipi di frasi, tipi di sintagmi, tipi di frasi). Lessico. Per adolescenti: la scuola; la città; viaggio; soggiorno; cibo; tempo libero e attività quotidiane; la casa; abbigliamento.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
4	Minciarelli e Comodi	Sillabo per i cinque gradi dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana per stranieri	2005	L2	primo grado o elementare (o di base); secondo grado o progredito; terzo grado o intermedio; quarto grado o avanzato; quinto grado o superiore (o autonomo)	Studenti dell'Università per Stranieri di Perugia.	Attività comunicative (abilità di ricezione, interazione e produzione sia scritte che orali). Strategie di ricezione, interazione e produzione. Competenza comunicativa linguistica e pragmatica. Vocabolario o repertorio lessicale. Categorie grammaticali e morfosintattiche. Sistema fonologico. Elementi extralinguistici (competenza cinesica, prossemica, oggettuale e vestemica). Ambiti socioculturali.
5	Lo Duca	Sillabo di italiano L2	2006	L2	Da A1 a C2	Studenti universitari stranieri ad alta scolarità in scambio Università di Padova.	Compiti comunicativi e funzioni linguistiche. Compiti e testi. Forme, strutture, significati.
6	Arici e Cristofori	Tracce per la programmazione di moduli per l'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni stranieri nella scuola primaria	2006	L2	A1 e A2	Allievi stranieri della scuola primaria, senza alcuna conoscenza dell'italiano, da poco arrivati nel nostro Paese.	Compiti comunicativi. Testi e situazioni. Indici linguistici. Lessico.
7	Benucci	Sillabo di italiano per stranieri	2007	L2	Da A1 a C2	Studenti stranieri Università per Stranieri di Siena.	Aspetti testuali. Aspetti funzionali. Aspetti linguistici. Aspetti culturali. Aspetti sociolinguistici. Didattica per progetti. Didattica per temi.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
8	Benucci	Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere	2007	L2	A1 e A2	Detenuti stranieri.	Temi e situazioni che costituiscono obiettivi minimi. Funzioni. Aspetti culturali. Tipi testuali. Morfosintassi.
9	Silicani	Benvenuti a scuola. Progettazione annuale	2007	L2	A1	Alunni di scuola primaria.	Italiano per comunicare. Italiano per leggere e scrivere. Italiano per studiare.
10	Zanette e Silicani	Progettazione annuale	2008	L2	A1 e A2	Alunni di scuola primaria.	Italiano per comunicare: atti comunicativi, lessico. Italiano per leggere e scrivere: abilità, strutture linguistiche. Italiano per studiare: abilità e conoscenze storia, geografia, scienze.
11	Serra, Masucci, Frigo	Progettazione annuale	2009	L2	A1 e A2	Alunni di scuola primaria.	Italiano per comunicare: atti comunicativi, lessico. Italiano per leggere e scrivere: abilità, strutture linguistiche. Italiano per studiare: storia, geografia, scienze e tecnologia.
12	Barni *et al.*	Linee guida CILS 2009. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena	2009	LS/L2	Da A1 a C2	Cittadini stranieri o a cittadini italiani residenti all'estero.	Tipologie testuali per abilità. Strutture morfosintattiche a livello ricettivo. Strutture morfosintattiche a livello produttivo. Pragmatica e usi della lingua. Lessico.
13	Serragiotto	Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri	2009	LS/L2	–	Insegnanti di italiano a stranieri.	Il contesto politico e istituzionale. Lo sviluppo della competenza comunicativa. Le metodologie. Problemi interculturali.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
14	Ambroso *et al.*	Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2	2011	LS/L2	B2	Immigrati.	Dominio d'uso. Abilità. Azioni socio-comunicative. Tipi testuali. Forme linguistiche.
15	Ambroso *et al.*	Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2	2011	LS/L2	B1	Immigrati.	Dominio d'uso. Abilità. Azioni socio-comunicative. Tipi testuali. Forme linguistiche.
16	Ambroso *et al.*	Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2	2011	LS/L2	A2	Immigrati.	Dominio d'uso. Abilità. Azioni socio-comunicative. Tipi testuali. Forme linguistiche.
17	Ambroso *et al.*	Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2	2011	LS/L2	A1	Immigrati.	Dominio d'uso. Abilità. Azioni socio-comunicative. Tipi testuali. Forme linguistiche.
18	Nannini e Biondi	Sillabo di lingua italiana per principianti assoluti di madrelingua giapponese	2011	LS	A1/A2	Principianti assoluti di madrelingua giapponese.	Compiti (o atti) comunicativi: Forme linguistiche di base. Lessico. Sociopragmatica. Fonetica e fonologia, prosodia. Categorie semantico-sintattiche. Elementi di cultura. Morfosintassi e riflessione metalinguistica.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
19	Arcangeli *et al.*	Piano dei corsi ADA	2014	LS/L2	Da A1 a C2	Partecipanti ai corsi di italiano come lingua straniera o seconda erogati dai Comitati dalla Società Dante Alighieri in Italia e nel mondo.	Domini, contesti e temi. Obiettivi comunicativi. Obiettivi linguistici. Testi. Competenze non verbali. Contenuti socioculturali. Abilità e strategie di apprendimento.
20	Borri *et al.*	Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1	2014	L2	Pre alfa 1, Alfa 1, Pre-A1, A1	Pre-alfa 1: pre-alfabeti e/o analfabeti parlanti una lingua non scritta o che non è lingua di alfabetizzazione nel paese di origine. Alfa 1: analfabeti, non sono stati scolarizzati in L1 e in nessuna lingua. Pre-A1: debolmente scolarizzati, pur avendo appreso a leggere e scrivere, non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella vita quotidiana. A1: scolarizzati in lingua madre.	Area tematica. Funzioni comunicative. Nozioni generali. Nozioni specifiche. Generi testuali. Grammatica. Fonetica. Lessemi.
21	Benucci	Italiano L2 e interazioni professionali	2014	L2	B2	Lavoratori immigrati.	Aspetti testuali. Aspetti funzionali. Aspetti linguistici. Aspetti culturali. Aspetti sociolinguistici. Aspetti lessicali.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
22	Bonvino *et al.*	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre-A1	2016	L2	Pre-A1	Analfabeti funzionali e/o a debole scolarità.	Dominio. Contesti. Temi. Funzioni. Generi. Attività di alfabetizzazione. Abilità. Ambiti lessicali e lineamenti di civica. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale.
23	Balboni	Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica	2018	LS/L2	B2	Strumentisti; orchestrali; concertisti; cantanti lirici; musicologi; direttori d'orchestra; compositori.	Competenza comunicativa: competenze linguistiche, competenze extralinguistiche, competenze socio-pragmatica e (inter)culturale; abilità linguistiche. Morfosintassi e testualità. Terminologia. Funzioni e atti comunicativi.
24	Falcinelli e Marasco	Il sillabo dei corsi Marco Polo e Turandot dell'Università per stranieri di Perugia	2018	L2	Da A1 a B1	Studenti cinesi afferenti al programma Marco Polo e Turandot che frequentano corsi di laurea triennale o magistrale presso università italiane e istituzioni AFAM.	Tipologie testuali. Temi. Funzioni. Task.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
25	Casi e Minuz	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa	2019	L2	Alfa	Migranti adulti analfabeti con nulla o limitatissima scolarizzazione.	Dominio. Contesti. Temi. Funzioni. Generi. Attività di alfabetizzazione. Abilità. Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale.
26	Pallotti e Ferrari	Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace	2019	L2	Non indicato	Alunni di Scuola primaria (classi I, II, III, IV, V) e scuola secondaria di primo grado (classi I, II, III).	Percorsi estesi. Attività linguistico-comunicative.
27	Società Dante Alighieri	Sillabo della Certificazione PLIDA Livelli A1-C2	2021	LS/L2	Da A1 a C2	Non indicato.	Obiettivi generali e per singole abilità. Domini e contesti d'uso. Competenze comunicative e obiettivi generali. Temi e aree semantiche. Testi.
28	Fusco	Sillabo di italiano L2 scuola primaria e scuola secondaria di I grado	2021	L2	Da A1 a B2	Alunni con cittadinanza non italiana delle scuole primarie e secondarie di primo grado.	Competenze abilità ricettive orali. Competenze abilità produttive orali. Competenze abilità ricettive scritte. Competenze abilità produttive scritte. Aree tematico-lessicali. Strutture linguistiche.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
29	Cognigni *et al.*	ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona	2022	L2	A2	Migranti interessati ad inserirsi nel contesto socioprofessionale della Regione Marche.	Funzioni e atti comunicativi. Testi e abilità linguistiche. Strutture della lingua e lessico. Esponenti linguistici. Aspetti culturali.
30	Peccianti	Parole per il mondo più. Insegnare l'italiano L2	2022	L2	Da A1 a B2	Bambini non italofoni inseriti nella scuola primaria italiana a partire dalla classe terza.	La frase: semplice e complessa. Congiunzioni e connettivi testuali. Punteggiatura. Verbi. Nomi. Articoli. Aggettivi qualificativi. Aggettivi e pronomi determinativi. Pronomi personali. Preposizioni. Avverbi. Formazione delle parole. Ortografia.
31	Comune di Prato	Sillabo italiano L2 scuole secondarie di primo grado	2024	L2	Da Pre-A1 a A2	Alunni scuola secondaria di I grado.	Obiettivi morfologici e sintattici. Abilità linguistico-comunicative (ricezione e produzione, orali e scritte, interazione orale e scritta dal livello A1). Contenuti formativi classificati in base ad area tematica, funzioni linguistico-comunicative e lessico. Riferimenti alle discipline curricolari.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
32	Comune di Prato	Sillabo italiano L2 scuole primarie	2024	L2	Da Pre-A1 a A2	Alunni scuola primaria.	Obiettivi morfologici e sintattici. Abilità linguistico-comunicative (ricezione e produzione, orali e scritte, interazione orale e scritta dal livello A1). Contenuti formativi (classificati in base ad area tematica, funzioni linguistico-comunicative e lessico).
33	Baglioni e Mastrantonio	Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico	2024	L2	Da A1 a C2	Studenti stranieri in scambio presso gli Atenei italiani.	Competenze comunicative, testuali e lessicali: Funzioni comunicative. Tipologie testuali. Domini lessicali. Competenze grammaticali: Fonetica e fonologia, prosodia e grafia. Morfologia. Sintassi. Testo e discorso.
34	Casi e Minuz	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa basso	2024	L2	Alfa basso	Migranti adulti analfabeti strumentali che non hanno mai imparato a leggere e scrivere in qualsivoglia lingua e non hanno competenza alcuna in lingua italiana.	Abilità di: Comprensione dell'Ascolto, Comprensione della Lettura. Produzione Scritta, Produzione Orale, Interazione orale, Interazione scritta. Aree tematiche (contesti e temi): dominio personale, pubblico, professionale, educativo. Inventario delle funzioni. Inventario dei generi. Risultati di apprendimento attesi: ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione. Indicazioni per l'articolazione in competenze, abilità e conoscenze (ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta). Obiettivi di alfabetizzazione. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
35	Casi e Minuz	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa alto	2024	L2	Alfa alto	Migranti adulti analfabeti strumentali con limitatissima scolarizzazione e con una competenza minima in lingua italiana.	Abilità di: Comprensione dell'Ascolto, Comprensione della Lettura. Produzione Scritta, Produzione Orale, Interazione orale, Interazione scritta. Aree tematiche (contesti e temi): dominio personale, pubblico, professionale, educativo. Inventario delle funzioni. Inventario dei generi. Risultati di apprendimento attesi: ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione. Indicazioni per l'articolazione in competenze, abilità e conoscenze (ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta). Obiettivi di alfabetizzazione. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale
36	Casi e Minuz	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Pre-A1	2024	L2	Pre- A1	Migranti adulti analfabeti funzionali con una competenza elementare in lingua italiana.	Abilità di: Comprensione dell'Ascolto, Comprensione della Lettura. Produzione Scritta, Produzione Orale, Interazione orale, Interazione scritta. Aree tematiche (contesti e temi): dominio personale, pubblico, professionale, educativo. Inventario delle funzioni. Inventario dei generi. Risultati di apprendimento attesi: ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione. Indicazioni per l'articolazione in competenze, abilità e conoscenze (ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta). Obiettivi di alfabetizzazione. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
37	Associazione CLIQ	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B1	2024	L2	B1	Migranti adulti che risiedono in Italia da tempo o che all'arrivo possiedono già una competenza di livello A2 in lingua italiana acquisita grazie a percorsi di apprendimento formale, non formale e informale in Italia o in altri Paesi.	Aree tematiche (contesti e temi): dominio personale, pubblico, professionale educativo. Descrittori funzioni. Descrittori generi (fonti scritte e orali). Risultati di apprendimento attesi (conoscenze e abilità)per ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale.
38	Associazione CLIQ	Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B2	2024	L2	B2	Migranti adulti impegnati in un percorso formativo funzionale al pieno raggiungimento dell'autonomia comunicativa in italiano L2.	Aree tematiche (contesti e temi): dominio personale, pubblico, professionale educativo. Descrittori funzioni. Descrittori generi (fonti scritte e orali). Risultati di apprendimento attesi (conoscenze e abilità) per ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale.
39	Associazione CLIQ	Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 (Pre-A1-PAF)	2024	L2	Pre-A1	Analfabeti funzionali e/o a debole scolarità.	Domini. Contesti. Temi. Funzioni. Generi. Attività di alfabetizzazione. Abilità. Ambiti lessicali e lineamenti di civica. Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale.

	Autore/i	Sillabo	Anno	Contesto	Livello/i	Destinatari	Struttura
40	Pona	Italiano L2. Il sillabo per la progettazione didattica	2024	L2	Non indicato	Bambine e bambini dai 7 ai 10.	Ambiti semantici. Funzioni comunicative. Lessico. Proposte di attività stratificate.
41	Minuz, Rocca, Borri	Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori	2024	L2	Pre-A1	– pre-alfabeti. – analfabeti. – debolmente alfabetizzati. – alfabetizzati.	Funzioni comunicative. Nozioni generali. Nozioni specifiche. Generi testuali. Grammatica. Fonetica e fonologia. Ortografia. Liste di parole.

2.1. Il primo sillabo di italiano per stranieri

Il primo sillabo di italiano per stranieri è il *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* di Galli de' Paratesi, pubblicato nel 1981, di impianto funzionale-nozionale e basato su due documenti che avevano posto le basi per la determinazione della soglia minima di comunicazione, *The Threshold Level* per l'inglese (van Ek, 1975) e *Un Niveau Seuil* (Coste *et al.*, 1976) per il francese. Contemporaneamente al progetto italiano, si stavano mettendo a punto i livelli soglia per lo spagnolo e il tedesco.

Come afferma van Ek nella prefazione (van Ek, 1975, viii), il volume ha un ruolo innovatore, può potenzialmente esercitare una forte influenza sull'insegnamento della lingua e contribuire a diffondere l'interesse per il suo apprendimento: van Ek rileva infatti come le specificazioni già apparse per inglese e francese abbiano portato ad un aumento di attività didattica innovatrice, alla produzione di nuovi materiali e all'aumento della motivazione di insegnanti e discenti.

Con la pubblicazione del Livello soglia, l'italiano entra nella sfera del Progetto Lingue Moderne del Consiglio della Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa partecipando ai complessi sviluppi metodologici ispirati dal progetto.

I presupposti teorici ruotano intorno a due scelte principali: «la progettazione è incentrata sui bisogni del discente e gli obiettivi d'apprendimento che ci si pone sono organizzati in un sistema di unità d'insegnamento definite in base ad un approccio comunicativo» (Galli de' Paratesi, 1981, 5). Gli obiettivi di apprendimento sono quindi definiti sulla base di una concezione comunicativa della

competenza linguistica, in cui le forme linguistiche da insegnare sono selezionate, non su criteri interni alle classificazioni e descrizioni della lingua, ma soprattutto su criteri esterni ed extralinguistici dati dalle situazioni, dai ruoli e dal tipo di azioni che i discenti si trovano ad affrontare (Galli de' Paratesi, 1981, 10).

L'autrice puntualizza come la scelta di pianificare sulla base dei bisogni comunicativi del discente sia un tipo di pianificazione "esterna" che si contrappone ad una pianificazione "interna" o "grammaticale" che fonda la scelta delle priorità e delle sequenze delle forme linguistiche nelle classificazioni della grammatica. La differenza tra i due approcci, afferma l'autrice, sta nel posto che la grammatica e le sue classificazioni hanno nella pianificazione dei contenuti. Ciò non significa dunque che l'approccio comunicativo non insegni la grammatica perché ogni insegnamento linguistico è, per definizione, l'insegnamento anche della grammatica di una lingua ma nell'approccio comunicativo il fine dell'insegnamento è la comunicazione e la conoscenza grammaticale è solo uno dei mezzi per conseguire la capacità di comunicare (Galli de' Paratesi, 1981, 10).

Il "livello soglia" è definito in termini comunicativi come un livello minimo: «un livello "di capacità" predominantemente orale al quale i discenti saranno in grado di sopravvivere, dal punto di vista linguistico, in un paese straniero e di stabilire e mantenere contatti sociali con parlanti della lingua straniera» (van Ek, 1979, 57).

Destinatari del sillabo sono gli insegnanti e tutti coloro che operano nell'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, nella selezione e stesura di materiali di insegnamento, nella elaborazione di corsi e programmi.

Gli apprendenti ai quali il sillabo si rivolge sono «visitatori temporanei adulti che devono trascorrere periodi non molto lunghi in Italia e che intendono usare la lingua per intrattenere rapporti di tipo non strettamente professionale con parlanti nativi di italiano» (Galli de' Paratesi, 1981, 20) articolati in sei sotto-gruppi che differiscono per i domini e le situazioni nei quali devono interagire:

i. visitatori temporanei in veste non professionale che vengono in Italia per brevi visite senza un preciso scopo di lavoro o studio, a parte quello di vedere il paese;
ii. studenti stranieri che studiano l'italiano in università all'estero e che vengono in Italia per brevi visite e vacanze e vogliono impadronirsi dell'italiano per poter interagire coi loro coetanei e gettare le basi di conoscenza della lingua e studenti stranieri che studiano italiano in università italiane;
iii. studenti stranieri non di italiano, di università italiane che si iscrivono a varie facoltà, e che sono ancora del tutto o quasi del tutto privi di conoscenze di italiano;
iv. futuri tecnici e lavoratori stranieri che vengono in Italia per corsi di addestramento;
v. commercianti che vengono in Italia per affari;
vi. studiosi stranieri che vengono per fare ricerca in campi di studio come archeologia, storia dell'arte, antropologia, sociologia, ecc. (Galli de' Paratesi, 1981, 20-1).

Galli de' Paratesi evidenzia come l'orientamento prevalente nella linguistica applicata ponga il discente al centro degli obiettivi di apprendimento e quindi dei contenuti linguistici da insegnare. Porre il discente al centro delle scelte degli obiettivi di apprendimento significa porre i

suoi bisogni d'uso della lingua come guida e fine della programmazione. L'autrice sottolinea che:

> Vi sono due considerazioni fondamentali che non vanno mai perdute di vista quando si pongono i bisogni dei discenti alla base della pianificazione. La prima è che ciò comporta non solo un'analisi iniziale per ogni discente o per gruppi di discenti, bensì un ripetersi di rilievi nel tempo. I bisogni infatti si evolvono con l'evolversi del discente stesso che si pone in modo diverso nei confronti della lingua che impara, via via che se ne impadronisce e via via che impara a prendere coscienza dei propri bisogni stessi. Inoltre, i bisogni sono una interazione tra delle motivazioni personali, interiori, che variano coll' evoluzione interna della persona, e delle condizioni della realtà esteriore del mercato. Col variare della domanda di mercato, anche le richieste dell'individuo singolo cambiano, nel tentativo di adattarsi alle nuove esigenze professionali e sociali poste dal mondo del lavoro. (Galli de' Paratesi, 1981, 7)

L'analisi dei bisogni è per sua natura complessa e al tempo non si disponeva di risultati scientifici soddisfacenti in merito all'analisi della domanda per le lingue straniere. Per queste motivazioni, le scelte fatte all'interno del sillabo, anche per quanto riguarda i destinatari, sono da intendersi come proposte suscettibili di ampliamenti e variazioni (Galli de' Paratesi, 1981, 21) e, benché esso sia concepito per gruppi di destinatari in Italia, non vi è preclusione all'utilizzo in un contesto di insegnamento impartito all'estero. Saranno pertanto gli utilizzatori del documento, insegnanti e ideatori di corsi, a dover adattare la specificazione dei

contenuti all'applicazione nei diversi contesti in cui l'insegnamento ha luogo.

Gli obiettivi di apprendimento sono definiti sulla base di una concezione comunicativa della competenza linguistica, definita come il «sapere come usare una lingua determinata in un contesto situazionale […] sapere quali sono gli enunciati di essa che realizzano un atto linguistico» (Galli de' Paratesi, 1981, 32).

Le prestazioni linguistiche sono definite in base ai bisogni linguistici degli apprendenti che, in ogni situazione data, devono essere in grado di svolgere attività linguistiche, di interagire in relazione all'argomento in termini di comportamento specifico e compiere atti linguistici.

Le situazioni nelle quali i gruppi di apprendenti identificati si troveranno a interagire sono ricondotte a quattro domini principali: *gruppo dei pari, uso dei servizi pubblici, trattative commerciali* e *istruzione* (Galli de' Paratesi, 1981, 38).

I domini sono caratterizzarti socialmente dal tipo di rapporti e transazioni che hanno luogo in essi e ciascuno di essi si articola in:

– argomenti;
– ruoli sociali (gerarchia, status) e psicologici;
– situazioni ambientali o ambienti;
– interazione connessa con gli argomenti;
– attività linguistiche necessarie per l'interazione;
– atti comunicativi che tendono ad apparire nel dominio;
– nozioni generali e nozioni specifiche[1].

(1) Le *nozioni generali* non sono connesse a specifici argomenti ma «tendono ad essere rilevanti nella maggioranza se non in tutte le situazioni» (Galli de' Paratesi, 1981: 33), sono dunque comuni a tutti i destinatari del sillabo. Le *nozioni specifiche* sono unità lessicali legate a particolari argomenti e situazioni

Sono esclusi i domini della famiglia e della vita professionale, ritenuti al di fuori delle interazioni dei discenti individuati; in particolare il dominio professionale introdurrebbe un alto grado di specificità andando al di là del concetto di livello soglia.

Identificati le nozioni da trattare, le situazioni, gli atti linguistici che l'apprendente deve compiere, Galli de' Paratesi esplicita gli esponenti linguistici, circa 1500, dei quali 400 possono essere appresi solo ricettivamente.

Le forme linguistiche sono presentate in tre divisioni:

– atti comunicativi (ad esempio salutare, iniziare e chiudere un contatto, presentarsi, presentare qualcuno, ringraziare, chiedere o dare la parola ecc.);
– nozioni generali (esistenza, spazio, tempo, viaggi, tempo libero, salute e benessere, mangiare, bere ecc.);
– nozioni specifiche (identificazione personale, casa, vita privata, istruzione e carriera, servizi, compere, ecc.).

Infine, in appendice, il sillabo contiene un inventario lessicale, con le forme linguistiche elencate in odine alfabetico, ed uno grammaticale con l'indicazione di strutture grammaticali e forme che, in quanto utili per i bisogni analizzati, figurano nelle tre divisioni.

Come gli altri documenti del Progetto Lingue Moderne del Consiglio d'Europa, anche il Livello Soglia non intende essere un prodotto finale, bensì una stesura di proposta utile alla pianificazione dei contenuti linguistici dei corsi di italiano che apra la strada, attraverso la sperimentazione e lo scambio di idee, a sviluppi ulteriori.

---

comunicative concrete (ad es., la casa, l'istruzione, ecc.) e sono pertanto pertinenti solo ad alcuni dei sotto-gruppi di apprendenti ai quali il sillabo si rivolge.

2.2. I sillabi per studenti universitari

L'insegnamento della lingua italiana agli studenti universitari stranieri rappresenta una sfida didattica e metodologica di grande rilevanza. Gli studenti che giungono in Italia per motivi accademici provengono da contesti linguistici e culturali diversificati e presentano esigenze specifiche legate non solo all'apprendimento della lingua italiana, ma anche all'inserimento nel contesto accademico italiano. Di conseguenza, la progettazione di un sillabo per questa tipologia di discenti deve tener conto di una pluralità di fattori, tra cui la necessità di sviluppare competenze linguistiche funzionali alla vita universitaria e competenze interculturali utili per l'integrazione nella comunità accademica. Secondo Balboni (2015), un sillabo destinato a studenti universitari internazionali deve essere strutturato in modo da favorire un'acquisizione linguistica finalizzata alla comprensione dei testi accademici, alla partecipazione a lezioni e seminari, nonché alla produzione scritta e orale richiesta in ambito accademico. Inoltre, la motivazione degli studenti universitari è spesso influenzata dal loro percorso di studio e dalla necessità di acquisire competenze linguistiche per accedere a contenuti disciplinari specifici (Diadori, 2018). La strutturazione di un sillabo efficace per questa utenza dovrebbe basarsi su un approccio comunicativo con attività che simulano situazioni reali della vita accademica, come la stesura di saggi, la partecipazione a discussioni accademiche e l'analisi di testi specialistici. Inoltre, è fondamentale integrare aspetti culturali e pragmatici, affinché gli studenti possano comprendere le dinamiche dell'ambiente universitario italiano e sviluppare strategie di apprendimento

autonomo (Chini, Andorno, 2021). La progettazione di un sillabo per studenti universitari stranieri richiede un'attenzione particolare alle loro esigenze specifiche, alla metodologia didattica e alle strategie di valutazione, al fine di garantire un percorso di apprendimento efficace e funzionale al loro successo accademico. Tali programmi didattici sono spesso sviluppati in ambito istituzionale, all'interno di università e centri linguistici, e si adattano a profili di studenti diversi per background linguistico e percorso di studi.

Una parte consistente dei sillabi mappati si rivolge ad una tipologia di apprendenti costituita da studenti universitari e in particolare:

– studenti universitari dei corsi dell'Università per Stranieri di Perugia (Minciarelli, Comodi, 2005);
– studenti dei corsi del Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Padova (Lo Duca, 2006);
– studenti dei corsi del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (Benucci, 2007a);
– studenti cinesi di corsi di laurea presso università italiane e istituzioni dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (Falcinelli, Marasco, 2018);
– principianti assoluti di madrelingua giapponese (Nannini, Biondi, 2011);
– studenti stranieri in scambio presso gli Atenei italiani (Baglioni, Mastrantonio, 2024).

Nel 2005 Minciarelli e Comodi pubblicano il *Sillabo per i cinque gradi dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana per stranieri* che presenta il corpus (o materiale) morfologico, sintattico, lessicale e pragmatico che va proposto nei

singoli livelli, e che costituisce, secondo gli autori, lo strumento e il tramite per la realizzazione delle abilità che l'apprendente deve possedere.

Il Sillabo è legato alla certificazione CELI (Certificati di Lingua Italiana) dell'Università per Stranieri di Perugia ed è articolato in cinque gradi o livelli di competenza:

– primo grado o elementare (o di base);
– secondo grado o progredito;
– terzo grado o intermedio;
– quarto grado o avanzato;
– quinto grado o superiore (o autonomo).

Gli apprendenti destinatari del sillabo sono studenti universitari che apprendono l'italiano in Italia. Gli autori indicano:

> Questa precisazione è doverosa, poiché il bagaglio linguistico, culturale e comportamentale che l'apprendente andrà acquisendo e incrementando durante il suo periodo di soggiorno in Italia, sarà il risultato delle due componenti, quella scolastica e quella extrascolastica: nell'aula e nel 'mondo' straniero che lo circonda fuori della scuola. Inoltre, la lingua che gli verrà fornita non sarà ovviamente, a questo livello, di tipo professionale, ma quella che gli servirà per soddisfare bisogni immediati più comuni e generali. Comunque, questo sillabo può essere utile riferimento per docenti di italiano all'estero nella stesura di programmi e curricola. (Minciarelli, Comodi, 2005, 10)

Il lavoro si propone di coniugare il *fare* con il *sapere*, consiste quindi in due sillabi integrati:

– un sillabo che mira alla *forma*, in altre parole un sillabo formale, «attento al codice linguistico, alla lingua come sistema e riguardante le norme, le regole del suo funzionamento» (Minciarelli, Comodi, 2005, 11);
– un sillabo che mira alla *sostanza*, quindi sostanziale o concettuale, tendente alle funzioni degli atti linguistici i cui contenuti sono selezionati sulla base di categorie semantiche.

La competenza da raggiungere è quindi sia linguistica che comunicativa.

Scopo del sillabo è portare l'apprendente:

– a possedere in maniera soddisfacente le diverse abilità linguistiche e paralinguistiche;
– a saper utilizzare la lingua in maniera adeguata ai contesti e alle situazioni (competenza performativa);
– a saper accostare alla competenza linguistica altri codici semiotici, quindi altri linguaggi (competenza pragmatica) e altre competenze (cinesica, prossemica, ecc.), che talvolta integrano e talaltra sostituiscono la lingua;
– a raggiungere una sufficiente competenza metalinguistica, attraverso processi di induzione e di riflessione. (Minciarelli, Comodi, 2005, 11).

Il sillabo, dichiarano gli autori, è costruito seguendo in modo puntuale le indicazioni contenute nel documento *Les langues vivantes: apprendre, einseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence" Project 2 d'une proposition de Cadre* (COE, 1996).

Il sillabo dei primi due gradi è destinato a principianti (primo grado o elementare o di base) e ai falsi principianti

(secondo grado o progredito). Nel sillabo di terzo grado o intermedio si mira a completare il bagaglio grammaticale, arricchendolo di contenuti sintattici (ad esempio le prime attenzioni alla frase semplice e complessa), alla sistemazione organica, alla riflessione sui fenomeni linguistici già appresi. La lingua della comunicazione, sia orale che scritta, viene arricchita introducendo le funzioni dell'atto linguistico e le corrispondenti realizzazioni linguistiche.

Al terzo grado, o intermedio, ci si focalizza sulle capacità di comprensione orale:

> Si lavora su testi articolati ad una o più voci, su una lingua vicina a quella delle persone colte, con presenza di coloriture o inflessioni personali, con pronuncia più evidenziata e marcata regionalmente, con introduzione di dialoghi "dal vero", con uso di un lessico vario e di espressioni anche mediamente tecniche, ma entrate nella lingua comune. (Minciarelli, Comodi, 2005, 12)

Sempre al livello intermedio, la comprensione scritta verte su testi autentici brevi (dall'articolo di giornale a narrativa, saggistica, argomenti di carattere generale); la produzione orale mira a far acquisire una competenza semantica e pragmatica; la produzione scritta prevede lo sviluppo di strategie narrative, espositive e dialogiche; vengono inseriti contenuti culturali, brani di letteratura, storia, arte ed economia che preludono la trattazione sistematica prevista nel grado successivo, il quarto.

Il quarto grado, o avanzato, prevede l'acquisizione di una competenza ricettiva e produttiva avanzate; sintassi e grammatica si affinano e vengono introdotti testi, sia orali che scritti, di varie tipologie.

Il quinto grado prevede una competenza sicura e indipendente nelle diverse situazioni, che gli autori assimilano a quella di un nativo.

Per ogni grado il sillabo contiene:

- la descrizione delle abilità che devono essere possedute e le relative attività comunicative distinte in ricettive, produttive, interattive e di mediazione;
- le competenze fonetico-fonologiche e prosodiche;
- il lessico;
- la descrizione delle categorie grammaticali (morfologiche e sintattiche) e l'organizzazione del discorso;
- alcuni cenni sulla competenza extralinguistica;
- gli ambiti sociali e culturali nei quali collocare abilità e atti comunicativi e dai quali reperire testi autentici.

La struttura comune ai cinque livelli è così articolata:

- attività comunicative (abilità di ricezione, interazione e produzione sia scritte che orali);
- strategie di ricezione, interazione e produzione;
- competenza comunicativa linguistica e pragmatica;
- vocabolario o repertorio lessicale;
- categorie grammaticali e morfosintattiche;
- sistema fonologico;
- elementi extralinguistici (competenza cinesica, prossemica, oggettuale e vestemica);
- ambiti socioculturali.

Alla base del sillabo, in linea con il QCER (COE, 2001) pubblicato qualche anno prima, la concezione dell'apprendente come attore sociale che deve essere in grado di

compiere delle consegne, non solo linguistiche, in circostanze e contesti vari, esemplificati nei testi inclusi nel documento. Al centro del lavoro didattico si colloca il testo, il più possibile autentico, «inteso in questo caso come unità comunicativa prodotta spontaneamente all'interno di una comunità di parlanti per trasmettere tutti i messaggi necessari a soddisfare i bisogni comunicativi di una società in movimento» (Minciarelli, Comodi, 2005, 26).

Al centro del lavoro didattico gli autori pongono il *modulo di lavoro didattico* ritenuto più flessibile nella sua organizzazione interna rispetto all'unità didattica e suddivisibile in due fasi di lavoro:

- la prima fase, ludica, creativa, emozionale, motivante ha come obiettivo la comprensione globale del testo, coinvolge l'emisfero destro e in essa il docente, attraverso apposite strategie, aiuta lo studente ad avvicinarsi al testo mettendo in campo le competenze generali che possiede;
- la seconda fase ha come obiettivo l'apprendimento linguistico, coinvolge l'emisfero sinistro e prevede una analisi del testo per poi procedere ad una destrutturazione e ricostruzione attraverso tecniche glottodidattiche adeguate. In questa fase lo studente deve mettere in gioco le competenze linguistiche pregresse, le capacità di osservazione, riflessione e sintesi dei contenuti linguistici.

Il *Sillabo di italiano L2* di Lo Duca (2006) nasce per le esigenze di programmazione didattica del Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Padova a partire dai bisogni linguistici di una particolare tipologia di pubblico, ovvero studenti universitari stranieri ad alta scolarità in scambio.

Il sillabo non ha fini certificatori, copre i livelli dall'A1 fino al C2 e condivide con il QCER (COE, 2001) l'assunto principale secondo cui l'obiettivo di ogni insegnamento linguistico è lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, considerata come una somma di competenza pragmatica, competenza sociolinguistica e competenza linguistica. Tale impostazione generale si riflette sulla struttura del sillabo articolata in tre sezioni, le prime due di impianto funzionale-pragmatico-testuale, la terza di impianto grammaticale (Lo Duca, 2006, 53):

– *compiti comunicativi e funzioni linguistiche* (competenze pragmatiche) contiene liste di operazioni o atti comunicativi che gli apprendenti devono imparare a decodificare e fare per rispondere in modo adeguato ai loro bisogni di interazione sociale e di studio (Lo Duca, 2006, 25) e che riguardano la competenza pragmatica;
– *compiti e testi* (competenze sociolinguistiche) riguardano la dimensione testuale e sociolinguistica e contengono liste di prodotti testuali (monologici orali, dialogici orali e testi scritti) ai quali gli studenti dovranno essere esposti e che dovranno imparare a padroneggiare;
– *forme, strutture, significati* (competenze linguistiche) si presentano come elenchi di indici grammaticali che riguardano la dimensione linguistica a sua volta articolata in sotto-competenze (fonologica, morfologica, sintattica, lessicale, semantica).

La selezione degli esponenti che compongono le diverse parti è stata effettuata sulla base dei tre criteri enunciati da Stern (1992): l'attinenza all'area linguistica, l'insegnabilità ovvero l'essere una entità che può essere oggetto di

insegnamento esplicito e la sequenzialità ovvero la possibilità di scandirla in sequenze e di disporle secondo un certo ordinamento. Alla luce di queste proprietà i segni non verbali (gesti, posture cc) e i contenuti culturali non sono stati inclusi nel sillabo.

I domini previsti nel sillabo sono personale, pubblico, professionale e educativo anche se per l'utenza selezionata, gli studenti universitari, i domini professionale e educativo coincidono.

Il sillabo non contiene suggerimenti metodologici o indicazioni di specifiche attività e non ha intenti certificatori; per quest'ultimo motivo i confini dei sei livelli previsti sono da intendersi in modo sfumato, senza cesure nette.

Il sillabo di Lo Duca è un sillabo eclettico o integrato che adotta una struttura composita: «non sceglie tra le diverse scuole di linguistica e di glottodidattica, ma tenta di prendere da ciascuna quanto sembri utile a delineare un programma coerente di insegnamento dell'italiano» (Lo Duca, 2006, 21).

La componente culturale è considerata una «componente "sotterranea", dunque non assente» che, pur nell'assenza di espliciti esponenti all'interno del sillabo, ha orientato la selezione di compiti comunicativi, tipi e generi testuali, varietà di lingua, forme e strutture nella convinzione che «ogni input linguistico, come ogni atteggiamento e attività di classe, sono portatori di valori e modelli culturali più o meno nascosti, i quali non hanno bisogno, per "esserci", di una nostra decisione programmata» (Lo Duca, 2006, 83).

Lo Duca illustra:

> I nostri apprendenti vivono un'intensa esperienza italiana, a diretto e quotidiano contatto con la cultura italiana

> (intesa nel senso più ampio possibile), ne fanno esperienza continua nelle molte occasioni di interazione con i nativi e nella loro vita di studenti, attraverso i contenuti disciplinari proposti dalle diverse facoltà e i "riti" (lezioni, esami) dell'organizzazione didattica [...] La situazione è dunque tale che non c'è alcun bisogno di "rincorrere" i contenuti culturali. Tali contenuti (non diversamente peraltro da quelli linguistici) si presentano all'attenzione dell'allievo in modo massiccio e assolutamente casuale, senza alcuna possibilità di controllo da parte dell'istituzione. Il risultato scontato è che i nostri studenti vivono, al di là del, e indipendentemente dal, corso di lingua italiana, delle esperienze culturali forti, almeno in parte diverse, e comunque diversamente vissute. [...] Uno dei nostri compiti prioritari sarà dunque quello di "mettere ordine" tra le diverse esperienze, di dare agli allievi gli strumenti conoscitivi, concettuali ed emozionali per analizzare e confrontare i comportamenti, per capire le diverse possibili prospettive, per imparare a dominare le situazioni problematiche, per correggere eventuali errori di interpretazione e fraintendimenti più o meno vistosi. Considerato poi the in classe si incontrano allievi provenienti varie regioni europee, il confronto sarà tra la cultura italiana e le loro diverse culture nazionali, in un tentativo di conoscenza reciproca più che di armonizzazione a tutti i costi. Insisterei dunque su questo approccio cognitivo ai dati esperienziali, che ben si adatta all'età dei nostri apprendenti e alla loro situazione di studenti ad alta scolarità. (Lo Duca, 2006, 84)

Lo Duca precisa come il sillabo sia un work in progress, quindi un prodotto non definitivo, dalla cui pubblicazione

ci si aspetta una accelerazione del processo di revisione e integrazione. Lo Duca ricostruisce infatti come, al momento dell'elaborazione del sillabo, non fossero disponibili sillabi già strutturati e come i Centri linguistici di Ateneo nelle Università per Stranieri di Siena e Perugia non avessero prodotto proposte immediatamente adottabili e/o adattabili.

Nella redazione del sillabo l'autrice si è costantemente confrontata con le ricerche della linguistica acquisizionale estrapolando suggerimenti per la selezione degli indici linguistici e la loro messa in sequenza:

> Il linguista acquisizionale registra la comparsa delle forme e delle strutture delle interlingue dei soggetti studiati e, sulla base dei dati raccolti disegna una sequenza acquisizionale; l'estensore di un sillabo… individua e decide una progressione sulla base dei tempi presunti dell'apprendente. Si tratta insomma di capire quando l'apprendente è pronto a recepire con successo una nuova proposta dell'insegnante, in modo da proporre «l'insegnamento delle strutture giuste al momento giusto» (Pallotti, 1998, 299) secondo l'autorevole insegnamento di Pienemann (1998). (Lo Duca, 2006, 60)

Il *Sillabo di italiano per stranieri* a cura di Benucci (2007a) è stato ideato al Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena con l'intento di migliorare la qualità dell'offerta didattica.

Il sillabo è destinato a studenti adulti del Centro, in situazione di apprendimento in immersione ma non in modo esclusivo: accanto a studenti interessati all'apprendimento dell'italiano, partecipano ai corsi del Centro docenti

di italiano di vari paesi, studenti di programmi di mobilità europea o non (programmi Erasmus, Marco Polo ecc.) che necessitano di un apprendimento della lingua per accedere ad un livello di studio universitario, di linguaggi specialistici, di abilità riutilizzabili in ambito universitario per sostenere esami o seguire lezioni accademiche. La situazione di apprendimento in immersione obbliga a confrontarsi velocemente con gli aspetti non standard della lingua, a un continuo feedback tra lingua di classe e lingua della strada, all'esposizione a informazioni provenienti dall'ambiente extra-didattico, caratterizzato dalla plurima realtà linguistica italiana che lo studente deve essere in grado di comprendere, pena la demotivazione.

La stesura del sillabo si basa sulle linee guida contenute nelle versioni inglese, francese e italiana del QCER assumendo un approccio di fondo comunicativo e l'importanza data all'apprendente come attore sociale. L'approccio comunicativo di fondo è definito da Benucci "massimalista" basato su tre assunti esposti da Roulet (1973, 1976):

1. saper utilizzare enunciati appropriati a certe situazioni di comunicazione e saperli combinare in unità più vaste;
2. saper destreggiare non solo la funzione referenziale del linguaggio ma anche le funzioni espressiva, fatica, conativa, poetica;
3. essere capaci di comprendere e di utilizzare le differenti varietà di lingua e i principali sottocodici in funzione delle situazioni (Benucci, 2014, 44-5).

Il principio organizzatore non sono quindi le strutture morfosintattiche, le nozioni o le funzioni ma i tipi di testo in cui questi tre saperi si concretizzano.

Il sillabo rappresenta un tentativo di mediazione tra due macrotipologie, il sillabo processuale e il sillabo proposizionale, e viene definito da Benucci (2014, 63) «proposizionale, procedurale e multisillabico poiché propone liste di contenuti per aspetti formali, funzionali e didattica per progetti».

Si tratta anche di un «sillabo improprio» perché:

- si rivolge a una tipologia specifica di destinatari tenendo conto che ci sono differenze nelle loro abitudini allo studio, nelle culture di appartenenza, nelle attitudini psicologiche, e naturalmente nei loro bisogni e obiettivi specifici;
- tiene conto dei risultati della teoria linguistica sull'italiano per elaborare i saperi linguistici ed extralinguistici (situazione linguistica italiana contemporanea, concetto di "spazio linguistico", tendenze evolutive dell'italiano, rapporto lingua-cultura-società ecc.);
- dichiarando di tentare una applicazione delle raccomandazioni del QCER all'italiano e collegandosi alle linee di ricerca del Consiglio d'Europa adotta, almeno implicitamente, determinati modelli di apprendimento e modelli glottodidattici (Benucci, 2014, 22).

Il sillabo è costruito intorno al testo: «ogni prodotto comunicativo, in altre parole ogni prodotto che contenga in sé una o più intenzioni comunicative e sia rivolto a uno o più destinatari, più o meno individuabili» (Benucci, 2007a, 64).

Il sillabo è articolato nei sei livelli del QCER (COE, 2001) e in *aspetti testuali*, *aspetti funzionali*, *aspetti linguistici*,

aspetti culturali, *aspetti sociolinguistici*, *didattica per progetti e didattica per temi*[2].

Per ogni livello viene proposto un corpus testuale suddiviso in paragrafi in base alla varietà diamesica: *comunicazioni orali; comunicazioni scritte*; *testi scritti da internet, stampa*; *testi scritti (integrati da immagini) da internet, stampa*; *testi trasmessi in video*; *testi trasmessi in audio*; *testi utili per l'inserimento nella realtà sociale ed economica*; *testi ad alta densità evocativa e creativa*; *testi di ambito scolastico, accademico, professionale*.

Per quanto riguarda le funzioni del linguaggio, il sillabo segue il modello funzionale integrato dettagliando le funzioni – personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale, poetico-immaginativa, metalinguistica – in una serie di atti comunicativi realizzati attraverso varie espressioni linguistiche (Benucci, 2007a, 111). Gli atti comunicativi di ciascuna funzione sono raggruppati per abilità linguistiche secondo il modello quadripolare: comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta.

L'impostazione grammaticale del sillabo non è di tipo descrittivo ma pedagogico: le liste morfolinguistiche non descrivono tutto il sistema dell'italiano ma soltanto gli elementi più utili e rilevanti per la tipologia di apprendenti ai quali il sillabo è destinato (Benucci, 2007a, 129). Per quanto riguarda gli aspetti culturali, il sillabo contiene una serie di liste non indicizzate, che ricorrono in più di un livello, nel tentativo di delineare una «"grammatica della cultura" italiana, cioè l'insieme di norme implicite ed esplicite che regolano le interazioni tra nativi» (Benucci, 2007a, 196).

(2) Nella didattica per progetti lo studente deve affrontare attività comunicative quali prendere decisioni, discutere insieme, cercare di convincere l'altro (ivi, 244); con la didattica per temi ci si propone di far acquisire la lingua attraverso la presentazione di vari aspetti della civiltà italiana (cucina, radio, televisione, geografia, canzoni, personaggi, letteratura, ecc.).

Il *Sillabo di lingua italiana per principianti assoluti di madrelingua giapponese* è elaborato da Nannini e Biondi (2011) all'interno del Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (GISCEL).

Il sillabo si rivolge ad apprendenti principianti assoluti in Giappone, quindi in contesto LS, e si basa sul QCER (COE, 2001) e sul sillabo di Lo Duca (2006) dal quale si discosta per due motivi: la considerazione sistematica delle competenze linguistiche e socio-culturali dell'apprendente madrelingua giapponese e l'esplicitazione degli argomenti culturali che in Lo Duca (2006, 83) rappresentano una «componente "sotterranea"».

Nel sillabo, rivolto allo sviluppo della competenza comunicativa di livello A1 e in parte del livello A2, i contenuti non sono primariamente definiti sulla base della morfosintassi ma organizzati in compiti (o atti) comunicativi: salutare; presentarsi e presentare qualcuno; parlare della propria famiglia e di quella dell'interlocutore; chiedere e dare informazioni; transazioni in bar, ristoranti, alberghi o negozi; esprimere con semplicità stati fisici e psicologici; descrivere in maniere elementare sé o altre persone; fare semplici operazioni bancarie.

Gli autori specificano:

> I contenuti di un corso di lingua, in Giappone, vengono spesso definiti primariamente sulla morfosintassi (grammatica), passando tutti gli altri fatti di lingua sotto il grande "ombrello" della conversazione.
> Non è raro inoltre che la prima sia considerata come prioritaria e quindi affidata al docente giapponese, mentre alla seconda venga attribuito un ruolo ancillare affidato al docente madrelingua.

> Non c'è in realtà alcun motivo per una separazione di competenze, purché, da una parte, oltre ad avere conoscenze di livello specialistico per la propria lingua, il docente madrelingua sia in grado di riconoscere e valorizzare i percorsi interpretativi – linguistici, sociopragmatici, socioculturali – preferenziali degli apprendenti […] e, dall'altra, il docente giapponese abbia una solida preparazione, certamente linguistico- teorica, ma anche sociopragmatica e socioculturale nella lingua e cultura di arrivo.
>
> Il sillabo, pur volto certamente alla competenza comunicativa, non intende affatto portare l'apprendente a "fare meno grammatica", o a imparare da solo a comunicare: lo indurrà viceversa a "farne di più", perché, come mostrano gli studi acquisizionali, anche i fatti morfosintattici – che appaiono del resto in sequenze piuttosto precise (vedi insegnabilità/apprendibilità ad es. in Bettoni 2001: 226-7) – possono essere correttamente appresi solo in contesti d'uso riconoscibili. (Nannini, Biondi, 2011, 238-9)

Per ciascun compito o atto comunicativo vengono esplicitate le *forme linguistiche di base*; il *lessico*; gli *elementi sociopragmatici*; *fonetica e fonologia*, *prosodia*; le *categorie semantico-sintattiche*; gli *elementi di cultura*; *morfosintassi e riflessione metalinguistica*.

Il *Sillabo dei corsi Marco Polo e Turandot dell'Università per stranieri di Perugia* di Falcinelli e Marasco (2018) è destinato a studenti cinesi afferenti al programma Marco Polo e Turandot che frequentano corsi di laurea triennale o magistrale presso università italiane e istituzioni del comparto AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale). Tali studenti hanno bisogno di raggiungere, oltre ad una

competenza linguistico-comunicativa di livello B1, requisito minimo per l'accesso a molte istituzioni universitarie, competenze specifiche riguardanti la vita dentro l'università, competenze di studio e competenze relative ad ambiti settoriali specifici (lo sviluppo di queste ultime, data la molteplicità degli ambiti disciplinari universitari, non è oggetto del sillabo).

In particolare, il sillabo mira all'appropriazione, da parte degli apprendenti, della lingua necessaria per agire in modo efficace nell'ambiente accademico, sia nelle transazioni di routine con docenti e personale degli uffici, sia delle regole burocratiche che governano la vita universitaria quali prenotarsi per un esame, registrare un voto, conoscere concetti quali i crediti formativi universitari (Falcinelli, Marasco, 2018, 2).

Il sillabo è articolato in tre livelli, dall'A1 al B1 del QCER: la scelta di tralasciare livelli superiori è dovuta all'urgenza, sostengono gli autori (Falcinelli, Marasco, 2018, 2-3), di rispondere alle esigenze del maggior numero di studenti cinesi che, nel momento del loro arrivo all'università, hanno di fronte un percorso di studi reso particolarmente complesso dalla distanza tipologica tra la loro L1 e la lingua italiana e dalla mancanza di condivisione di un bagaglio culturale che consenta una immediata interpretazione della realtà.

Le fonti di riferimento per la stesura dei sillabi sono il QCER (COE, 2001), il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), gli studi di tipologia linguistica (Grandi, 2003), i contributi della linguistica acquisizionale (Chini 2005; Giacalone Ramat, 2003) e della didattica acquisizionale (Vedovelli, 2002a; Vedovelli, Villarini, 2003; Rastelli, 2010; 2011).

I livelli condividono la medesima impostazione di base: le *abilità linguistico-comunicative* sono messe in relazione con i domini (personale, pubblico, educativo[3]), i *generi testuali* ricorrenti, i *temi* ritenuti di maggiore utilità e interesse per gli apprendenti, le *funzioni linguistiche* adeguate al livello. Per ogni livello sono previsti inoltre task selezionati in base a bisogni e interessi degli apprendenti quali presentare i momenti più significativi di una giornata tipo degli studenti a Perugia o orientarsi nei vari edifici del campus chiedendo informazioni sui servizi offerti e sugli uffici presenti nelle diverse sedi:

> … il task è da noi concepito come un'attività da realizzare dentro e fuori dalla classe, al fine di creare una stretta relazione con il mondo reale in cui la lingua viene utilizzata per raggiungere un determinato scopo, non (o non solo) linguistico. È vero che lo stile di apprendimento degli studenti cinesi li rende spesso restii a impegnarsi in attività di questo tipo: il fatto che non vedano nuove strutture da imparare e da memorizzare li potrebbe indurre a credere che lo svolgimento di tali attività non consenta loro di progredire nell'apprendimento. Tuttavia, questa eventuale resistenza non dovrebbe portarci a escludere l'utilizzo di attività didattiche che, se presentate gradualmente e in modo adeguato, potrebbero rappresentare anche per lo studente cinese un'ulteriore e motivante opportunità di apprendimento. Rispetto alle altre pratiche didattiche, il task infatti comporta un coinvolgimento totale dell'apprendente: egli partecipa direttamente al processo di apprendimento, è responsabile come singolo o come parte

(3) È escluso il dominio professionale poiché gli apprendenti si trovano in Italia per motivi di studio.

> di un gruppo della risoluzione del compito, usa la lingua per raggiungere un risultato sfruttando tutte le conoscenze e competenze che ha a disposizione (non solo linguistiche), mette in atto strategie di negoziazione all'interno e fuori dal gruppo. (Falcinelli, Marasco, 2018, 8)

Per ogni livello sono state elaborate delle liste lessicali costituite da 574 lemmi in A1, 426 in A2 e 531 in B1. L'intento è quello di fornire un lessico "pedagogico", quindi non esaustivo ma commisurato ai bisogni degli apprendenti, la cui memorizzazione consenta agli studenti di portare a termine una serie di compiti in relazione a determinate situazioni che possono presentarsi in ciascuno dei domini individuati. Un altro tratto comune ai livelli riguarda la sezione dedicata alla pronuncia e alla scrittura; nell'appendice del sillabo sono inoltre indicate attività per lo sviluppo della competenza fonologica e ortografica.

Come nel sillabo a cura di Benucci (2007a), grande spazio viene dato ai testi: in corrispondenza di ciascuna abilità sono inseriti testi funzionali allo sviluppo di comprensione orale e scritta, produzione e interazione orale e scritta.

Lo studio dei contenuti grammaticali non riveste un ruolo centrale. Questo non implica l'esclusione della grammatica dall'apprendimento, ma piuttosto un approccio in cui la correttezza grammaticale non costituisce l'obiettivo primario. L'accento non è posto sulla mera conoscenza delle forme grammaticali, ma sulla loro applicazione efficace nella comunicazione. I contenuti grammaticali sono quindi stati selezionati in funzione delle esigenze comunicative, integrandosi con le funzioni, le nozioni e i testi individuati all'interno di ciascun dominio e sulla base dei temi

presentati nel sillabo. Nella scelta degli elementi morfosintattici, gli autori hanno inoltre tenuto conto delle specifiche difficoltà che questa tipologia di apprendenti incontra nell'acquisizione della lingua italiana.

Il *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico* a cura di Baglioni e Mastrantonio (2024) è frutto del lavoro di linguisti, collaboratori ed esperti linguistici della Ca' Foscari School for International Education, dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Copre tutti i sei livelli del QCER (COE, 2001) e si rivolge a un pubblico di studenti universitari ma anche ad una utenza extra-universitaria che frequenta corsi di italiano a stranieri a Ca' Foscari: studenti internazionali iscritti ai corsi di laurea triennali e magistrali e a dottorati di ricerca, titolari di borse di studio, personale docente rappresentato da Visiting Scholar o Visiting Professor, stranieri residenti in Italia o in mobilità per ragioni personali o professionali (Ballarin, 2024, 140).

Il lavoro si basa sul sillabo di italiano L2 di Lo Duca (2006) e il sillabo di italiano per stranieri di Benucci (2007a). Gli autori indicano:

> Negli scorsi decenni, e in particolare a partire dai primi anni Duemila, si è registrato un notevole fermento in ambito glottodidattico, che ha portato alla nascita di numerose proposte di sillabi di italiano L2: basti pensare, a questo proposito, ai lavori di Minciarelli/Comodi (2005); Lo Duca (2006); Benucci (20072); Barni et al. (2009); Spinelli/Parizzi (2010); Arcangeli et al. (2014); Accademia (2015); Cardillo/Vecchio (2015). Tuttavia, malgrado il proliferare degli studi, come ha notato Slapek (2019), i sillabi attualmente esistenti presentano tra di

> loro numerose divergenze, che riflettono – nella maggior parte dei casi – atteggiamenti diversi nei confronti della didattica dell'italiano come L2 e richiedono sotto molti aspetti «ancora un solido dibattito glottodidattico e forse anche una vera e propria revisione» (Slapek 2019: 198). Quanto appena osservato permette di chiarire subito i due obiettivi principali del lavoro che qui si presenta: il primo è armonizzare i diversi approcci e cercare di risolvere le contraddizioni più evidenti. Il secondo è provare a inglobare le numerose acquisizioni che, nel corso degli ultimi vent'anni, si sono raggiunte negli ambiti della ricerca linguistica e didattica qui maggiormente coinvolti, cioè quello grammaticale, quello delle funzioni comunicative e delle tipologie testuali', quello lessicale. (Baglioni, Mastrantonio, 2024, 13)

Il sillabo riserva una particolare attenzione all'italiano accademico inteso come microvarietà e agli usi linguistici che lo contraddistinguono, dedicando però spazio alle diverse dimensioni della competenza linguistica, in linea con il modello veicolato dal QCER (COE, 2001), e includendo componenti linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.

Il sillabo è bipartito in due macrosezioni – *competenze comunicative, testuali e lessicali* e *competenze grammaticali* – per ciascuna delle quali sono indicati una sinossi delle competenze richieste per i livelli e descrizioni analitiche delle competenze per livelli. Le competenze comunicative, testuali e lessicali si articolano in *funzioni comunicative, tipologie testuali* e *domini lessicali*; le competenze grammaticali in *fonetica e fonologia*, *prosodia e grafia, morfologia, sintassi, testo e discorso* (vedi fig. 2.1).

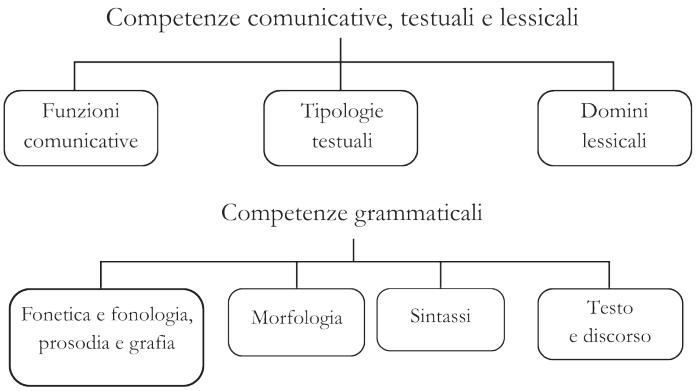

Figura 2.1. Struttura del sillabo (Baglioni, Mastrantonio, 2024).

Mancano indici dedicati in modo specifico ad aspetti di carattere culturale. Questa scelta, spiegano gli autori, è motivata dalle medesime ragioni indicate in Lo Duca (2006, 83), ovvero la difficoltà di scindere la materia in segmenti chiaramente circoscrivibili e graduabili, e la convinzione che ogni input linguistico, come ogni atteggiamento e attività di casse, sono portatori di valori e modelli culturali più o meno nascosti, che non hanno bisogno, per "esserci", di una decisione programmata.

Il sillabo segue una progressione a spirale: gli stessi contenuti sono affrontati ciclicamente in momenti diversi del percorso didattico con gradi di approfondimento successivi e mai esaustivi (Begotti, Cupido, 2024, 147). Sempre in linea con il QCER (COE, 2001) è la centralità del testo nel processo di insegnamento/apprendimento riconducendo la realizzazione delle funzioni comunicative alla capacità di comprendere e/o produrre testi di diverso tipo e genere. Il sillabo non contiene indicazioni metodologiche, non

indica approcci o metodi da seguire nell'applicazione alla pratica didattica.

2.3. I sillabi congiunti degli enti certificatori

Gli Enti certificatori riconosciuti – Università per Stranieri di Siena e Perugia, Università Roma Tre e Società Dante Alighieri – nel dicembre 2011 costituiscono l'Associazione per la Certificazione della Lingua Italiana di Qualità (CLIQ) con l'intento di: favorire il coordinamento, promuovere maggiore visibilità delle certificazioni di competenza, stipulare convenzioni con gli Istituti Italiani di Cultura per lo svolgimento degli esami di certificazione all'estero, migliorare la qualità dell'offerta didattica e della certificazione. Nello stesso anno elaborano, in modo congiunto, quattro sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2 che coprono i livelli dall'A1 al B2 (Ambroso *et al.*, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).

I sillabi hanno la finalità di creare, in chi predispone prove di certificazione (CILS di Siena, CELI di Perugia, Cert. it di Roma Tre, PLIDA della Società Dante Alighieri)[4], consapevolezza delle fasi da seguire, sono quindi finalizzati «al confezionamento di uno strumento di misurazione di qualità, in grado di valutare e attestare le competenze d'uso dell'italiano realmente possedute da un candidato […] in un determinato momento» (Ambroso *et al.*, 2011d, 7).

(4) Le certificazioni linguistiche ufficiali servono per richiedere: dal livello A2 il permesso di soggiorno e di lungo soggiorno in Italia; dal livello B1 la cittadinanza italiana e il visto di ingresso in Italia per ragioni di studio; al livello C1 l'esonero dall'esame di italiano per il patentino di bilinguismo in Trentino-Alto Adige; l'iscrizione ad una università italiana (il livello richiesto cambia in base all'ateneo).

I destinatari delle prove di certificazione si differenziano tra loro, oltre che per il livello di competenza linguistica, per il contesto di apprendimento (più o meno spontaneo o guidato), per il contesto d'uso (durata della permanenza in Italia, contatto con la comunità dei nativi, ecc.) e per i domini d'uso (personale, pubblico, educativo e professionale).

In linea con il QCER (COE, 2001), la competenza linguistica è vista come una competenza operativa, un "saper fare" risultante dall'interazione tra competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche; i testi sono quindi costruiti per verificare capacità d'uso suddivise in produzione, ricezione e interazione, sia in forma scritta che parlata. L'apparato descrittivo della competenza in italiano degli immigrati dei quattro livelli previsti dai sillabi si compone di *dominio d'uso* dell'italiano, *abilità* richieste ad un determinato livello, *azioni socio-comunicative*, *tipi testuali* e *forme linguistiche* necessarie per la loro realizzazione.

I domini previsti nei sillabi, con rilevanza diversa[5], sono *personale, pubblico* e *lavorativo-professionale* articolati nei sette diversi contesti d'uso previsti dal QCER (COE, 2001): *ambienti, istituzioni*, *persone*, *oggetti*, *eventi*, *azioni* e *testi*.

Le azioni socio-comunicative e le relative forme sono state individuate nei sillabi sulla base di Vedovelli (2002b), Giacalone Ramat (2003), Lo Duca (2006), Rocca (2008), Spinelli e Parizzi (2010). Il repertorio lessicale è invece identificato sulla base delle liste di frequenza del Lessico dell'Italiano Parlato (De Mauro *et al.*, 1993).

Nel 2016 viene pubblicato il *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1* (Bonvino *et al.*) in

(5) Il dominio educativo, ad esempio, viene preso in considerazione solo a partire da livello B1.

continuità con i precedenti e tenendo in considerazione i dispositivi MIUR in materia di integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri migranti adulti[6].

Gli apprendenti destinatari sono analfabeti funzionali e/o a debole scolarità appartenenti in particolare al seguente gruppo:

> Gruppo C. Migranti adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua madre (in generale, meno di 5 anni). Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti "scarsamente scolarizzati" o "semialfabeti". Fanno infatti parte di questo gruppo coloro i quali non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella maggior parte delle situazioni quotidiane, anche se riescono comunque a leggere o scrivere ad esempio parole isolate: ricordando la definizione dell'Unesco, sono considerati "analfabeti funzionali". Appare importante includere un ulteriore profilo all'interno del gruppo C: migranti adulti che hanno in parte perso le abilità di alfabetizzazione per mancanza di utilizzo della letto-scrittura, vivendo pertanto uno stato di "analfabetismo di ritorno". "Semianalfabeta" comprende sia il secondo e il terzo tipo descritti in alfabetizzazione e copre una gamma molto ampia di casi, in termini di livello di madrelingua, di alfabetizzazione, di domini di lettura e scrittura, e di sistema di scrittura in cui gli individui possono aver acquisito alfabetizzazione parziale. Al pari di quanto già evidenziato in merito al gruppo B, anche in questo caso è opportuno operare un distinguo fra:

(6) *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione* (2013) e *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (2015).

– migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico;
– migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante;
– migranti che parlano una lingua con uno script relativo alla lingua dominante della comunità ospitante.

Parimenti, la tipologia di contatti che l'utenza ha con la L2 (solo mediati; rari; frequenti, quotidiani), unitamente ai domini in cui si verificano tali contatti costituiscono di nuovo ulteriori variabili di cui bisogna tener conto in sede di programmazione didattica. (Bonvino *et al.*, 2013, 6)

Il sillabo traccia per questa tipologia di apprendenti un profilo globale di competenza alfabetica e linguistica presentando alcuni macro-descrittori per ciascuna delle quattro competenze di base: comprensione dell'ascolto e della lettura, abilità di produzione scritta e di produzione orale.

Gli autori precisano:

> […] nella didattica l'obiettivo sarà quello di progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica, con particolare attenzione al consolidamento delle capacità tecniche di lettura e scrittura, incluse le sotto abilità di consapevolezza fonologica, principio alfabetico, segmentazione della catena fonica. Le attività dovrebbero anche essere finalizzate all'apprendimento delle strutture lessicali, ponendo l'enfasi sul valore pragmatico delle stesse e operando gli opportuni distinguo, tanto a livello ricettivo e produttivo, quanto in termini di lessemi ora previsti solo in interazione orale, ora contemplati anche il letto-scrittura. (Bonvino *et al.*, 2013, 7)

Per ognuno dei quattro domini – personale, pubblico, professionale, educativo – sono indicati *contesti e temi*. Il sillabo prevede poi:

– elenchi di *funzioni* (interagire a proposito di informazioni, interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti, interagire a proposito di emozioni o di sentimenti, interagire a proposito di attività o di azioni, interagire nell'ambito di rituali sociali, strutturare l'interazione verbale, strutturare un discorso) con i relativi descrittori;
– inventari di *generi* (annunci, biglietti, bollette, cartelli, cartelloni pubblicitari. cartine, corrispondenza, dépliant pubblicitari ecc.);
– i *risultati di apprendimento* attesi in riferimento ad ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale e scritta e attività di alfabetizzazione, indicando abilità e conoscenze (*ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica*), oltre al monte orario necessario per il loro sviluppo.

È presente una sezione del sillabo dedicata alle strutture: *orientamento fonologico, ortografico e grammaticale*.

Nel 2019, a cura di Casi e Minuz, viene pubblicato il *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, alla cui stesura hanno collaborato anche gli Enti certificatori. Gli apprendenti destinatari del sillabo sono migranti adulti che non hanno imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue, analfabeti con nulla o limitatissima scolarizzazione, principianti nell'apprendimento della lingua italiana:

> Gruppo B. Adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre o in altre lingue. Gli

appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna adeguata istruzione formale. Anche questo gruppo rappresenta un'utenza particolarmente vulnerabile.

Nell'ambito di questo gruppo ulteriori distinzioni devono essere effettuate sulla base del sistema di scrittura della L1 o della lingua di alfabetizzazione, nonché in relazione alla distanza tipologica tra tale lingua e la lingua della comunità ospitante. È pertanto opportuno distinguere fra:

– migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico (ad esempio cinese);
– migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica, diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante (ad esempio l'arabo in Europa occidentale);
– migranti che parlano una lingua con lo stesso sistema di scrittura della lingua dominante della comunità ospitante (ad esempio vietnamita in Europa occidentale).

Nel gruppo degli analfabeti, un'ulteriore distinzione deve essere tracciata in relazione al sistema di scrittura della lingua madre, che può influire con il sentimento di familiarità o lontananza dell'apprendente verso la L2 scritta. Benché non siano in grado di decifrarla, infatti, molti analfabeti hanno una nozione della lingua scritta: nella loro cerchia familiare o amicale possono esserci persone alfabetizzate che fungono da "mediatori" verso i testi scritti; gli analfabeti stessi talvolta sono in grado di riconoscere a vista nel sistema di scrittura della lingua madre parole scritte che ricorrono frequentemente (il loro nome e cognome, un'insegna) e che magari hanno memorizzato come icone. (Casi, Minuz, 2019, 7-8)

Come per il Sillabo Pre-A1, viene proposto un profilo globale di competenza alfabetica e linguistica con riferimento al livello Alfa, attraverso una serie di macrodescrittori per ciascuna delle quattro abilità di base. Per ogni dominio sono indicati *contesti e temi*, per ogni funzione i relativi descrittori. Sono presenti un elenco di *generi testuali* e di *risultati di apprendimento* attesi per ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale e scritta, attività di alfabetizzazione con l'indicazione di conoscenze (*ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica*), abilità e indicazioni sul monte orario.

Benché al livello Alfa non siano previsti l'insegnamento esplicito né la conoscenza discorsiva delle strutture grammaticali, nel sillabo sono presenti alcuni elementi di fonologia, ortografia, morfologia e sintassi.

Nel 2024 l'Associazione CLIQ, in continuità con i sillabi elaborati precedentemente, pubblica:

- *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa basso* (Casi, Minuz, 2024a);
- *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa alto* (Casi, Minuz, 2024b);
- *Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1* (Casi, Minuz, 2024c).

Si tratta di una revisione che risponde alla necessità di adeguarli alla nuova *Guida di riferimento Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* – LASLLIAM (COE, 2022), tradotta in italiano come *Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*

– ALSILMA (Minuz, Rocca, Borri, 2024), messa a disposizione dal Consiglio d'Europa per promuovere un insegnamento mirato agli specifici bisogni formativi di adulti particolarmente vulnerabili, sia sul piano sociale sia su quello educativo, quali gli adulti con nulla o debole alfabetizzazione.

I sillabi hanno come riferimenti il QCER (COE, 2001) e il suo *Volume complementare* (COE, 2020); le competenze sono articolate in:

– linguistiche in senso stretto (strutture morfosintattiche, lessico, fonologia e ortografia);
– sociolinguistiche, attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio);
– pragmatiche, ovvero il valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto.

Tali competenze di concretizzano nell'agire linguistico, in azioni che coinvolgono processi quali ricezione, produzione, interazione e mediazione attraverso l'uso di testi orali e/o scritti.

Le attività linguistiche si realizzano nei domini personale, pubblico, professionale e educativo.

I sillabi esplicitano le abilità di comprensione dell'ascolto, comprensione della lettura, produzione scritta e orale, interazione scritta e orale. A partire dai domini, individuano le aree tematiche a cui far riferimento per la programmazione dei corsi esplicitando, per ciascun dominio, contesti e temi.

È poi presente un inventario delle funzioni (ad esempio interagire a proposito di informazioni; strutturare

l'interazione verbale, strutturare un discorso ecc.) con esempi di possibili realizzazioni (strutture, espressioni e parole).

Sono inoltre presenti un inventario dei generi, i risultati di apprendimento attesi per ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione.

I sillabi contengono anche:

- indicazioni sulla durata del percorso e sul numero di partecipanti per classe;
- indicazioni per l'articolazione del livello in competenze, abilità e conoscenze;
- obiettivi di alfabetizzazione;
- strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale (articolate in fonologia e fonetica, ortografia, morfologia, sintassi);
- esempi di produzione e interazione scritta.

Anche i sillabi degli Enti certificatori di livello pre-A1, B1 e B2 hanno subìto, nel maggio 2024, un aggiornamento.

Il Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1 (Bonvino *et al.*, 2016) viene aggiornato nel maggio 2024 sulla base della guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA – *Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti* con la finalità di promuovere un insegnamento mirato agli specifici bisogni formativi di adulti particolarmente vulnerabili.

Gli autori precisano come:

> Il profilo degli apprendenti a cui si rivolge questo Sillabo coincide solo in parte con quello degli apprendenti del livello Pre-A1 introdotto come livello di ingresso dal *Volume complementare*. Infatti mentre nel *Volume complementare* il livello Pre-A1 rappresenta una tappa riconoscibile e documentabile nel percorso di apprendimento della lingua seconda da parte di persone che hanno una padronanza completa della lettura e della scrittura, questo Sillabo corrisponde al raggiungimento di un certo livello di competenza linguistico-comunicativa e, nella lingua scritta, a un primo livello di alfabetismo funzionale, in cui le fondamenta dell'alfabetizzazione tecnica (o strumentale) sono già poste. (Associazione CLIQ, 2024c, 3)

Il sillabo Pre-A1 delinea un percorso di apprendimento che, sul piano della produzione scritta, accompagna l'apprendente dalla capacità di leggere e scrivere parole isolate, semplici e familiari – competenza tipica del livello Alfa alto – verso l'autonomia nella lettura e scrittura di frasi brevi e semplici, purché costituite da parole ortograficamente accessibili. Il percorso può includere anche testi brevissimi, composti da poche frasi giustapposte, che rispettano le medesime caratteristiche di semplicità. In sostanza, si tratta di una progressione che parte dalla nozione di parola, acquisita nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione, per giungere alla comprensione e produzione della frase, fino a una prima, graduale familiarizzazione con la nozione di testo.

Il sillabo si rivolge ad adulti appartenenti al gruppo C e individua tra le competenze in uscita: *abilità di comprensione dell'ascolto, abilità di comprensione della lettura, abilità di produzione orale, abilità di produzione scritta, abilità di interazione orale, abilità di interazione scritta*.

A partire dai domini – personale, pubblico, professionale, educativo – nel sillabo vengono individuati temi e contesti. Sono poi presenti un inventario delle funzioni articolato in: *interagire a proposito di informazioni, interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti, interagire a proposito di emozioni o di sentimenti, interagire a proposito di attività o di azioni, interagire nell'ambito di rituali sociali, strutturare l'interazione verbale, strutturare un discorso*. L'inventario dei generi è arricchito rispetto alla versione precedente. Sono indicati i risultati di apprendimento attesi per ascolto, lettura, produzione orale e scritta, interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione con l'indicazione di abilità e competenze (ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica). Una sezione del sillabo è dedicata alle strutture fonologiche, ortografiche e grammaticali e alla sintassi.

Per il sillabo di livello B1 (CLIQ, 2024a) il pubblico di riferimento è costituito da migranti adulti che risiedono in Italia da più tempo o che all'arrivo in Italia possiedono già una competenza di livello A2 in lingua italiana acquisita grazie a percorsi di apprendimento formale o informale svolti in Italia o nei paesi di origine. Per il livello B2 (CLIQ, 2024b) il pubblico è il medesimo ma con una competenza di livello intermedio.

I sillabi sono strutturati in aree tematiche relative ai domini personale, pubblico, professionale, educativo.

Seguono descrittori per le funzioni: *interagire a proposito di informazioni, interagire a proposito di opinioni o atteggiamenti, interagire a proposito di emozioni o di sentimenti, interagire a proposito di attività o di azioni, interagire a proposito nell'ambito dei rituali sociali, strutturare l'interazione verbale, strutturare un discorso*. Sono poi previsti descrittori

per i generi suddivisi in fonti scritte e fonti orali. Vengono descritti i risultati di apprendimento attesi (conoscenze e abilità) per ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta.

Sono presenti indicazioni per l'articolazione del livello B1 in competenze, abilità e conoscenze con l'indicazione degli ambiti lessicali e lineamenti di educazione civica.

La parte conclusiva dei sillabi è dedicata alle strutture: fonologia e ortografia, morfologia, sintassi.

2.4. I sillabi dall'alfabetizzazione all'A1

Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1 (Borri *et al.*, 2014) nasce in risposta alla necessità di disporre di descrittori per livelli precedenti all'A1 per la progettazione di corsi, la costruzione di prove d'esame e di certificazione, la creazione di strumenti di valutazione delle competenze sia linguistiche che alfabetiche (Minuz, 2018).

Il sillabo si rivolge a coloro che operano nelle diverse articolazioni dell'azione didattica: autorità educative e dirigenti delle strutture formative a livello di definizione di curricoli, autori di manuali e insegnanti che devono predisporre materiali didattici, responsabili della predisposizione di test diagnostici, di esami di verifica e di certificazione linguistica per quanto riguarda la valutazione delle competenze.

I destinatari del sillabo sono apprendenti migranti, un pubblico eterogeneo per genere, età, provenienza, culture e lingue di origine, gradi di istruzione, percorsi biografici, condizioni di vita, lavori, aspirazioni, tipo di immigrazione:

> Specifica dei contesti migratori, inoltre, è la presenza di soggetti socialmente vulnerabili, tra cui le persone analfabete (che non sanno leggere e scrivere in lingua madre) o con scolarità bassa, scarsamente attrezzate allo studio delle lingue in contesti formali, per i quali l'insegnamento delle lingue deve essere affiancato da un percorso di alfabetizzazione, cioè di accesso alla lingua scritta. Per costoro è necessario un insegnamento linguistico appropriato nei tempi di apprendimento e nei metodi di insegnamento, pena il rischio di esclusione dai processi formativi; un insegnamento che deve guardare anche agli approcci propri dell'educazione degli adulti, e in particolare dell'alfabetizzazione degli adulti in L1, con la quale però non può coincidere. (Borri *et al.*, 2014, 5)

Il sillabo fa riferimento al contesto Italia e italiano L2 ma si prefigge l'obiettivo di valicare i confini dei Paesi ospitanti, andando al di là dei singoli idiomi, offrendo i risultati ottenuti come possibile supporto per esperienze simili su scala europea.

Il sillabo è organizzato in quattro stadi, tre precedenti l'A1 e l'A1 stesso del QCER (COE, 2001), in relazione a quattro profili di competenza:

- *Pre-alfa 1*: pre-alfabeti e/o analfabeti parlanti una lingua non scritta o che non è lingua di alfabetizzazione nel paese di origine;
- *Alfa 1*: analfabeti, non scolarizzati in L1 e in nessuna lingua;
- *Pre-A1*: debolmente scolarizzati, pur avendo appreso a leggere e scrivere, non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella vita quotidiana;

– *A1*: scolarizzati in lingua madre.

La necessità di stabilire descrittori delle competenze linguistiche per i livelli iniziali in contesti migratori, e per i livelli precedenti quelli del QCER (COE, 2001), spiegano gli autori, è emersa con urgenza, da un lato come richiesta degli insegnanti e delle istituzioni formative, dall'altro per la pressione esercitata dall'obbligo di certificazione e di apprendimento linguistico, requisito per il permesso di soggiorno, il permesso di lunga permanenza o l'ottenimento della cittadinanza.

Il sillabo si basa sul QCER (COE, 2001) e ne condivide la nozione di competenza linguistico-comunicativa come competenza multidimensionale e come parte di una più generale competenza d'azione. L'apprendente è inteso come agente sociale e descritto in termini di ciò che sa fare in lingua, su temi specifici e attorno a compiti specifici in domini dati.

In riferimento ai contenuti di insegnamento, si basa su *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), strumento integrativo del QCER (COE, 2001), sul sillabo della certificazione CELI Impatto (A1) per apprendenti a scolarità debole, sul sillabo di livello A1 predisposto dai quattro Enti certificatori (Ambroso et al, 2011d) e sul Canadian Benchmark 2000 – ESL for Literacy Learner (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2001, 2013) per la definizione dei descrittori e degli obiettivi nell'insegnamento della lingua e nell'alfabetizzazione.

Il percorso formativo è articolato in quattro stadi:

Vengono inoltre sintetizzate le progressioni relative alla letto-scrittura e all'interazione orale, rappresentate dai

> passaggi – chiave dell'apprendente, che muove dal *riconoscere*, passa al *riuscire* (primi tentativi), *inizia a saper fare* (sviluppo della competenza) e giunge infine al *saper fare* (competenza sviluppata) previsto dal *Quadro*. Tali passaggi si riferiscono allo sviluppo di competenze; per quanto riguarda i concetti e le capacità legati agli obiettivi di alfabetizzazione, l'apprendente muove da *inizia a comprendere*, *comprende*, *ha compreso* (concetti) e *inizia a sviluppare*, *sviluppa*, *ha sviluppato* (capacità). (Borri *et al.*, 2014, 18)

Il sillabo è articolato in sei aree tematiche - *la mia persona; la mia casa; la mia vita nel Paese ospitante: i servizi e gli uffici; la mia vita nel Paese ospitante: le cose che compro; io e il lavoro; io e la lingua del paese ospitante* - suddivise in domini a loro volta riferiti alle nozioni specifiche previste dal Profilo (Spinelli, Parizzi, 2010).

Il documento si compone di tre sezioni:

- i descrittori riflettono l'approccio del QCER (COE, 2001) e illustrano la progressione definendo, in termini di "saper fare", i livelli di competenze, sia di ordine generale, che in relazione ad ambiti tematici relativi ai quattro domini (privato, pubblico, occupazionale, educativo);
- il sillabo basato sul *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010) indica i contenuti linguistici: le funzioni comunicative, le nozioni generali e specifiche, i generi testuali, la grammatica, la fonologia e l'ortografia; liste di parole completano l'area lessicale;
- gli *obiettivi di alfabetizzazione* sono suddivisi in *Competenze pre-alfabetiche di base (abilità tecniche)* e *Abilità di studio*.

Per i livelli indicati, Borri *et al.* (2014) prevedono un monte ore teorico totale di 500 ore (100 per Pre-Alfa A1, 250 per Alfa A1, 150 per Pre-A1).

Il Consiglio d'Europa, nel 2022, in continuità con l'attenzione data all'inserimento linguistico di adulti migranti, ha pubblicato *LASLLIAM - Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (ALSILMA nella traduzione italiana), una Guida di riferimento, basata sul QCER (COE, 2001), destinata a chi opera nel campo dell'alfabetizzazione. Il volume *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*, pubblicato nel 2024 nel Quaderno della Ricerca Loescher n. 81, a cura di Minuz, Rocca e Borri ne costituisce il necessario complemento per la progettazione di corsi di alfabetizzazione e di lingua italiana.

Obiettivo del lavoro è sostenere chi, a vario titolo, si occupa di azioni educative rivolte a migranti – educatori linguistici, estensori di curricoli, responsabili di politiche linguistiche e insegnanti – nella progettazione, attuazione e valutazione di programmi di studio, sillabi e materiali didattici.

ASILMA è stato elaborato per sostenere apprendenti con una alfabetizzazione nulla o debole, la cui presenza minoritaria, ma costante, nei percorsi di educazione degli adulti, spiegano gli autori, impone un ripensamento di metodi, tempi e contenuti dell'insegnamento.

Il sillabo adotta dal QCER (COE, 2001) l'approccio orientato all'azione, l'approccio plurilingue, le nozioni chiave di competenza linguistico-comunicativa, di apprendente come agente sociale, di compito, fornendo descrittori per le attività linguistico-comunicative di ricezione, produzione e interazione, orali e scritte, per gli usi linguistici in relazione ai domini personale, pubblico, professionale e educativo.

Il sillabo prevede quattro profili – in relazione alle competenze linguistico-comunicative e alfabetiche possedute dai migranti che partecipano a corsi di alfabetizzazione e di lingua seconda – che vanno dal primo contatto con la lingua di arrivo fino al livello A1 del *Volume complementare* (COE, 2020):

– pre-alfabeti: adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel Paese di origine;
– analfabeti: adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati;
– debolmente alfabetizzati: adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura (analfabeti di ritorno);
– alfabetizzati (Minuz *et al.*, 2024, 13).

La suddivisione in quattro livelli, precisano gli autori, si rifà ai modelli stadiali di acquisizione della scrittura, risultati validi anche nell'alfabetizzazione degli adulti, e di acquisizione della lingua definendo un percorso, dal primissimo contatto con la lingua scritta in generale e con la lingua seconda orale e scritta.

Il volume si compone di un repertorio di inventari scalati nei quattro livelli ASILMA per la progressione degli elementi che seguono.

Funzioni comunicative: definiscono gli scopi per cui si usa la lingua. Sono raggruppate in sette macrocategorie o "famiglie" (*interagire a proposito di informazioni, di opinioni e atteggiamenti, di emozioni o di sentimenti, di attività o*

di azioni, di rituali sociali, strutturare l'interazione verbale, strutturare un discorso). Il repertorio di funzioni, spiegano gli autori mette in relazione l'attenzione alle competenze linguistiche - fonologiche, grammaticali, lessicali - con quella alle competenze sociolinguistiche e alle competenze pragmatiche. Ogni funzione è inoltre accompagnata da esponenti linguistici, esempi per i diversi livelli che consentono di rilevare la relazione tra la funzione stessa e la complessità linguistica necessaria a realizzarla.

Nozioni generali: comprendono concetti di carattere generale quali esistenza, spazio, tempo, quantità, qualità, relazione. Gli autori illustrano come:

> Facendo di tali concetti il perno organizzativo, si ordinano gli elementi lessicali in base ai significati, indipendentemente dalla categoria grammaticale. Ad esempio, la nozione di spazio è realizzata da nomi (*luogo),* aggettivi (*lontano*), verbi (*essere),* preposizioni (*a)*, avverbi (*qui).* In questo modo il repertorio delle nozioni costituisce un punto di raccordo tra i repertori della "Grammatica" e delle "Funzioni", tra competenza linguistica e pragmatica. (Minuz *et al*., 2024, 24)

Nozioni specifiche. Rappresentano una strutturazione del lessico su base semantica suddividendo le unità lessicali in aree tematiche quali identificazione personale, casa e ambiente domestico, routine e vita quotidiana, tempo libero e intrattenimenti, relazioni con altre persone, azioni e sentimenti, ambiente circostante, viaggi, salute e cura del corpo, spesa, alimenti e bevande, servizi, strutture e principi socio-politici, attività professionali, ecc.

Generi testuali. L'agire linguistico implica la produzione, lo scambio e la ricezione di testi:

Le condizioni specifiche in cui ciò avviene nei diversi ambiti dell'attività umana, gli obiettivi che si intendono raggiungere e quindi le funzioni a cui il testo risponde comportano differenze nel contenuto, nella selezione delle risorse linguistiche e nella struttura organizzativa del testo l'insieme di queste condizioni porta a sviluppare tipi di enunciati, siano essi orali o scritti, relativamente stabili, identificati come generi. Per la loro relazione con l'uso effettivo della lingua nell'estrema varietà delle attività umane, i generi riflettono le caratteristiche culturali dei contesti sociali e storici. Nell'usare la lingua i membri di una comunità sociale sviluppano la capacità di riconoscere e attivare le regolarità dei generi sviluppando una competenza che permette loro di comunicare in maniera appropriata nelle diverse situazioni: la consapevolezza e la progressiva padronanza dei generi è una componente rilevante della competenza pragmatica. La medesima capacità facilita l'apprendimento e l'uso della lingua seconda, ad esempio nell'uso strategico delle proprie conoscenze circa le caratteristiche proprie di un tipo di testo per anticiparne i contenuti. (Minuz *et al.* 2024, 33)

I generi sono distinti in base alle dimensioni dell'oralità e della scrittura. I generi orali comprendono:

– generi interattivi: interazioni faccia a faccia o mediate da tecnologie (conversazione, discussione informale, intervista, scambio comunicativo nella cooperazione finalizzata a uno scopo, scambio di informazioni, transazione per ottenere beni e servizi);
– generi monologici in presenza (annuncio, descrizione, discorso rivolto a un pubblico, indicazioni stradali, informazioni, istruzioni, narrazione);

– generi monologici su supporti multimediali (annunci di informazione, messaggi in una segreteria telefonica, messaggio audiovisivo, messaggio vocale);
– generi veicolati dai media (canzoni; film; notizie radio, televisione, computer; video di intrattenimento; video musicali; video tutorials).

I generi scritti invece:

– generi in ricezione e produzione (annunci economici o di lavoro; annunci pubblici; appunti; avvisi e segnaletica di sicurezza; avvisi relativi a servizi; biglietti; bollette; calendario; catalogo commerciale; corrispondenza; cartelloni, manifesti; diagrammi, tavole e grafici; didascalie; disposizioni e ordini; documenti personali; elenchi, liste, menù; etichette e confezioni; fatture e scontrini; fumetti; insegne; istruzioni d'uso; istruzioni per l'esecuzione; mappe; moduli; notizie; opuscoli informativi; orari; poesie; programmi tv, eventi; questionari; regolamenti; ricetta di cucina; ricetta medica; scontrino; segnaletica interna in ospedali, fabbriche, scuole ecc.; segnaletica stradale; testi narrativi illustrati; titoli di giornale; vocabolario; volantino);
– generi interattivi a stampa o digitali (avvisi per bacheca elettronica, blog, bollette, corso online, corrispondenza, istruzioni, mappa, messaggi testuali su dispositivi mobili, messaggi/conversazioni in social network, moduli, questionari, schede di lavoro e rapporti, vocabolario).

Il repertorio dei generi non è organizzato in livelli di competenza perché lo stesso genere può essere presente trasversalmente in più livelli.

Grammatica: il repertorio tiene conto della progressione proposta ne *Il Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), rivisto alla luce della ricerca sull'acquisizione delle forme grammaticali dell'italiano negli stadi iniziali, ed è organizzato in categorie con indicazione delle forme che l'apprendente è probabilmente in grado di riconoscere e comprendere in sola ricezione. Le categorie previste sono: nome, articoli, pronome, aggettivi, preposizioni, avverbi e locuzioni avverbiali, frase semplice, frase complessa. Gli autori precisano come nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione non siano previsti né l'insegnamento esplicito né la conoscenza discorsiva delle strutture grammaticali e come, attraverso l'interazione orale, abbia luogo una elaborazione implicita di alcuni elementi morfosintattici e di alcune regolarità come nell'acquisizione spontanea.

Fonetica e fonologia descrive la progressione nelle capacità di distinguere e riprodurre i suoni e la prosodia dell'italiano (l'intellegibilità rappresenta il fattore chiave per distinguere i livelli) ed è suddivisa in percezione orale e produzione orale.

Ortografia descrive la progressione nell'apprendimento delle convenzioni che regolano la codifica in segni grafici (grafemi) dei fonemi propri dell'italiano.

Liste di parole chiudono i repertori differenziando tra lessemi previsti in attività linguistico-comunicative di ricezione orale, produzione e interazione orale, ricezione scritta, produzione e interazione scritta.

Il sillabo si rivolge a insegnanti, estensori di curricoli, di sillabi e test per l'orientamento e la pianificazione di corsi, materiali didattici e prove d'esame. Il volume propone esempi di uso sia per la progettazione di lezioni che di strumenti di valutazione ed è accompagnato dal Quaderno

della Ricerca n. 80, *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA* , a cura di Minuz, Rocca, Kurvers, Naeb e Schramm. La Guida di riferimento include una serie di elementi fondamentali per l'elaborazione e l'applicazione dei descrittori. In particolare, essa presenta: una definizione dettagliata del profilo degli utenti e degli apprendenti a cui è destinata; i fondamenti teorici che costituiscono la base per lo sviluppo dei descrittori; i principi per l'insegnamento dell'alfabetizzazione e della lingua seconda; le scale di riferimento e i relativi descrittori; indicazioni per la progettazione curricolare a livello macro, meso e micro; raccomandazioni per la creazione di strumenti di valutazione adeguati al contesto educativo; e un approfondimento sul processo di ideazione, elaborazione e validazione che ha guidato l'intero lavoro.

2.5. Altri sillabi degli Enti certificatori

Oltre ai sillabi elaborati in modo congiunto dagli Enti certificatori, l'Università per Stranieri di Siena e la Società Dante Alighieri dispongono di ulteriori sillabi.

Nel 2003 l'Università per Stranieri di Siena pubblica un volume *Valutare e certificare l'italiano di stranieri* (Barki *et al.*) che contiene i sillabi dei livelli CILS A1 e A2, all'epoca contemplati solo da alcuni enti certificatori quali l'Università di Cambridge e il Trinity College London per l'inglese, il Goethe Institut per il tedesco e l'Alliances Françaises per il francese. Si trattava dunque di certificare i livelli iniziali di apprendimento anche per la lingua italiana assolvendo a tre funzioni:

– una funzione descrittiva, proponendo un profilo di competenza con elencate le principali caratteristiche strutturali e funzionali proprie delle interlingue delle fasi iniziali di apprendimento;
– una funzione di orientamento e sostegno della motivazione, indicando all'apprendente a quale punto del percorso verso l'autonomia comunicativa si collochi;
– una funzione diagnostica, utile agli insegnanti per avere indicazioni sul processo di apprendimento, sui punti critici e sui possibili sviluppi (Barki *et al.*, 2003, 75).

Gli autori individuano sei categorie di apprendenti sulla base del contesto di apprendimento (facilitante/non facilitante), del contesto d'uso (in Italia/fuori dall'Italia; comunicazione sociale quotidiana/comunicazione in ambito lavorativo), di caratteristiche socioculturali e linguistiche (lingua di origine, varietà interlinguistiche, ecc.):

– immigrati adulti in Italia;
– bambini, figli di immigrati in Italia, di età compresa tra i 6 e gli 11 anni;
– ragazzi, figli di immigrati in Italia, di età compresa tra i 12 e i 15 anni;
– stranieri adulti con tipologie linguistiche lontane dall'italiano;
– ragazzi, figli di immigrati italiani all'estero, di 1ª e 2ª generazione, di età compresa tra gli 8 e i 15 anni;
– ragazzi stranieri di origine italiana, di 3ª, 4ª e 5ª generazione, di età compresa tra gli 8 e i 15 anni.

I moduli sono accomunati dai presupposti teorici, dalla struttura del sillabo e dal formato dei test; differiscono

per contenuti e situazioni comunicative, tipologie testuali e tipi di prove presenti nei test. Ciò che dell'apparato teorico descrittivo è comune a tutti i moduli costituisce il sillabo generale dei livelli CILS A1 e CILS A2 mentre gli aspetti particolari, legati alle caratteristiche delle diverse categorie di apprendenti, determinano i sillabi specifici di ciascun livello di ogni modulo. Il sillabo generale e i sillabi specifici del modulo sono quindi complementari e solo dalla loro unione è possibile ottenere il sillabo di ciascun livello di un determinato modulo nella sua completezza (Barki *et al.*, 2003, 95).

Ogni livello si compone di un apparato teorico-descrittivo della competenza composto da: *contesti d'uso della lingua e situazioni comunicative* contestualizzati nell'ambito dei domini personale, pubblico, occupazionale, educativo; *abilità* (ricezione, interazione e produzione sia orali che scritte) e *sotto-abilità*; *tipologie e generi testuali* per le prove di ascolto, lettura, scrittura e parlato; *strutture fonologiche e morfosintattiche*; *lessico di riferimento* individuato sulla base delle liste di frequenza del Vocabolario di base dell'italiano e del Lessico di frequenza dell'italiano parlato (De Mauro 1980; De Mauro *et al.* 1993); *formato del test* e *criteri di valutazione*.

I sillabi hanno una duplice finalità, certificatoria e didattica: possono essere utilizzati sia per fini certificatori, da chi progetta le prove di certificazione e da chi vi accede, insegnanti e candidati, sia ai fini della programmazione didattica di un percorso di italiano L2 ed essere perciò gestiti dagli stessi insegnanti, diretti responsabili della programmazione. Inoltre, è importante che, ai fini della preparazione dell'esame, i docenti rendano consapevoli gli apprendenti di ciò che potranno trovare nei test.

La Società Dante Alighieri nel 2004 pubblica il *Sillabo della Certificazione Società Dante Alighieri* (Patota, Pizzoli, 2004) che contiene ciò che occorre conoscere e saper fare per superare le prove di esame della certificazione PLIDA. Il sillabo è destinato a persone la cui lingua madre non è l'italiano e prevede 6 livelli: Italiano Iniziale (A1, A2), Italiano Fondamentale (B1, B2) e Italiano Professionale (C1, C2).

Nell'introduzione al sillabo, si specifica:

> Passati dai 68.972 del 1999 agli oltre 180.000 studenti del 2005, i Comitati dell'Italia e dell'estero della Società Dante Alighieri testimoniano in questo modo la vitalità della loro funzione e l'importanza del compito loro assegnato, riconfermandosi validi strumenti di un più vasto piano strategico di diffusione della nostra lingua e cultura nel mondo. Il Sillabo, infine, potenzierà e sosterrà lo studio del nostro idioma a vantaggio di tutti coloro che per ragioni commerciali, lavorative o scolastiche ritrovano oggi nella lingua italiana il motivo primo della loro permanenza nel nostro Paese. (Patota, Pizzoli, 2004, IV)

L'approccio didattico delle prove di certificazione e del sillabo è di tipo comunicativo, basato su attività pratiche legate alla vita reale che richiedono l'impiego delle quattro abilità linguistiche di base: ascoltare, leggere, parlare, scrivere. Le situazioni comunicative previste nelle prove seguono una scala di difficoltà che va dai contesti vicini alla vita familiare e quotidiana e arriva a quelli legati ad ambiti professionali di alta qualificazione.

Nel sillabo viene descritta l'articolazione delle prove in *comprensione orale*, *comprensione scritta*, *produzione orale*

(*monologo*) e si specifica il grado di difficoltà dei testi previsti – narrativo, descrittivo, argomentativo, informativo (o espositivo), regolativo (o istruttivo) – che varia in base ai livelli della prova e si basa sui descrittori del QCER (COE, 2001).

Per ogni livello del sillabo sono indicate una presentazione generale del livello e ciò che l'apprendente deve essere in grado di fare in merito ad ascoltare, leggere, parlare e scrivere. Vengono esplicitate le strutture linguistiche tipiche del livello, articolate in: fonetica, ortografia, punteggiatura; morfologia e sintassi (nomi, articoli, aggettivi, verbi, pronomi e aggettivi pronominali, numerali, preposizioni, avverbi, esclamazioni, interiezioni, tipi di frasi, tipi di sintagmi, tipi di frasi), lessico.

Nel Sillabo viene poi illustrata la certificazione PLIDA Juniores specifica per adolescenti di età compresa tra 13 e 18 anni la cui lingua madre non è l'italiano, anch'essa concepita secondo un approccio comunicativo e articolata in cinque livelli: PLIDA Juniores A (A1 e A2), PLIDA Juniores B (B1 e B2), PLIDA Juniores C (C1).

I contesti comunicativi considerati nel sillabo sono:

- la scuola: attori coinvolti, attività, rapporti interpersonali;
- la città: vie, piazze, negozi, servizi pubblici;
- viaggio: mezzi di trasporto (taxi, autobus, treno, nave, aereo); punti di scambio (aeroporto, stazione ferroviaria, stazione autolinee, porto); soggiorno (albergo, pensione, casa privata);
- cibo: al ristorante, al bar, a casa, la spesa, il supermercato, preferenze riguardo al mangiare, cenni sulle abitudini culturali a confronto tra l'Italia e il proprio paese (orari, divisioni dei pasti, ritualità);

– tempo libero e attività quotidiane (sport, musica, vacanze, discoteca, feste, cinema);
– la casa: stanze e arredamento;
– abbigliamento (Patota, Pizzoli, 2004, 40).

L'ultima parte del volume riguarda la certificazione PLIDA Commerciale rivolta a coloro che studiano l'italiano per motivi lavorativi in ambiti legati alla finanza, al commercio, all'industria e agli affari. I livelli previsti sono tre: B1, B2 e C1. Per quanto riguarda i contesti comunicativi di riferimento, le prove utilizzano testi autentici appartenenti a domini di impiego tipici del mondo degli affari, sia per quanto riguarda l'orale (es. colloquio, presentazione, telefonata, prenotazione, descrizione del proprio lavoro, riunione, intervista ecc.), sia per lo scritto (annuncio di lavoro, curriculum, promemoria, relazione, progetto, corrispondenza ecc.)

L'Università per Stranieri di Siena ha pubblicato un sillabo specifico per la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (Barni *et al.*, 2009).

La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) è un titolo ufficiale che attesta il grado di competenza linguistico-comunicativa in italiano come lingua straniera. Istituita nel 1993 dall'Università per Stranieri di Siena, la CILS si configura come uno strumento di valutazione fondato su criteri scientifici, garantendo una misurazione oggettiva e affidabile delle competenze linguistiche dei candidati. L'esame per il conseguimento della certificazione è strutturato in prove che verificano le abilità comunicative in contesti d'uso reali, tenendo conto delle variabili sociolinguistiche e socioculturali. Le prove valutano la competenza nell'italiano standard

contemporaneo, sia nella produzione scritta che orale. La certificazione CILS è articolata in sei livelli progressivi, in linea con il QCER (COE, 2001): A1, A2, Uno-B1, Due-B2, Tre-C1 e Quattro-C2. Ogni livello è concepito come un sistema autonomo e completo, attestante un grado di competenza adeguato a specifici ambiti di interazione, siano essi di natura sociale, professionale o accademica. L'esame CILS si compone di cinque prove, corrispondenti alle abilità fondamentali della competenza linguistica: comprensione orale, comprensione scritta, produzione scritta, produzione orale e analisi delle strutture della comunicazione.

La Certificazione CILS rappresenta un titolo ufficiale ampiamente riconosciuto in diversi ambiti, tra cui il mondo del lavoro, il settore accademico e l'insegnamento della lingua italiana. Il possesso della certificazione è richiesto in contesti in cui sia necessaria un'attestazione formale delle competenze linguistiche, fungendo così da requisito per l'accesso a determinate opportunità professionali e formative. Inoltre, il conseguimento della certificazione costituisce un obiettivo motivante per gli apprendenti, incentivando il percorso di acquisizione della lingua. Numerose imprese italiane operanti all'estero, così come aziende straniere con interessi commerciali in Italia, richiedono il certificato CILS ai candidati in funzione del ruolo lavorativo da ricoprire. La certificazione assume, dunque, un valore strategico nel contesto della mobilità lavorativa internazionale.

Dal punto di vista normativo, il Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010 ha stabilito che il possesso della certificazione di livello A2 costituisce uno dei requisiti fondamentali per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo in Italia.

In ambito accademico, il livello B2 rappresenta il requisito minimo per l'iscrizione alle università italiane per studenti extracomunitari, i quali, in caso di certificazione valida, sono esonerati dalla prova di conoscenza della lingua italiana presso l'ateneo di destinazione. Inoltre, il possesso di una certificazione di livello avanzato, come il C1 o il C2, può conferire un punteggio aggiuntivo ai fini dell'inserimento in graduatorie di idoneità. Infine, la certificazione CILS attesta una competenza linguistica che consente l'accesso a usi specialistici della lingua italiana. Il candidato in possesso di un adeguato livello di certificazione è in grado di orientarsi nei testi tecnico-specialistici, individuandone le informazioni principali e riconoscendone le funzioni comunicative.

La CILS pone l'apprendente al centro del processo di valutazione, in linea con le raccomandazioni della politica linguistica europea. Secondo tale prospettiva, gli apprendenti di una lingua non sono solo discenti, ma anche utenti attivi, inseriti in contesti sociali specifici e impegnati in compiti comunicativi che variano in base alle circostanze, agli ambienti e ai campi d'azione in cui operano.

Nel sillabo è presente un elenco delle tipologie e dei generi testuali per abilità:

- ascolto (*parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera, parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola parzialmente libera, parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera, parlato monodirezionale faccia a faccia, parlato non faccia a faccia, a distanza*);
- lettura (tipi descrittivo, narrativo, espositivo, regolativo, argomentativo);
- scrittura (tipi descrittivo, narrativo, espositivo, regolativo, argomentativo);

– parlato (*parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera, parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera, parlato monodirezionale faccia a faccia*).

Destinatari della certificazione sono cittadini stranieri o cittadini italiani residenti all'estero (quali discendenti di emigrati italiani, italiani con doppia cittadinanza, ecc.) e copre tutti i livelli da A1 a C2. Per ogni livello sono indicati:

– il profilo di competenza;
– il sillabo delle *strutture morfosintattiche* a livello ricettivo e produttivo;
– *pragmatica e usi della lingua*, *lessico*.

Per ciascuna abilità – ascolto, comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione, produzione scritta, produzione orale – sono indicati il numero e le tipologie di prove, la lunghezza e le fonti dei testi, la durata del test, le modalità di svolgimento. Sono inoltre presenti tabelle riassuntive dei livelli CILS con i testi e le prove per abilità per le certificazioni rivolte ad adulti residenti all'estero, per i moduli per adulti per l'integrazione in Italia, per bambini (8-11 anni) e adolescenti (12-15 anni per i moduli A1 e A2, 14-18 anni per il modulo B1).

Il *Piano dei corsi ADA* (Arcangeli *et al.*, 2014) è un documento che ha la finalità di descrivere dettagliatamente, e in modo standardizzato, i contenuti dei corsi di italiano come lingua straniera o seconda erogati dai Comitati dalla Società Dante Alighieri, in Italia e nel mondo, e di poter rilasciare, a conclusione dei percorsi formativi, un attestato di frequenza con un formato unico e riconoscibile in tutto

il mondo, aumentandone spendibilità e riconoscimento. Il Piano dei corsi è articolato nei sei macro-livelli del QCER (COE, 2001), ciascuno dei quali è ulteriormente suddiviso in tre sottolivelli per permettere una didattica più flessibile e personalizzabile in relazione all'eterogeneità dei destinatari dei corsi proposti dai Comitati della Società Dante Alighieri. La prima parte si compone degli inventari di descrittori specifici per ciascun livello ed è suddivisa in:

- *domini, contesti e temi*. I domini, definiti come «sfere di azione» o «aree di interesse», sono organizzati, sulla base del QCER, in dominio personale, pubblico, professionale e educativo;
- *obiettivi comunicativi generali*, che si riferiscono alle competenze dello studente in termini di capacità di agire con efficacia nei contesti sociali in cui è inserito;
- *strategie comunicative*, strettamente interconnesse agli obiettivi comunicativi, sono parte essenziale della competenza comunicativa;
- *obiettivi comunicativi nelle singole abilità* (interazione, produzione orale e scritta, comprensione orale e scritta);
- *obiettivi linguistici*, ovvero i contenuti linguistici appropriati per realizzare gli obiettivi comunicativi relativi ad un dato livello di competenza. Includono sia categorie grammaticali (fonetica, ortografia, punteggiatura, morfologia e sintassi) che espressioni comunicative ed elementi sociolinguistici utili negli scambi comunicativi;
- *testi* scritti e orali, che includono le tipologie più rilevanti e più utilizzate nei materiali didattici.

La seconda parte del *Piano*, denominata "competenze generali", contiene invece gli inventari di descrittori, comuni a

tutti i livelli, relativi a competenze non verbali, ai contenuti socio-culturali, alle abilità e alle strategie di apprendimento.

La terza e ultima parte del documento include tabelle riassuntive degli inventari di descrittori proposti e relativi a *obiettivi comunicativi generali, strategie comunicative*, *obiettivi linguistici* (*fonetica*, *ortografia*, *punteggiatura*, *morfologia e sintassi*, *lessico ed espressioni comunicative*) e *testi (scritti e orali)*.

Ciò che differenzia il *Piano* dal sillabo per la certificazione è la completezza data dall'inclusione, al suo interno, non solo delle abilità e degli elementi linguistici che l'apprendente deve possedere al raggiungimento di un determinato livello di competenza, ma di tutti i contenuti che l'insegnante propone durante il corso per raggiungere uno specifico livello, pur non richiedendone acquisizione o uso produttivo (Arcangeli *et al.*, 2014, 14). Una ulteriore particolarità, scrivono gli autori, è che gli inventari dei livelli avanzati C1 e C2 «sono ad oggi il primo tentativo di descrivere in modo dettagliato, completo e didatticamente propositivo questa fascia di competenza, almeno per quanto riguarda la lingua italiana» (Arcangeli *et al.*, 2014, 11).

Nel *Sillabo della Certificazione PLIDA Livelli A1-C2* (Società Dante Alighieri, 2021)[7] i descrittori delle competenze comunicative e degli obiettivi generali di ogni livello sono integrati in ragione degli aggiornamenti del *Volume complementare* al QCER (COE, 2020) e per mettere a frutto le più recenti riflessioni sul testing linguistico.

Cardillo e Vecchio spiegano come:

> Il documento si inserisce in un lavoro di revisione complessiva del programma di certificazione avviato dagli

(7) Il riferimento è qui alla seconda edizione del marzo 2021. La prima versione è stata pubblicata sul sito del PLIDA nel febbraio 2015.

> esperti del PLIDA negli ultimi anni, che prevede anche la ridefinizione dei formati d'esame e dei criteri di valutazione, attualmente in fase di sperimentazione. Il Nuovo sillabo, composto e redatto dalla squadra del PLIDA, mette a frutto l'esperienza dell'attività di certificazione condotta dalla Società Dante Alighieri dal 1993 ad oggi e le riflessioni nate dal confronto con le altre principali certificazioni linguistiche europee (ESOL, DAF, DELE, DELF). In particolare esso adatta all'italiano, meglio di quanto non facesse il precedente sillabo in uso presso il PLIDA, le indicazioni contenute nel QCER, recependone in primo luogo l'orientamento all'azione… (Cardillo, Vecchio, 2016, 258)

Nonostante la certificazione PLIDA si articoli in tutti i sei livelli del QCER (COE, 2001), la richiesta di esami di certificazione si concentra nei tre livelli B1 (29%), B2 (50%) e C1 (21%). La preferenza per i livelli intermedi, in particolare per il B2, è giustificata principalmente dall'utilità pratica delle certificazioni ottenute tramite gli esami. Ad esempio, gli studenti stranieri che intendono iscriversi alle università italiane devono presentare un certificato di competenza linguistica di livello B2 già al momento della richiesta del visto di studio presso gli uffici della Rete consolare italiana. Inoltre, una certificazione di livello B2 o C1 permette alle matricole straniere di ottenere l'esonero dal test d'ingresso di lingua italiana. Infine, il livello B1 rappresenta il requisito minimo per partecipare a progetti quali Marco Polo e Turandot, finalizzati a facilitare l'accesso degli studenti cinesi agli studi artistici e musicali.

Per ogni profilo, da A1 a C2, sono indicati:

- *obiettivi generali e per singole abilità* (produzione orale e scritta, comprensione orale e scritta, interazione orale e scritta);
- *domini e contesti d'uso* ricorrenti nelle prove di livello;
- *competenze comunicative* e *obiettivi generali*;
- solo per i livelli da A1 a B1, *temi e aree semantiche* (ambiente e tempo atmosferico; arte, cultura e tempo libero; casa; cibo e bevande; città; comunicazione e media; educazione; emozioni e sentimenti; famiglia; fare acquisti e pagare; istituzioni e vita politica; lavoro; qualità personali; rapporti sociali);
- *testi scritti e orali*.

Il sillabo è accompagnato da alcuni quaderni, uno per ognuno dei livelli in cui è articolata la certificazione PLIDA (da A1 a C2), con esercitazioni, attività e simulazioni della prova per tutte le quattro abilità (ascoltare, leggere, scrivere e parlare).

2.6. I sillabi di microlingua

Alcuni dei sillabi mappati possono essere classificati come content-based, finalizzati a lingue settoriali, o microlingue, o lingue per scopi specifici (Balboni, 2018). Si tratta di sillabi rivolti a tipologie di apprendenti destinatari con bisogni linguistici ben definiti:

- Benucci (2014) propone un sillabo per l'inserimento degli immigrati in alcuni contesti lavorativi quali la cura della persona, l'assistenza familiare, il settore agricolo, il settore edile, la ristorazione, il commercio e l'artigianato;

– Balboni (2018) elabora un sillabo per l'insegnamento dell'italiano della musica a strumentisti, orchestrali, concertisti, cantanti lirici, musicologi, direttori d'orchestra e compositori;
– Cognigni *et al.* (2022) propongono un sillabo per l'inserimento socio-professionale nei settori della ristorazione e della cura alla persona degli immigrati della Regione Marche.

Italiano L2 e interazioni professionali a cura di Benucci (2014) prende in considerazione alcune tipologie di lavoratori immigrati presenti in Italia con i loro diversificati scopi di apprendimento linguistico, relativi ad alcuni ambiti situazionali professionali. Per questo motivo i sillabi contenuti nel volume sono definiti specialistici, settoriali o di microlingua (Benucci, 2014, XII).

Il volume e i sillabi in esso contenuti vogliono superare l'approccio emergenziale, centrato esclusivamente sulla sopravvivenza comunicativa quotidiana e «ricordare che la ormai raggiunta massa critica a livello demo-linguistico amplia e ristruttura la gamma tipologica di competenze ed esigenze linguistico-comunicative» di gruppi di immigrati inseriti socialmente e attivi nel mondo del lavoro (Vedovelli, 2014, 7).

I sillabi sono indirizzati ad una utenza di livello B2, obiettivo indispensabile per le interazioni in ambito professionale, e riguardano alcuni settori interessati dall'occupazione straniera.

Scopo dei sillabi è offrire agli immigrati percorsi di formazione linguistica, comunicativa e culturale spendibili per le esigenze immediate del lavoro, che costituiscano strumenti pratici e operativi e che si differenzino da quelli

impiegati in altri contesti quali i corsi universitari o per stranieri con bisogni meno strumentali e impellenti.

Vengono così proposti sillabi per i settori professionali che più interessano il lavoro degli immigrati: operatori sanitari e addetti alla cura della persona; operai del settore agricolo; addetti alle pulizie e operatori ecologici; operai del settore edile; personale non qualificato nell'industria; aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione; operai dell'artigianato e del commercio; collaboratori domestici e assistenti familiari. Oltre ad essi è stato elaborato un sillabo più generale dedicato agli aspetti normativi e burocratici del lavoro.

Per l'elaborazione di questi sillabi, destinati a interventi di educazione linguistica per immigrati lavoratori, oltre alla consultazione della bibliografia del settore, quasi tutta di ambito sociologico, sono state condotte indagini sui luoghi di lavoro ed effettuati tirocini sperimentali con rilevazione e registrazione di scambi comunicativi

Secondo Benucci il lavoratore straniero:

> Si trova ad agire in contesti comunicativi che richiedono competenze linguistiche anche molto complesse, per esempio deve poter capire il suo contratto di lavoro, informarsi su eventuali straordinari, essere in grado di leggere la busta paga, sapere se e quando può richiedere permessi o scambi di turno ecc. e contemporaneamente saper comunicare in situazioni di routine e padroneggiare un repertorio lessicale proprio di un sottocodice insieme ad uno adeguato per il soddisfacimento dei bisogni concreti e quotidiani della sua vita in Italia […] D'altra parte egli non sempre possiede un profilo di scolarizzazione elevato in L1, e non sempre è giovanissimo e allenato

> all'apprendimento di nuove lingue e alla conoscenza di nuovi contesti comunicativi: appropriarsi di un nuovo codice può costituire una sfida importante e non sempre superabile. (Benucci, 2014, 46)

Dopo aver delineato le mete educative generali, le mete glottodidattiche e gli obiettivi glottodidattici, Benucci definisce il profilo degli apprendenti illustrando come nei sillabi sia privilegiata la dimensione operativa, pragmatica del linguaggio rispetto alla formazione di competenze generali alle quali sono destinate altre tipologie di sillabo.

Il volume si compone di un sillabo trasversale – che contiene elementi propri della comunicazione e delle interazioni professionali che ricorrono in più profili – e degli ulteriori sillabi settoriali che abbiamo indicato sopra.

La struttura comune ai sillabi comprende:

- *aspetti testuali* suddivisi in comunicazioni orali e scritte; testi scritti da internet, stampa; testi scritti integrati da immagini; testi trasmessi in video; testi trasmessi in audio; testi utili per l'inserimento nella realtà sociale ed economica; testi ad alta densità evocativa e creativa; testi di ambito professionale:
- *aspetti funzionali*, le funzioni considerate sono personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale e metalinguistica;
- *aspetti linguistici* (aggettivi, articoli, avverbi, congiunzioni, nomi, preposizioni ecc.);
- *aspetti culturali* (burocrazia, gerarchie, gesti, organizzazione sanitaria, feste nazionali ecc.);
- *aspetti sociolinguistici* (diafasia, diamesia, diatopia, diastratia);

– *aspetti lessicali* (suddivisi in: parole piene di uso comune, parole funzionali, lessico specialistico; elementi composti di qualsiasi categoria).

Come per il sillabo per studenti universitari di Benucci (2007a), elemento centrale per presentare la lingua all'interno di un contesto significativo e dotato di senso è il testo, «qualsiasi forma di comunicazione, dal romanzo all'immagine, alla comunicazione in ambito scolastico […] analizzato in base al canale, ai livelli di formalità, agli usi sociali, alle funzioni dominanti» (Benucci, 2007a, 75); la componente lessicale, a differenza di altri sillabi, riveste un ruolo primario poiché il lessico risulta essere l'elemento più visibile per l'apprendente straniero.

Il volume propone una serie di riflessioni per guidare insegnanti e operatori del settore (chi organizza corsi di lingua italiana finalizzati all'inserimento lavorativo, estensori di manuali e altro materiale per la didattica) nella complessa operazione concettuale di organizzare mete dell'educazione linguistica e obiettivi di insegnamento-apprendimento, passando dal piano teorico a quello pratico, per la specifica realtà dell'italiano L2 per adulti immigrati che svolgono o intendono svolgere attività lavorative nel nostro paese (Benucci, 2014, 55).

Il *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica* di Balboni (2018) è stato elaborato nell'ambito del "Piano delle attività per la diffusione dell'italiano di qualità" della Società Dante Alighieri.

Prima di questo studio, non esisteva un'analisi della microlingua dell'italiano della musica condotta secondo i principi della linguistica educativa. Inoltre, mancava un sillabo di riferimento che potesse servire da base per

la creazione di materiali didattici, per il lavoro degli insegnanti nei conservatori italiani e stranieri, e per eventuali enti certificatori interessati a integrare una sezione dedicata alla competenza nell'italiano della musica all'interno delle loro certificazioni. L'autore rileva come:

> Per l'insegnamento dell'italiano per la musica non esistono né un progetto istituzionale di riferimento, né linee glotto-didattiche a cui riferirsi, per cui ogni Conservatorio, ogni Facoltà di Musicologia procede autonomamente, spesso anarchicamente, con curricoli e offerte formative di ogni genere. Questo nella maggior parte dei casi porta, oltre che a un insegnamento spesso poco efficace, alla inevitabile riduzione dello spazio dell'insegnamento dell'italiano, se non alla sua scomparsa, in un contesto in cui potrebbe, al contrario, avere una forte espansione. Valorizzare l'insegnamento dell'italiano LS per la musica in Italia e all'estero passa inevitabilmente dalla definizione di modelli operativi e di strumenti dedicati. (Balboni, 2018, 11-2)

Scopo del lavoro è creare un sillabo di riferimento che possa servire ai docenti di italiano L2/LS in Italia e all'estero per formarli all'insegnamento dell'italiano della musica, agli autori di programmi di italiano nelle scuole musicali, agli autori di materiali didattici, alle certificazioni linguistiche per l'attivazione e la promozione di una specifica certificazione di competenza in italiano per la musica.

Gli apprendenti destinatari del sillabo sono studenti e musicisti che vengono in Italia per completare la propria formazione musicale presso conservatori e scuole di musica o per lavorare presso istituzioni teatrali o orchestre, i cui bisogni dipendono da una serie di fattori quali gli strumenti

studiati, i generi musicali (musica sinfonica, da camera, teatrale, sacra ecc.), gli scopi dello studio musicale (suonare, dirigere, comporre). Sulla base dei bisogni, gli apprendenti possono essere suddivisi in tre macro-tipologie:

– strumentisti, orchestrali, concertisti;
– cantanti lirici;
– musicologi, direttori d'orchestra, compositori.

Si tratta di un sillabo integrativo del livello B2 che può essere usato anche per un livello B1[8], e che contiene elementi lessicali, morfosintattici, funzionali e culturali.

L'italiano della musica è una varietà diafasica, utilizzata in contesti situazionali specifici. Per descrivere questo tipo di varietà linguistica, adottiamo il termine *microlingua scientifico-professionale*, equivalente a *language for specific purposes*, *linguaggio settoriale* o *lingua di specialità*.

Le microlingue scientifico-professionali assolvono a una duplice funzione (Balboni, 2000):

– ridurre, per quanto possibile, l'ambiguità tipica della lingua d'uso generale. Questo si realizza principalmente attraverso la trasformazione delle parole, solitamente polisemiche, in termini dal significato univoco e tendenzialmente stabile nel tempo. Sebbene la terminologia sia l'elemento più evidente, le microlingue presentano anche specificità morfosintattiche e testuali, mirate sia a eliminare eventuali ambiguità sia a supportare la funzione descritta nel punto successivo;

(8) Per accedere alle istituzioni di insegnamento superiore in Italia – Università o AFAM che siano – è richiesto un livello B2 di conoscenza dell'italiano; in alcuni casi è accettato il livello B1.

– identificare e riconoscere i membri di una *speech community*, ovvero una comunità di discorso. L'appartenenza a tale comunità si manifesta non solo attraverso l'uso preciso della terminologia, ma anche tramite l'adozione di stilemi e convenzioni retoriche condivise all'interno della microlingua scientifico-professionale.

L'acquisizione di una microlingua presuppone una competenza linguistica almeno pari al livello soglia, corrispondente al B1 del QCER (COE, 2001) che garantisce le competenze comunicative di base (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) (Cummins, 1999). Tuttavia, l'esperienza maturata negli anni attraverso gli scambi di studenti dimostra che il livello B1 risulta insufficiente in contesti accademici, come nel caso di studenti universitari o di conservatorio, e in ambiti di ricerca, come per musicologi e direttori d'orchestra. Per affrontare con successo tali contesti, è necessaria una solida padronanza dell'italiano accademico e dell'italiano dello studio (Cognitive and Academic Language Proficiency, CALP) (Cummins, 1999), con particolare attenzione alle competenze di lettura e, in alcuni casi, anche a quelle di produzione linguistica.

Balboni opera alcune integrazioni al suo modello di competenza comunicativa di italiano generale, in funzione della microlingua della musica e dei bisogni comunicativi dei tre gruppi di destinatari individuati, in particolare nelle seguenti aree:

– competenze linguistiche: integrando la fonetica, la morfologia dell'italiano classico dei libretti d'opera, la sintassi di testi di estetica e di critica musicale, il lessico anche in prospettiva diacronica, i tipi testuali di testi

letterari (libretti d'opera, testi di madrigali e romanze, testi sacri) e testi critici, estetici, storici;
– competenze extralinguistiche: ad esempio la terminologia della vestemica nelle esecuzioni di concerti e opere;
– competenze socio-pragmatica e (inter)culturale: ad esempio i riferimenti ai movimenti estetici, filosofici, storici, culturali necessari per la contestualizzazione dei testi musicali;
– abilità linguistiche: in particolare strategie di comprensione di testi letterari, di estetica e musicologia.

Il sillabo si compone di un'area di elementi comuni e di un'area specialistica con elementi specifici per i tre gruppi di destinatari. Le sezioni in cui sono articolate, sia l'area comune che le aree specialistiche, sono:

– morfosintassi e testualità: considera testi di storia della musica, testi letterari (i libretti d'opera), testi critici e di estetica musicale;
– terminologia: comprende ambiti generali di teoria e storia della musica (generi musicali, melodramma, storiografia musicale, storia della musica) e ambiti legati all'esecuzione musicale (esecuzione, organizzazione istituzionale e teatrale, orchestra, solfeggio e notazione musicale, strumenti musicali e strumentisti);
– funzioni ed atti comunicativi: la dimensione pragmatica è rappresentata – secondo il modello funzionale illustrato in Balboni (2018b) – da sei macrofunzioni (personale, interpersonale, referenziale, regolativa, poetico-immaginativa, metalinguistica), al cui interno si articolano gli atti comunicativi.

Il volume contiene una sezione dedicata alle competenze dell'insegnante di microlingua e indicazioni metodologiche per l'uso didattico del sillabo con suggerimenti di attività, ad esempio per sviluppare le strategie di lettura globale o capacità di analisi linguistica.

ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona, a cura di Cognigni (2022), è stato elaborato all'interno di un progetto FAMI[9] (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) ed è rivolto ad apprendenti migranti interessati a inserirsi nel contesto socioprofessionale della ristorazione e della cura della persona della Regione Marche. La creazione di un sillabo dedicato all'italiano per il lavoro nasce dall'esigenza di offrire a docenti ed estensori di materiali per l'italiano L2 una base solida per progettare attività e percorsi didattici mirati all'inserimento socioprofessionale dei migranti adulti, con particolare attenzione ai soggetti più vulnerabili dal punto di vista sociale e culturale. A questo obiettivo è stata dedicata una azione del progetto FAMI attraverso la progettazione e sperimentazione di uno strumento agile e accessibile anche a docenti alle prime esperienze nella formazione linguistica per migranti adulti. In questa prospettiva, il Sillabo ItaLavoro è stato concepito come uno strumento di lavoro flessibile e aperto, un punto di riferimento da adattare e arricchire in base alle esigenze didattiche. Obiettivo del sillabo è, partendo dai bisogni comunicativi dei beneficiari finali del progetto, seppure per grandi astrazioni data la diversità di caratteristiche, provenienze e progetti migratori dei singoli

(9) Il progetto FAMI 2014-2020 "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2nella Regione Marche" si è svolto tra il 2018 e il 2022.

apprendenti, definire i principali contenuti linguistici e comunicativi e la progressione secondo cui affrontarli.

Il sillabo è stato costruito sulla base del Sillabo di livello A2 degli Enti certificatori dell'italiano L2 (Ambroso *et al.*, 2011c) e dei sillabi settoriali per l'italiano del lavoro inerenti ai settori professionali indicati da Benucci (2014). Un aspetto cruciale della selezione dei contenuti e delle strutture è quello acquisizionale, legato alla progressione dell'interlingua nelle fasi iniziali nelle quali si ipotizza si possano trovare molti degli apprendenti destinatari del sillabo.

Il sillabo prevede un solo livello del QCER (COE, 2001), A2: un livello linguistico di passaggio, spiegano le autrici, necessario anche se non sufficiente per consentire a lavoratori e lavoratrici migranti di elevarsi da una condizione di manodopera a basso costo – per la quale la conoscenza della lingua italiana non è generalmente ritenuta una priorità – e poter esercitare quelle funzioni sociali proprie della vita quotidiana con particolare riferimento ai contesti lavorativi in cui intendono inserirsi.

La struttura è multisillabica: vi trovano spazio la dimensione pragmatica (nel sillabo *funzioni e atti comunicativi*), la dimensione linguistica (*strutture della lingua e lessico*), lo sviluppo delle abilità primarie e integrate e la dimensione testuale (*testi e abilità linguistiche*), con la finalità di promuovere la competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti, introdurli al mondo del lavoro e alle sue componenti interculturali (Cognigni *et al.*, 2022, 81).

Il sillabo è articolato in

– *funzioni* (personale, interpersonale, referenziale, regolativo-strumentale, metalinguistica) *e atti comunicativi* (ad

esempio rispondere a domande sull'esperienza lavorativa e formativa pregressa; esprimere intenzioni/ progetti inerenti alla propria professione; esporre problematiche osservate; individuare ipotesi di soluzioni, in modo più o meno sfumato o diretto; accordarsi su tempi del lavoro e/o del periodo di prova; accordarsi sul tipo di contratto; concordare orario/ giorno di un appuntamento o di un colloquio);
- *testi e abilità linguistiche* (interazione orale e/o online; comprensione orale e scritta; produzione orale e scritta; interazione);
- *strutture della lingua e lessico*;
- *esponenti linguistici;*
- *aspetti culturali* sia trasversali e comuni (introduzione alla Costituzione italiana, cenni sulla nascita della Repubblica italiana, vocabolario relativo alle forme di governo, poteri dello Stato, simboli della Repubblica italiana, il sistema italiano di qualifiche scolastiche; le professioni principali; formule di cortesia verso alcune categorie di persone, suddivisione amministrativa dell'Italia con focus sulla Regione Marche) che specifici per i settori della ristorazione e della cura alla persona.

2.7. Un sillabo per la popolazione carceraria

In considerazione dell'aumento di immigrati nella popolazione carceraria, in particolare in Toscana, il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, con il coordinamento di Benucci, elabora un curricolo, *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere* (Benucci, 2007b) che contiene un sillabo articolato in due livelli, A1 e A2.

Il regolamento penitenziario prevede che, nell'esecuzione delle misure privative della libertà di detenuti di cittadinanza straniera, si tenga conto delle difficoltà linguistiche e delle differenze culturali favorendo le possibilità di contatto.

Scopo del curricolo è migliorare la comunicazione tra carcerati, tra carcerati e personale penitenziario, autorità consolari, operatori di mediazione culturale e con il mondo esterno in generale:

> Saper comunicare è una ricchezza e un diritto imprescindibile dell'essere umano, di cui non può essere privato neppure il recluso. Dunque l'apprendimento della lingua italiana da parte di quei soggetti che non l'hanno mai studiata o che l'hanno appresa spontaneamente e parzialmente prima dell'internamento costituisce un elemento fondamentale del recupero e dell'auspicabile reinserimento nella società italiana o del paese di origine. (Benucci, 2007b, 8)

Il curricolo si basa sull'analisi di dati raccolti nella Casa Circondariale di Siena attraverso questionari sociolinguistici e socioculturali, dati linguistico-educativi riguardanti l'interlingua, la tipologia di offerta formativa nella struttura carceraria, il contesto comunicativo, oltre a osservazioni e registrazioni di giudizi di insegnanti e detenuti.

Il sillabo è articolato in:

– *temi e situazioni* che costituiscono obiettivi minimi: comprendono argomenti quali la famiglia, il lavoro, la persona e la salute, l'alimentazione, la vita e i luoghi fuori e dentro il carcere (diritti, doveri, uffici e luoghi della burocrazia, ecc.);

– *funzioni* (*personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale, metalinguistica*). Si rifanno in parte al sillabo dell'Università per Stranieri di Siena (Benucci, 2007a) con alcuni aggiustamenti legati ai bisogni linguistici e comunicativi dei detenuti, quali la necessità di acquisire competenze orali e scritte, necessarie per ottenere permessi, colloqui, generi di prima necessità, o l'eliminazione di alcune funzioni poetico-immaginative e metalinguistiche per privilegiare, in questo primo approccio con la lingua, aspetti utilitaristici;
– *lessico per campi semantici* è articolato in liste di parole utili all'espressione della persona, dei suoi sentimenti, ai rapporti interpersonali e alle azioni abituali nella struttura detentiva;
– *aspetti culturali*. Anche in questo caso il riferimento è il sillabo dell'Università per Stranieri di Siena (Benucci, 2007a) con adattamenti che tengono conto degli elementi culturali di maggior interesse – emersi dall'analisi dei bisogni sui detenuti – come sport, cucina, musica, moda, stile di vita italiano. Nel sillabo si indica inoltre come sia «necessario mettere in atto strategie utili ad abbattere gli stereotipi sull'Italia e sugli italiani, sottolineando in positivo le diversità culturali legate ai Paesi di provenienza e i punti in comune, facendo emergere gli elementi di contatto tra le culture» (Benucci 2007b, 146);
– *tipi testuali* contengono tipologie orali, scritte trasmesse via audio/video e testi utili per l'inserimento nella realtà sociale ed economica italiana;
– *morfosintassi* con tabelle tratte da Benucci (2007a) adattate alla realtà carceraria.

2.8. I sillabi per la scuola

La crescente presenza di alunni e alunne con cittadinanza non italiana nella popolazione scolastica nazionale ha portato all'elaborazione di sillabi specifici per il contesto scolastico:

- il sillabo di Arici e Cristofori (2006) per l'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni stranieri nella scuola primaria;
- i sillabi di Silicani (2007); Zanette e Silicani (2008); Serra, Masucci e Frigo (2009) per alunni della scuola primaria;
- il sillabo di Fusco (2021) inserito nel protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio nel sistema scolastico italiano;
- il sillabo di Peccianti (2022) per la scuola primaria;
- i sillabi di italiano L2 per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado, a cura di Pona, pubblicati dal Comune di Prato (2024 a, 2024 b).

Il sillabo di Arici e Cristofori (2006) è finalizzato all'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola primaria ad alunni stranieri, da poco arrivati nel nostro Paese. Lo strumento riguarda la programmazione di moduli di unità didattiche per lo sviluppo della competenza della lingua della comunicazione (Basic Interpersonal Communication Skill, secondo la definizione di Cummins, 1999) ed è finalizzato allo sviluppo di competenze che corrispondono ai livelli A1 e A2 del QCER (COE, 2001).

Si tratta di un sillabo ibrido articolato in: *compiti comunicativi, testi e situazioni*, *indici linguistici* e *lessico*.

Il repertorio di situazioni e compiti comunicativi prevede quattro domini – la scuola, la famiglia, i luoghi in cui i

bambini vivono, il gioco – ed è costruito sulla base dell'incidenza e della funzionalità rispetto alle necessità di comunicazione degli apprendenti. Il repertorio degli indici linguistici contiene elementi che permettono la realizzazione dei compiti comunicativi ed è articolato in elementi fonologici, morfologici e sintattici. Il repertorio lessicale è stato elaborato sulla base degli indici di frequenza e disponibilità, selezionando parole ritenute significative, in relazione alla specifica situazione comunicativa considerata.

Silicani (2007) propone un sillabo per la progettazione annuale nella scuola primaria, di livello A1. Il sillabo è articolato in: *italiano per comunicare*, *italiano per leggere e scrivere*, *italiano per studiare* (le materie contemplate sono storia, geografia e scienze).

Anche Zanette e Silicani (2008) elaborano un sillabo per la programmazione annuale nella scuola primaria articolato, come quello di Silicani (2007), in: *italiano per comunicare, italiano per leggere e scrivere, italiano per studiare*. La sezione *italiano per comunicare* prevede *atti comunicativi* e *lessico* con attività prevalentemente orali. *Italiano per leggere e scrivere* è suddivisa in *abilità* e *strutture* per classi di bambini più piccoli, con competenza molto bassa (neoarrivati o con lingua madre molto diversa dall'italiano), di livello A1, e per bambini più grandi (con una più lunga permanenza o con lingua madre più vicina all'italiano), di livello A2. La sezione *italiano per studiare* si compone di attività di storia, geografia e scienze per alunni di 3^, 4^ e 5^ classe di livello A2, suggerimenti e attività per neoarrivati di livello A1, glossari, segnalazioni di libri, siti e materiali sui temi disciplinari trattati.

Il sillabo di Serra, Masucci e Frigo (2009) mantiene la tripartizione dei precedenti. La sezione *italiano per*

comunicare è suddivisa in due parti: *atti comunicativi* e *lessico* per il laboratorio linguistico per neoarrivati, con attività molto graduali per l'acquisizione delle prime basi per un processo di apprendimento e inserimento scolastico proficui, e *attività di comunicazione orale* per alunni di livello A1. *Italiano per leggere e scrivere* prevede attività sia per il livello A1 che A2 ed è articolato in *abilità* e *strutture linguistiche*. *Italiano per studiare* riguarda le materie storia, geografia, scienze e tecnologia e si riferisce esclusivamente al livello A2.

I sillabi a cura di Fusco sono inseriti all'interno del *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (2021), che ha la finalità di proporre un protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio inseriti nel sistema scolastico italiano. Il volume e i sillabi sono il risultato di una indagine scientifica condotta all'interno del sistema scolastico della Regione Friuli Venezia Giulia.

Gli apprendenti per i quali sillabi sono concepiti sono alunni con cittadinanza non italiana delle scuole primarie e secondarie di primo grado. I sillabi coprono, oltre ai livelli A1, A2 e B1, normalmente contemplati dai protocolli, anche il livello B2 e si basano sul QCER (COE, 2001), sul suo *Volume complementare* (COE, 2020) e, con gli opportuni adeguamenti alle specificità degli studenti, sui Sillabi di riferimento per l'italiano L2 a cura degli Enti certificatori (Arcangeli *et al.*, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).

Sia i sillabi per la scuola primaria che quelli per la scuola secondaria di primo grado sono articolati in *abilità linguistiche di base* (ricettive e produttive, scritte e orali), *aree tematico-lessicali* e *strutture linguistiche*.

Peccianti elabora una proposta di sillabo, dal livello A1 al B2, per bambini non italofoni inseriti nella scuola primaria italiana, a partire dalla classe terza.

Si tratta, afferma l'autrice, di un esempio di sillabo linguistico «inteso come selezione e sequenza degli elementi linguistici [...] di tipo ricorsivo e aiuta gli apprendenti a fissare il corretto uso di strutture linguistico-comunicative nei diversi contesti e nella diverse forme di verbalizzazione» (Peccianti, 2022, 5).

Il sillabo morfosintattico è così articolato:

– la frase: semplice e complessa;
– congiunzioni e connettivi testuali;
– punteggiatura;
– verbi;
– nomi.;
– articoli;
– aggettivi qualificativi;
– aggettivi e pronomi determinativi;
– pronomi personali;
– preposizioni;
– avverbi;
– formazione delle parole;
– ortografia.

Sono inoltre presenti degli indici ragionati, per predisporre la programmazione, con la relativa scansione temporale, articolati in: *ascolto e comprensione orale*, *lessico e strutture comunicative*, *lettura e comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta, riflessione sulla lingua.*

Nel 2024 il Comune di Prato pubblica due sillabi di italiano L2, a cura di Pona, che fanno parte di un ampio

kit di strumenti didattici per alunni con background migratorio.

I sillabi, destinati uno alle scuole primarie e l'altro alle secondarie di primo grado, coprono i livelli da pre-A1 a A2 e sono organizzati in:

– *obiettivi morfologici e sintattici*;
– *abilità linguistico-comunicative* (ricezione e produzione, orali e scritte, l'interazione orale e scritta è prevista dal livello A1);
– *contenuti formativi* classificati in base ad *area tematica*, *funzioni linguistico-comunicative* e *lessico* ai quali si aggiungono, per le scuole secondarie di primo grado, *riferimenti alle discipline curricolari* (storia, musica, arte, geografia, matematica, scienze, ecc.).

Obiettivo dei due sillabi è lo sviluppo della competenza comunicativa e in particolare delle abilità primarie – secondo un approccio naturale in cui l'oralità e la comprensione precedono la scrittura e la produzione – delle funzioni comunicative e dell'uso dei linguaggi non verbali.

Tra gli obiettivi viene inserita anche la riflessione metalinguistica basata su un processo di scoperta in percorsi di tipo induttivo.

I sillabi si basano sui dati raccolti attraverso un'azione annuale di testing dei livelli linguistico-comunicativi, in ingresso e in uscita, della popolazione studentesca parlante italiano come lingua seconda inserita nei laboratori linguistici (1.300 alunni circa).

Sempre nel 2024, Pona pubblica sulla rivista *La vita scolastica* un aggiornamento del sillabo di italiano L2 per la progettazione didattica. Il sillabo, rivolto allo specifico

profilo di bambine e bambini dai 7 ai 10 anni apprendenti di italiano L2, contiene un elenco dei contenuti formativi: a ogni ambito semantico significativo per bambine e bambini bilingui emergenti (la classe e la scuola, il corpo, il cibo, i vestiti, la casa, gli animali la giornata e le routine, il tempo meteorologico, giochi sport e passatempi, descrivere e narrare, studiare in italiano L2) vengono associate le funzioni comunicative, il lessico per agire da parlanti efficaci nelle diverse situazioni e proposte di attività stratificate.

2.9. Un sillabo per osservare l'interlingua

Nel 2019 Pallotti e Ferrari pubblicano *Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. Il sillabo è frutto di una sperimentazione educativa, avviata nel 2007, promossa dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia. Il progetto si proponeva di sviluppare nuovi modelli di didattica dell'italiano basati sul principio che, per insegnare in modo efficace, è fondamentale comprendere l'alunno che apprende, le sue strategie, i processi cognitivi e di socializzazione, nonché le sue ipotesi. Nel corso del tempo sono quindi stati elaborati, in collaborazione con insegnanti, ricercatori universitari, referenti pedagogici del Comune, supervisori di tirocinio e studenti tirocinanti, percorsi didattici per la scuola primaria e la secondaria di primo grado per rispondere ai bisogni degli alunni e per costruire un repertorio di attività e strumenti volti a sviluppare un'educazione linguistica efficace e inclusiva.

Gli autori fanno proprie le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) secondo le quali «in tutto il primo ciclo il

percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarità in quanto la produzione testuale si realizza in varie discipline» e propongono una serie di percorsi e di attività volte a sviluppare, nel corso degli anni, le abilità di scrittura, tenendo conto dell'espressione orale e della riflessione sulla lingua e la comunicazione.

Gli autori precisano:

> *Interlingua* è un termine usato negli studi di linguistica acquisizionale e si riferisce al sistema linguistico che risulta dai tentativi di un apprendente di ricostruire la complessità della lingua d'arrivo, in un processo attivo di formulazione di ipotesi e ricostruzione di regole. Di solito il termine è applicato all'acquisizione di lingue seconde, ma può essere esteso anche ai contesti di apprendimento della lingua materna, o meglio, delle varietà di lingua materna (come l'italiano standard) che per molti bambini differiscono dalle proprie varietà native. Si può estendere anche a tutti i tentativi con cui i bambini e i ragazzi acquisiscono la lingua scritta: le convenzioni ortografiche, l'organizzazione del pensiero in funzione della scrittura, la punteggiatura come insieme di risorse per organizzare i testi, gli stili e i registri appropriati. (Pallotti, Ferrari, 2019, 9)

Il progetto si basa su otto principi teorici e metodologici.

Prima osservare, poi intervenire. Il progetto *Osservare l'interlingua* deve il suo nome all'importanza centrale dell'osservazione delle produzioni linguistiche. Una didattica efficace si fonda su un'analisi attenta e sistematica delle competenze degli alunni: ciò che sanno fare, ciò che ancora non padroneggiano ma stanno cercando di acquisire e

ciò che, al momento, risulta al di là dei loro obiettivi di apprendimento. L'analisi deve concentrarsi innanzitutto sulle funzioni comunicative, ovvero su ciò che gli alunni intendono esprimere, per poi esaminare le forme linguistiche attraverso cui queste vengono realizzate.

Una valutazione formativa. L'osservazione rappresenta una forma di valutazione formativa, uno strumento essenziale per l'insegnante, che gli permette di comprendere gli alunni e pianificare interventi mirati ed efficaci. Si tratta di una valutazione incentrata sugli aspetti positivi, che pone l'attenzione innanzitutto su ciò che gli apprendenti sanno fare, per poi individuare eventuali lacune e bisogni. Non si limita a valutare i prodotti finali, ma considera anche i processi cognitivi e sociali, le strategie adottate e i tentativi di formulare ipotesi. Per essere efficace, richiede una solida comprensione della psicolinguistica dell'apprendimento.

Obiettivi didattici. Gli interventi didattici sono finalizzati, innanzitutto, allo sviluppo della competenza comunicativa, ovvero alla capacità di esprimersi in modo efficace in contesti diversi, con scopi variabili e interlocutori differenti. Questa competenza include non solo l'abilità di interagire oralmente, ma anche la capacità di comprendere e rielaborare testi scritti, organizzare le idee in modo logico e costruire discorsi complessi e precisi, elementi essenziali della comunicazione scolastica. Un uso maturo e consapevole del linguaggio è fondamentale per sviluppare il pensiero critico, accedere alla conoscenza ed esercitare i propri diritti nella società. Un secondo obiettivo riguarda l'accuratezza formale, intesa come la capacità di ridurre gli errori che, pur non ostacolando la comunicazione, possono compromettere la qualità espressiva del testo ed essere motivo di stigmatizzazione sociale.

Approccio cognitivo. L'insegnamento si fonda sulla comprensione dei processi attraverso cui gli alunni, in modo autonomo e attivo, cercano di ricostruire le regole della lingua italiana. Di conseguenza, l'approccio didattico mira a promuovere l'autonomia, la ricerca attiva di regolarità, la scoperta consapevole e la riflessione funzionale. Gli studenti devono avere la possibilità di sperimentare, valutare diverse opzioni e riflettere prima di scegliere la variante più adeguata, all'interno di un contesto ludico e stimolante. Per facilitare la comprensione dei fenomeni linguistici, vengono spesso impiegati oggetti e materiali che favoriscono una mediazione semiotica del pensiero. L'atto di 'smontare e rimontare' frasi e testi, utilizzando strumenti concreti come carta, cartone, forbici, colla o supporti digitali, aiuta a rappresentare in modo semplice e tangibile anche gli aspetti più complessi e astratti della lingua.

Lavoro di gruppo. Nell'ambito della sperimentazione, la maggior parte delle attività si svolge in piccoli o grandi gruppi. Ispirandosi a Vygotsky, gli autori ritengono che le operazioni cognitive più complesse si sviluppino inizialmente attraverso il dialogo e il confronto con gli altri, per poi essere interiorizzate a livello individuale. I gruppi sono strutturati in modo eterogeneo, includendo alunni con livelli di competenza diversi, sia nativi che non nativi. Questo approccio consente a chi ha maggiori difficoltà di apprendere dall'interazione con i compagni più esperti, sfruttando l'input linguistico in un contesto naturale. Inoltre, è dimostrato che gli studenti tendono a prestare maggiore attenzione ai pari rispetto agli insegnanti. Il modello didattico adottato è inclusivo e mira a coinvolgere l'intera classe, favorendo la socializzazione e l'integrazione. Piuttosto che differenziare le attività in base ai livelli di

competenza, si propongono compiti comuni, ai quali tutti possano contribuire in modi diversi e da cui ciascuno possa trarre apprendimento, anche se su aspetti differenti.

Autonomia e metacognizione. L'obiettivo è promuovere l'autonomia degli alunni, incoraggiandoli a formulare ipotesi, esplorare alternative e rivedere criticamente il proprio lavoro. L'insegnante ha il ruolo di guida: propone attività e obiettivi, modera il lavoro di gruppo e coordina i momenti di condivisione e confronto nella classe, senza però intervenire direttamente sulla produzione degli studenti. Questo approccio stimola gli alunni a valutare in modo consapevole i propri testi, affinando le loro competenze attraverso attività mirate e il confronto con i pari, in un processo di revisione e miglioramento.

Terminologia minima. Gli alunni sono incoraggiati a discutere e riflettere sui fenomeni linguistici e comunicativi utilizzando parole proprie, che abbiano per loro un significato. La terminologia tecnica viene introdotta solo quando strettamente necessaria e si limita ai termini fondamentali, come le classi di parole (verbo, nome, aggettivo, articolo) e pochi altri. In particolare nella scuola primaria, si promuove la creazione di etichette personalizzate per descrivere i fenomeni linguistici, affinché gli alunni possano comprenderli meglio e renderli strumenti utili per il loro processo di analisi e comprensione.

Motivazione. La motivazione degli alunni viene stimolata attraverso attività coinvolgenti che li incoraggiano a trovare autonomamente soluzioni, favorendo così un apprendimento attivo e consapevole. L'approccio cooperativo, ludico e operativo trasforma la riflessione sulla lingua in un'esperienza dinamica e stimolante, lontana da esercizi ripetitivi e meccanici. Si privilegia un lavoro approfondito

su pochi testi, analizzandoli in dettaglio e rielaborandoli in modi diversi. Questo permette agli alunni di perfezionare progressivamente i propri elaborati e affinare le loro scoperte, mantenendo alta la motivazione anche nel corso di più sessioni, senza frammentare l'apprendimento in attività ed esercizi isolati e poco connessi tra loro.

Gli autori forniscono una griglia di osservazione sistematica che include sia gli aspetti prettamente linguistici – rilevanti soprattutto per i parlanti non nativi, ma in alcuni casi anche per i madrelingua italiani – sia quelli specificamente legati allo sviluppo delle competenze di scrittura. La griglia è strutturata in:

- competenza comunicativa: fluenza (orale, scritta), efficacia comunicativa;
- competenza linguistica: testualità, lessico (varietà, ricchezza, strategie comunicative per compensare lacune lessicali);
- sistema nominale: morfologia nome e aggettivo, costruzione di sintagmi nominali, pronomi;
- sistema verbale: coniugazione del verbo, tempi, aspetti e modi del verbo;
- sintassi: ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni, subordinazione, formule, negazione.

Per la valutazione sistematica delle produzioni scritte, sono esplicitate una serie di dimensioni – quali coerenza, coesione, appropriatezza, complessità, fluenza, meccanica, accuratezza, contenuto – con i relativi aspetti valutabili. Per la coerenza, ad esempio, gli aspetti valutabili sono: scelta dei contenuti, gerarchizzazione delle informazioni, rapporti logici, sviluppo degli argomenti, realizzazione del compito comunicativo.

I materiali didattici e le strategie di lavoro sviluppati nel corso del progetto sono stati organizzati in un Sillabo che supporta i docenti nella progettazione di percorsi didattici finalizzati allo sviluppo delle abilità di scrittura, dalla prima classe della scuola primaria fino alla terza della scuola secondaria di primo grado. Il sillabo si compone di otto capitoli, uno per ciascuna classe, ognuno dei quali contiene:

– due percorsi didattici 'estesi', la cui realizzazione richiede cioè un certo numero di lezioni (6-10 settimane);
– da tre a cinque attività linguistico-comunicative brevi che servono per rinforzare le competenze esercitate nei percorsi estesi e che possono essere svolte in diversi momenti dell'anno scolastico;
– riferimenti a ulteriori percorsi presenti sul sito del progetto.[10]

2.10. Un sillabo per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri

L'unico sillabo destinato a insegnanti di italiano a stranieri è il *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri* (2009) a cura di Serragiotto, che descrive i contenuti degli interventi formativi del Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il progetto ITALS si inserisce nella tradizione della glottodidattica italiana, che ha visto il susseguirsi di diverse generazioni di studiosi e ricercatori. In questo contesto, si sono sviluppati gruppi di ricerca e percorsi formativi che

(10) Cfr. https://interlingua.comune.re.it/

condividono un'impostazione scientifica e un approccio operativo finalizzato alla formazione glottodidattica.

Il Laboratorio ITALS si occupa di:

- ricerca sull'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano LS (Lingua Straniera) nel mondo e L2 (Lingua Seconda) in Italia;
- politiche linguistiche per la diffusione dell'italiano nel mondo e per l'integrazione degli studenti migranti in Italia;
- organizzazione e coordinamento di gruppi di ricerca su tematiche specifiche;
- formazione e aggiornamento dei docenti di italiano LS e L2;
- glottodidattica generale, in collaborazione con il LADILS, Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere;
- comunicazione interculturale tra italiani e stranieri, in collaborazione con il COMINT, Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica;
- erogazione della Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri (CEDILS).

La prima parte del sillabo affronta il concetto e le modalità di formazione ITALS (in presenza, on line, in Italia e all'estero), la certificazione didattica e l'accreditamento dei docenti, e riepiloga un decennio (1998-2008) di esperienze di formazione condotte. Si passa poi all'esplicitazione dell'epistemologia glottodidattica di riferimento, delle coordinate teoriche che regolano i progetti di formazione dei docenti, del profilo e della formazione dell'insegnante di lingue di qualità in relazione a documenti europei quali

European profile for language teacher education (Kelly *et al.*, 2004) e *The European Profiling Grid* di EAQUALS.

Il sillabo vero e proprio si compone di quarantanove schede tematiche, predisposte dai formatori del laboratorio, con la descrizione dei contenuti degli interventi formativi più richiesti nella formazione, suddivise in quattro aree:

– *il contesto politico e istituzionale*, con argomenti quali la politica linguistica dell'Unione europea, il QCER (COE, 2001) e il portfolio, storia dell'italiano L2 in Italia;
– *lo sviluppo della competenza comunicativa*, con contenuti che riguardano la competenza comunicativa, il curricolo di italiano per stranieri, sillabo, programma, abilità di comprensione, di produzione e manipolazione, di interazione, la teoria delle intelligenze multiple, insegnamento della grammatica, sviluppo del lessico, verifica e valutazione, testing, analisi degli errori, interlingua, la creazione di materiali didattici, la valutazione dei materiali didattici, sociolinguistica dell'italiano contemporaneo, insegnare le microlingue, didattica della cultura e civiltà, insegnare la letteratura);
– *le metodologie* trattano la dimensione neuro-psicologica; modulo, unità didattica, unità d'apprendimento; l'analisi dei bisogni; la metodologia umanistico-emozionale; l'apprendimento cooperativo; la metodologia ludica; la metodologia CLIL; la ricerca-azione; le classi plurilivello ad abilità differenziate; il laboratorio di italiano L2; tecnologie glottodidattiche; uso della canzone; uso del cinema e della tv; insegnare ad adulti; insegnare a bambini; l'accostamento all'italiano in età prescolare; letteratura per l'infanzia in chiave

glottodidattica; didattica dell'italiano L2 per la comunicazione di base; la facilitazione e la semplificazione dei testi in italiano L2; bisogni, vissuti e modalità di acquisizione dell'italiano L2; apprendere lingua attraverso lo sport di squadra;
– i *problemi interculturali* comprendono società e scuola multi- ed inter-culturale; problemi interculturali nella classe multietnica; l'approccio al sapere degli studenti stranieri: cultura e stili cognitivi; educazione interculturale e italiano L2; cinema ed educazione interculturale e focus sugli studenti di origine slava, cinese, araba e albanese.

I quarantanove temi proposti non rappresentano un elenco esaustivo degli interventi possibili. Da un lato, la continua sperimentazione di ITALS porta a un'evoluzione e un ampliamento costante dell'offerta formativa; dall'altro, le richieste provenienti dal mondo dell'insegnamento dell'italiano diventano sempre più specifiche e mirate, rendendo necessari interventi progettati su misura.

Il sillabo ha una funzione essenziale per diversi attori:

– per chi sceglie ITALS per la formazione, sia a livello individuale che istituzionale, queste schede offrono una visione chiara e dettagliata dei contenuti effettivi dietro i titoli proposti. Attraverso di esse, enti e docenti possono conoscere in dettaglio i contenuti di ciascun modulo o lezione;
– per la struttura ITALS che, attraverso un sillabo ufficiale, garantisce coerenza nei contenuti offerti dai diversi formatori, al di là delle differenze legate agli stili personali;

– per i corsisti, le schede permettono di comprendere lo sviluppo dei temi trattati, fornendo loro maggiore consapevolezza rispetto al percorso formativo e consentendo un'interazione attiva nell'organizzazione e nell'evoluzione degli interventi.

CAPITOLO III

RIPENSARE IL SILLABO DI ITALIANO PER STRANIERI: EVOLUZIONI TEORICHE, TRASFORMAZIONI SOCIALI E NUOVE PROSPETTIVE

Questo capitolo conclusivo propone una riflessione di sintesi sul tema dei sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, a partire dall'analisi dei materiali mappati nel corso della ricerca. L'obiettivo è delineare le principali linee evolutive che hanno attraversato la progettazione didattica, mettendo in luce i cambiamenti di prospettiva teorica, la trasformazione dei bisogni dei pubblici destinatari, la pluralizzazione dei modelli ed evidenziare ambiti ancora da esplorare e possibili linee di sviluppo futuro.
Saranno ricostruiti i passaggi fondamentali che, a partire dagli anni Settanta, hanno condotto all'adozione di approcci comunicativi e funzionali, con la pubblicazione del *Livello soglia* per l'italiano, e successivamente all'influenza del QCER, alla nascita delle certificazioni linguistiche e alla crescente diversificazione dei sillabi in base ai contesti d'uso e alle tipologie di apprendenti.

Particolare attenzione sarà dedicata alla pluralità dei soggetti coinvolti nella progettazione dei sillabi – università,

enti certificatori, istituzioni locali – e alla crescente eterogeneità degli apprendenti, che spaziano dai giovani adulti scolarizzati ai migranti con basso livello di istruzione, dai lavoratori stranieri ai minori con background migratorio.

Attraverso questo percorso si intende mostrare come il sillabo non sia uno strumento neutro o statico, ma un dispositivo progettuale in continua evoluzione, capace di coniugare istanze pedagogiche, sociali e linguistiche. In una società plurilingue e complessa, esso rappresenta una risorsa strategica per costruire percorsi formativi flessibili, inclusivi e rispondenti alla varietà dei bisogni comunicativi degli apprendenti.

3.1. La centralità dell'apprendente nella progettazione didattica

La stesura di un sillabo prevede che siano considerati molteplici aspetti e variabili: la tipologia dei destinatari e le loro specifiche esigenze linguistiche, gli obiettivi didattici, il tipo di italiano da insegnare nel corso, nonché i livelli di competenza linguistica da raggiungere. Tali elementi sono strettamente interconnessi, pertanto qualsiasi variazione di uno di essi comporta inevitabilmente modificazioni del sillabo.

Le operazioni e le scelte necessarie per la creazione di un sillabo sono complesse e tutte ugualmente fondamentali, ma la prima in ordine di priorità, e indispensabile, per impostare il lavoro è l'individuazione del gruppo di possibili utenti (Benucci, Cini, 1991, 51).

Alla fine degli anni Settanta, l'Istituto per l'Enciclopedia Italiana, diretto da Ignazio Baldelli, aveva cercato

di definire le condizioni di diffusione della nostra lingua mettendo in luce come la maggioranza degli stranieri che studiavano l'italiano era spinta da una motivazione genericamente culturale.

Un'altra importante indagine sulle motivazioni allo studio e sui pubblici dell'italiano a stranieri è *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2001), promossa dal Ministero degli Affari Esteri e affidata alla direzione di Tullio De Mauro tramite una convenzione con l'Università di Roma 'La Sapienza'. Il progetto si poneva l'obiettivo di raccogliere dati aggiornati e sistematici relativi alla diffusione della lingua italiana nel mondo, con un'attenzione specifica alle caratteristiche, alle motivazioni e ai bisogni formativi dei diversi pubblici dell'italiano.

L'indagine metteva in luce il progressivo cambiamento nei pubblici e nelle loro motivazioni al contatto con la nostra lingua e il passaggio, da un pubblico genericamente interessato alla dimensione culturale dell'italiano, a una molteplicità di bisogni formativi e a una nuova spendibilità sociale della competenza in italiano L2 (De Mauro *et al.*, 2001). I cambiamenti hanno riguardato la composizione socioculturale, professionale, motivazionale dei pubblici tradizionali dell'italiano investendo la politica delle istituzioni culturali italiane all'estero e la rete delle agenzie private e pubbliche della formazione linguistica sviluppando nuove funzioni e nuove possibilità di uso della lingua.

L'indagine *Italiano 2000* rilevava la non omogeneità che caratterizza il pubblico degli stranieri che si avvicinano all'italiano giungendo alle seguenti conclusioni:

> Se la disomogeneità può far balenare l'idea della frammentazione degli interventi, della dispersione delle risorse, di

> una varietà incontrollabile delle proposte di intervento e di gestione, occorre identificare le condizioni di possibilità affinché questa varietà venga a costituire un elemento di forza, uno strumento di duttile diffusione della politica e dunque della lingua italiana entro un mercato che vede la tensione fra impulsi planetari e persistenze locali. Se ciò vale per i pubblici stranieri dell'italiano, a maggior ragione questa prospettiva che trasforma il limite in risorsa, che trasforma la disomogeneità in fattore di sviluppo e di diffusione della nostra lingua può applicarsi all'azione di politica culturale per la diffusione della lingua e cultura italiana entro le nostre comunità all'estero. (Ministero degli affari esteri, 2002, 44)

Una ulteriore fonte di riflessione per la progettazione dei sillabi di italiano per stranieri è rappresentata dagli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo, promossi dal MAECI, che dal 2014 hanno dato vita a una serie di incontri e pubblicazioni istituzionali volte a monitorare, analizzare e orientare le politiche linguistiche italiane a livello globale (MAECI, 2014, 2016, 2018, 2019, 2025). I rapporti pubblicati costituiscono una documentazione ricca e articolata sui pubblici dell'italiano, sulle strategie di promozione e sulle sfide emerse nei diversi contesti internazionali. In particolare, i dati raccolti in occasione di queste edizioni confermano la pluralità di motivazioni che spingono all'apprendimento dell'italiano: dall'interesse culturale e identitario degli italodiscendenti, alla mobilità accademica, fino a esigenze professionali nei settori legati al Made in Italy. Viene inoltre sottolineata la crescente domanda di italiano da parte di giovani e adulti in contesti non italofoni, spesso inseriti in percorsi di formazione

internazionale, o in contesti migratori, sia interni esterni all'Unione Europea.

Questi dati suggeriscono la necessità di una profonda revisione delle strategie di progettazione didattica e, in particolare, della strutturazione dei sillabi, che devono essere in grado di rispondere a un panorama di apprendenti sempre più articolato e in continua trasformazione. La disomogeneità, lungi dall'essere un ostacolo, diventa quindi un principio guida per l'adozione di approcci flessibili e modulabili, capaci di tenere conto di fattori come l'età, il background educativo, la provenienza linguistica e culturale, le finalità specifiche dell'apprendimento e il contesto d'uso della lingua.

In tale prospettiva, il sillabo non può più essere concepito come uno strumento rigido e standardizzato, ma come un dispositivo dinamico, sensibile alle caratteristiche dei destinatari e aperto a revisioni e adattamenti continui. La sua efficacia dipende dalla capacità di coniugare obiettivi didattici chiari e coerenti con una reale capacità di intercettare i bisogni comunicativi degli apprendenti, offrendo loro percorsi significativi e spendibili nella vita quotidiana, nello studio, nel lavoro e nella partecipazione sociale.

È proprio a partire da questa consapevolezza che si sono sviluppate, nel tempo, pratiche di progettazione sempre più articolate, in cui il profilo dell'apprendente rappresenta il punto di avvio imprescindibile per la definizione dei contenuti linguistici, delle abilità da sviluppare, dei contesti d'uso da simulare e degli strumenti valutativi da predisporre. In questo senso, l'individuazione e la comprensione dei pubblici dell'italiano non costituiscono un passaggio preliminare, ma un fondamento epistemologico per l'intera architettura del sillabo.

3.2. Una panoramica sui sillabi mappati: livelli, contesti, destinatari, struttura

Nel corso degli ultimi quarant'anni, l'elaborazione di sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri ha conosciuto un'evoluzione significativa, sia in termini quantitativi sia qualitativi. Dalla prima proposta risalente al 1981, il numero di sillabi è cresciuto costantemente, fino a raggiungere un picco negli ultimi anni. Nel complesso, sono stati individuati 41 sillabi pubblicati tra il 1981 e il 2024.

I primi decenni sono caratterizzati da una produzione piuttosto contenuta. Il primo sillabo individuato, a cura di Galli de' Paratesi (1981), rappresenta un punto di partenza importante, ma isolato per lungo tempo. È solo a partire dal 2003 che si assiste a una fase di consolidamento, durante la quale compaiono numerosi sillabi legati anche all'attività degli enti certificatori, con una crescente attenzione alla struttura modulare e ai livelli del QCER (COE, 2001).

A partire dal 2011, si entra in una fase di forte specializzazione. I sillabi diventano strumenti mirati, pensati per rispondere a bisogni specifici: troviamo, ad esempio, sillabi destinati a detenuti stranieri, a studenti giapponesi, a lavoratori immigrati, a musicisti, e soprattutto a migranti adulti con scarsa o nessuna scolarizzazione. Emergono inoltre proposte che integrano l'insegnamento linguistico con percorsi di alfabetizzazione, una tendenza che diventa sempre più marcata nella fase più recente.

Negli anni dal 2020 al 2024 si registra infatti la fase di maggiore prolificità: ben 11 sillabi sono stati pubblicati solo nel 2024. Questo incremento è il segno di un'attenzione crescente alla didattica dell'italiano L2, in particolare nei confronti di fasce di popolazione migrante in

condizioni di vulnerabilità linguistica ed educativa. In questi ultimi lavori si afferma un approccio sempre più articolato, che combina abilità linguistiche, competenze comunicative, elementi di cittadinanza e riferimenti alla realtà scolastica o professionale dei destinatari.

La distribuzione dei sillabi nel tempo mostra una progressiva evoluzione da proposte generaliste a percorsi sempre più mirati e inclusivi. L'attenzione attuale si concentra sull'integrazione sociale e professionale, sull'alfabetizzazione funzionale e sull'adattamento ai diversi contesti educativi, con un chiaro orientamento all'educazione linguistica come leva per l'inclusione e l'autonomia dei parlanti non nativi.

I sillabi mappati coprono sostanzialmente tutti i livelli linguistici, segno della crescente articolazione dei percorsi didattici e della volontà di accompagnare gli apprendenti lungo l'intero continuum dell'acquisizione linguistica. I più rappresentati sono i livelli A2 e A1 (19 sillabi per ciascun livello) seguiti da B1 e B2 (13 sillabi per livello) e pre-A1 (7 sillabi). I livelli avanzati, C1 e C2 (7 sillabi per livello), rappresentano un traguardo per apprendenti con obiettivi accademici o professionali di alto livello e, in linea con quanto dichiarato da Arcangeli *et al.* (2014, 11), sono i meno rappresentati. Vi sono poi un sillabo di livello Pre-Alfa 1, due sillabi Alfa, un sillabo Alfa basso, un sillabo Alfa alto destinati a migranti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati, che necessitano di un'alfabetizzazione linguistica e strumentale prima ancora che comunicativa.

L'analisi dei livelli nei sillabi conferma una forte attenzione ai livelli iniziali, in risposta all'evoluzione della realtà migratoria italiana e alla necessità di percorsi accessibili per apprendenti vulnerabili. Tuttavia, la presenza di sillabi per

livelli intermedi e avanzati dimostra anche la volontà di costruire percorsi verticali, capaci di accompagnare l'apprendente verso una piena competenza linguistica.

I sillabi esaminati si distribuiscono secondo tre principali contesti di insegnamento: italiano come lingua seconda, come lingua straniera o contesto misto L2/LS.

L'italiano come lingua seconda (L2) è il contesto prevalente, con 29 sillabi espressamente rivolti a chi apprende l'italiano vivendo in Italia. Questi sillabi sono spesso orientati all'inclusione sociale, scolastica o lavorativa. Rientrano in questa categoria i sillabi destinati a:

– migranti adulti (anche analfabeti o debolmente scolarizzati);
– bambini e adolescenti inseriti nel sistema scolastico italiano;
– lavoratori stranieri in contesti professionali specifici;
– studenti universitari stranieri in mobilità.

Due soli sillabi (Nannini, Biondi, 2011; Patota, Pizzoli, 2004) sono concepiti per un contesto di italiano lingua straniera.

Dieci sillabi sono pensati per entrambi i contesti, LS e L2. Questa categoria include i sillabi prodotti da enti certificatori come l'Università per stranieri di Siena e l'Associazione CLIQ, che forniscono quadri di riferimento flessibili, adattabili sia a contesti immersivi (L2) sia a quelli esteri (LS).

Nel tempo si osserva un crescente interesse per il contesto L2, soprattutto a partire dagli anni 2000, in parallelo con i cambiamenti demografici e le politiche migratorie italiane.

3.3. Gli apprendenti destinatari dei sillabi mappati

La varietà degli apprendenti destinatari dei sillabi mappati riflette l'ampiezza e la complessità dei contesti in cui si insegna l'italiano come lingua seconda o straniera.

I migranti adulti sono la categoria più rappresentata, si tratta di:

- adulti appena arrivati, talvolta privi di qualsiasi scolarizzazione (sillabi Alfa o Pre-A1);
- analfabeti funzionali o strumentali, ai quali sono destinati percorsi specifici di alfabetizzazione linguistica e civica (i lavori di Associazione CLIQ e Casi e Minuz);
- lavoratori stranieri (es. "ItaLavoro", Cognigni *et al.* 2022; "Italiano L2 e interazioni professionali", Benucci, 2014);
- migranti residenti da tempo, a cui si rivolgono i sillabi a partire dal livello A2 fino al B2 (es. quelli di Associazione CLIQ, 2024).

L'obiettivo primario è fornire strumenti di comunicazione quotidiana, orientamento sociale, inserimento lavorativo e partecipazione civica.

Molti sillabi si rivolgono a bambini e adolescenti non italofoni, inseriti nei cicli scolastici primari e secondari:

- scuola primaria: sillabi come quelli di Arici e Cristofori (2006), Silicani (2007), Peccianti (2022) e Comune di Prato (2024b) mirano a costruire le basi linguistiche per comunicare, leggere e studiare;
- scuola secondaria: troviamo percorsi verticali come quelli del Comune di Prato (2024a) e di Fusco (2021),

pensati per l'integrazione curricolare e l'acquisizione delle abilità disciplinari.

Alcuni sillabi sono stati progettati per studenti iscritti a università italiane, come:

– il sillabo dell'Università di Padova (Lo Duca, 2006) per studenti in scambio;
– i sillabi dei corsi Marco Polo e Turandot (Falcinelli, Marasco 2018) per studenti cinesi;
– il sillabo di Baglioni e Mastrantonio (2024) per studenti stranieri in scambio presso gli Atenei italiani.

Questi percorsi prevedono livelli più alti di competenza e una forte attenzione al lessico disciplinare, alla testualità accademica e alle abilità orali e scritte complesse.

Altri sillabi si rivolgono a destinatari molto specifici:

– detenuti stranieri (Benucci, 2007b), con contenuti adatti al contesto carcerario;
– professionisti della musica (Balboni, 2018), con focus sul lessico specialistico;
– madrelingua giapponese (Nannini, Biondi, 2011), per principianti assoluti, con attenzione alla fonetica contrastiva e alla scrittura.

Un sillabo è rivolto direttamente alla formazione dei docenti (Serragiotto, 2009), con l'obiettivo di costruire competenze professionali e metodologiche adeguate a contesti multiculturali.

L'analisi dei destinatari mostra un'evoluzione dalla generalità alla personalizzazione didattica. Dai visitatori

temporanei agli immigrati stabili, dagli studenti universitari altamente scolarizzati agli analfabeti strumentali, dai bambini neoarrivati in Italia agli adulti impegnati in percorsi di integrazione socio-lavorativa, emerge un mosaico di profili che richiede approcci differenziati e flessibili.

Questa varietà di destinatari impone una progettazione didattica fortemente contestualizzata, capace di tenere conto non solo del livello di competenza linguistica, ma anche del background scolastico, della fascia d'età, delle motivazioni all'apprendimento, dei contesti d'uso della lingua e degli obiettivi (formativi, lavorativi, sociali, culturali) che muovono i percorsi formativi.

Una prima distinzione significativa riguarda la dicotomia tra apprendenti scolarizzati e non scolarizzati: da un lato troviamo studenti universitari, giovani adulti in mobilità internazionale, docenti e professionisti; dall'altro, migranti adulti analfabeti, debolmente scolarizzati o provenienti da contesti in cui la lingua madre non è scritta. Quest'ultima categoria ha generato, negli ultimi anni, la necessità di sillabi specifici che accompagnino l'apprendimento simultaneo della lingua e della letto-scrittura.

Un secondo asse riguarda l'età e il grado di autonomia: troviamo bambini e adolescenti inseriti nel sistema scolastico italiano, spesso neoarrivati e con scarsa o nulla conoscenza dell'italiano, accanto a adulti in età lavorativa che necessitano dell'italiano per inserirsi nel mondo del lavoro o nella vita sociale.

Emerge la crescente attenzione per una progettazione inclusiva, capace di riconoscere i bisogni formativi di apprendenti 'fragili' – non solo in termini linguistici, ma anche sociali e culturali – e di costruire percorsi che accompagnino efficacemente i processi di inclusione, cittadinanza

e mobilità. Questo comporta una visione del sillabo non più come un semplice elenco di contenuti, ma come uno strumento progettuale strategico, ancorato alla realtà dei destinatari e alle loro traiettorie personali, formative e professionali.

3.4. La struttura dei sillabi

L'analisi delle strutture dei sillabi mappati rivela un'elevata articolazione e complessità interna, che riflette l'evoluzione della didattica dell'italiano verso un'impostazione sempre più integrata e comunicativa. Le sezioni più ricorrenti includono elementi come atti e funzioni comunicative, domini e contesti d'uso, generi e tipologie testuali, abilità linguistiche (ricezione, produzione, interazione) e strutture linguistiche (fonetica, morfosintassi, lessico). A questi si affiancano componenti più specifiche, come le strategie comunicative, gli ambiti socioculturali, gli obiettivi per abilità, i descrittori di competenza e indicazioni per la progettazione per temi o per progetti.

È significativo notare la presenza costante di una sezione dedicata al lessico, che viene spesso collegato a funzioni, temi o aree semantiche, segno di una crescente attenzione all'uso concreto e situato della lingua. La selezione del contenuto in un sillabo lessicale può avvalersi di strumenti come il *Vocabolario di base* o liste di frequenza e può essere guidata dall'analisi delle collocazioni tipiche della lingua reale, spesso derivata da ricerche basate sui corpora. Questo approccio può essere particolarmente utile per affrontare ambiti specifici o microlingue, fornendo termini e combinazioni lessicali rilevanti per contesti lavorativi o

professionali. Tuttavia, definire elenchi lessicali chiusi per un sillabo può essere difficile e arbitrario e la sequenziazione dei contenuti, specialmente per la fraseologia, richiede la valutazione della complessità delle combinazioni lessicali, della loro funzione e del contesto d'uso. Attualmente, le indicazioni per l'italiano L2 riguardo l'organizzazione e la sequenziazione dei contenuti lessicali, e ancor più di quelli fraseologici, sono considerate piuttosto generiche; tali indicazioni prevedono spesso elenchi di aree semantiche accompagnate da liste non esaustive di elementi lessicali isolati. La necessità di sviluppare sillabi che includano e organizzino la dimensione fraseologica è riconosciuta anche se la sua piena realizzazione è complessa a causa della difficoltà insita nello stilare elenchi lessicali chiusi (La Russa *et al.*, 2023).

Altrettanto centrale è la distinzione tra abilità ricettive e produttive, orali e scritte, talvolta affiancata da indicazioni per l'interazione, con un'esplicita attenzione all'approccio orientato all'azione promosso dal QCER (COE, 2001). Tuttavia, risulta ancora assente nei sillabi analizzati una piena integrazione di aree come la mediazione, l'interazione online, la competenza plurilinguistica/pluriculturale approfondite solo recentemente, nel *Volume complementare* del QCER (COE, 2020).

Nonostante la varietà delle strutture che compongono i sillabi, è possibile individuare alcuni elementi ricorrenti raggruppabili nelle seguenti macro-aree:

– competenze linguistiche e morfosintattiche. Questa sezione è presente in quasi tutti i sillabi, ed è spesso articolata in: morfologia (nomi, verbi, articoli, pronomi, aggettivi, preposizioni); fonetica e fonologia (es.

opposizioni fonemiche, prosodia, intonazione); sintassi (costruzione della frase, ordine degli elementi, subordinazione); ortografia e punteggiatura (in particolare nei sillabi scolastici o di alfabetizzazione);
– funzioni comunicative e atti linguistici. Tutti i sillabi più recenti includono una sezione dedicata alle funzioni linguistiche, ovvero alle azioni comunicative che l'apprendente deve saper svolgere: presentarsi, chiedere informazioni, fare richieste, esprimere opinioni, accordarsi ecc. In alcuni casi (es. sillabi Alfa, Pre-A1), sono descritte in termini molto concreti e legati alla vita quotidiana (es. fare la spesa, usare i mezzi pubblici);
– lessico e aree tematiche. Molti sillabi prevedono un repertorio lessicale graduato per: temi di vita quotidiana (la casa, la scuola, il lavoro, la salute); ambiti disciplinari (es. per la scuola, l'università); campi semantici e lessicali specifici (es. per la musica o il lavoro), con liste di parole o nuclei concettuali chiave (es. Pona, 2024);
– tipologie testuali e abilità comunicative. Un altro elemento strutturale costante riguarda i tipi di testi e le abilità linguistiche (ascolto, lettura, parlato, scritto), spesso suddivisi tra: abilità ricettive (comprensione orale e scritta); abilità produttive (produzione orale e scritta); interazione orale e scritta (nei sillabi più recenti aggiornati alla luce del *Volume complementare*).

Alcuni sillabi presentano sezioni dedicate esplicitamente alla componente culturale e interculturale, li riassumiamo nella tabella seguente:

Tabella 3.1. Sillabi con riferimento esplicito alla componente culturale.

N.	Autori	Titolo del sillabo	Anno	Voce rilevante nella struttura
4	Minciarelli e Comodi	Sillabo per i cinque gradi dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana	2005	Elementi extralinguistici (competenza cinesica, prossemica, oggettuale e vestemica). Ambiti socioculturali.
7	Benucci	Sillabo di italiano per stranieri	2007	Aspetti culturali.
8	Benucci	Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere	2007	Aspetti culturali.
13	Serragiotto	Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri	2009	Problemi interculturali.
18	Nannini e Biondi	Sillabo per principianti assoluti di madrelingua giapponese	2011	Elementi di cultura.
19	Arcangeli *et al.*	Piano dei corsi ADA	2014	Competenze non verbali. Contenuti socioculturali.
21	Benucci	Italiano L2 e interazioni professionali	2014	Aspetti culturali.
23	Balboni	Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica	2018	Competenze socio-pragmatica e (inter) culturale; competenze extralinguistiche.
29	Cognigni *et al.*	ItaLavoro	2022	Aspetti culturali.

È il caso del sillabo di Minciarelli e Comodi (2005) che include, tra le componenti fondamentali, gli ambiti socioculturali, accanto a elementi extralinguistici come gestualità, prossemica, e comportamenti comunicativi non verbali. Benucci in più proposte (2007a; 2007b; 2014) inserisce

esplicitamente gli aspetti culturali come parte strutturale della proposta didattica, sia in contesti universitari che in situazioni di marginalità sociale come l'insegnamento in carcere o nei percorsi per l'inserimento professionale dei migranti. In questi casi, la cultura è intesa sia come contenuto tematico (cibo, feste, sport, musica, lavoro), sia come oggetto di riflessione interculturale, volta a superare stereotipi e a valorizzare i punti di contatto tra culture.

Anche il sillabo di Balboni (2018), dedicato all'insegnamento dell'italiano della musica, riconosce l'importanza delle competenze extralinguistiche, socio-pragmatiche e interculturali. Il contesto artistico e performativo richiede infatti non solo padronanza linguistica, ma anche sensibilità verso le forme culturali ed estetiche proprie dell'ambiente musicale, sia italiano che internazionale. Il sillabo ITALS (Serragiotto, 2009) propone esplicitamente una sezione dedicata come strumento per lo sviluppo di competenze interculturali nei docenti; altri sillabi come quelli di Nannini e Biondi (2011) e Cognigni *et al.* (2022) inseriscono riferimenti espliciti agli aspetti culturali.

Quando parliamo della componente culturale di un corso di italiano L2 o LS, ci riferiamo ad aspetti complessi, spesso impliciti, difficilmente catalogabili e graduabili, di fatto qualsiasi input linguistico veicola valori e modelli culturali più o meno evidenti

Benucci rileva come nei sillabi la componente culturale sia spesso sottintesa (Benucci, 2007, 195) e non tematizzata in modo esplicito.

Un esempio emblematico è il sillabo di Lo Duca (2006) dove si giustifica l'assenza di una sezione culturale autonoma sulla base di due ragioni:

– gli studenti universitari hanno opportunità di interazione con nativi, vivono a contatto diretto e quotidiano con la cultura italiana, ne fanno esperienza attraverso i contenuti disciplinari, i riti (lezioni, esami), l'organizzazione didattica. Non vi sarebbe dunque alcuna necessità di "rincorrere" i contenuti culturali;
– la componente culturale è considerata "sotterranea", presente nei compiti comunicativi da affrontare, nelle scelte di tipi e generi testuali, nelle varietà di lingua, di forme e strutture quindi di fatto operante e integrata in tutta l'esperienza di apprendimento, anche se non formalizzata in obiettivi didattici o contenuti specifici.

Secondo Benucci:

> un sillabo non può prescindere dal tentativo di delineare una "grammatica della cultura" italiana, cioè l'insieme di norme implicite ed esplicite che regolano le interazioni tra nativi, riguardano i principi di divisione, di rappresentazione spazio-temporale, di gerarchizzazione, di economia, di comunicabilità ecc. (2018, 196)

Sia Benucci che Lo Duca concordano sul fatto che per l'italiano sia stato fatto poco per definire una "grammatica della cultura".

In tutti i casi, la struttura dei sillabi riflette e risponde alle caratteristiche cognitive, sociali e formative degli apprendenti. In questo senso, destinatari e struttura si configurano come due facce della stessa medaglia: identificare con precisione i pubblici di riferimento significa costruire sillabi efficaci, capaci di mediare tra i bisogni comunicativi degli utenti e le risorse didattiche disponibili. La

progettazione si conferma così come un processo complesso, ma strategico, per garantire equità, inclusione e qualità dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

3.5. La svolta comunicativa, il progetto Lingue Moderne e l'innovazione del Livello Soglia

L'analisi dei sillabi ci permette di delineare alcune linee di sviluppo nel corso del tempo.

Negli anni Settanta e Ottanta del Novecento, l'insegnamento delle lingue straniere fu caratterizzato da un'importante svolta metodologica. Si passò progressivamente dai metodi strutturalisti e audiolinguali, basati sulla ripetizione meccanica di modelli grammaticali e sulla memorizzazione di frasi, a modelli comunicativi che ponevano al centro l'uso reale della lingua in contesti autentici. Questo cambiamento fu influenzato dagli studi sulla competenza comunicativa (Hymes, 1972) e dalla crescente attenzione verso i bisogni comunicativi dei discenti. In questo scenario, il Consiglio d'Europa svolse un ruolo cruciale nel promuovere un approccio metodologico innovativo, volto a facilitare la mobilità e la cooperazione tra i paesi europei attraverso un'educazione linguistica efficace. Fu proprio nell'ambito del Progetto Lingue Moderne del Consiglio della Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa che vennero sviluppati i primi sillabi comunicativi per le lingue europee, tra cui *The Threshold Level* (van Ek, 1975) per l'inglese, *Un Niveau Seuil* (Coste *et al.*, 1976) per il francese, *Nivel Umbral* (Slagter, 1979) per lo spagnolo e *Kontaktschwelle* (Baldegger *et al.*, 1980) per il tedesco. Questi documenti stabilirono le basi per la definizione di

una soglia minima di competenza linguistica necessaria per comunicare efficacemente in una lingua straniera.

Alla base delle pubblicazioni vi è l'attenzione per l'apprendente e la conseguente selezione delle forme da insegnare in base, non al loro valore nel sistema lingua, ma all'uso che i parlanti possono farne in determinate situazioni. I bisogni comunicativi dell'apprendente-tipo sono individuati in termini funzioni (le situazioni, i ruoli, gli argomenti e gli scopi dell'agire linguistico) e nozioni (i concetti da esprimere e comprendere). L'orientamento teorico del Progetto Lingue Moderne, scrive Beretta (1983, 243-244), è sociolinguistico (prevede l'analisi delle situazioni in correlazione agli usi della lingua) e pragmatico (prevede l'analisi delle funzioni o degli scopi per i quali la lingua è usata), unito ad una impostazione nozionale (l'analisi dei concetti espressi dalle lingue). Questo approccio, che anticipava le linee guida poi sviluppate nel QCER (COE, 2001), contribuì a diffondere l'idea che l'apprendimento linguistico dovesse basarsi sulle reali necessità comunicative degli studenti, promuovendo un insegnamento più dinamico e centrato sul discente.

L'Italia si inserì in questo processo nel 1981 con la pubblicazione del Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera di Galli de' Paratesi.

Come gli altri documenti del Progetto Lingue Moderne, anche il *Livello Soglia* non intendeva costituire un prodotto finale, ma una proposta utile per la pianificazione dei contenuti linguistici dei corsi di italiano che aprisse la strada a ulteriori sviluppi (Galli de' Paratesi, 1981, 4). La sua pubblicazione segnò un punto di svolta nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, integrandosi in un ampio movimento di rinnovamento metodologico

promosso a livello europeo. La sua influenza si è protratta nel tempo, contribuendo a modellare i sillabi successivi e a gettare le basi per una didattica basata sulla competenza comunicativa.

3.6. Verso la certificazione: tappe e sviluppi preliminari

Dopo la pubblicazione del Livello soglia, dobbiamo attendere più di un ventennio perché vedano la luce i sillabi di Barki *et al.* (2003), Minciarelli e Comodi (2005) e Lo Duca (2006). In questo lasso di tempo comincia a delinearsi il panorama delle certificazioni per la lingua italiana oggi esistenti:

– nel gennaio 1986 si inizia a parlare di certificazione dell'italiano in un convegno scientifico, organizzato da Wanda Colosimo d'Addio e Serena Ambroso, al quale furono invitati i più importanti specialisti europei di misurazione e valutazione della competenza in una L2 (Luzi, 2013, 10)[1];
– nel 1992 il Ministero degli Affari Esteri stipula delle convenzioni quadro con le Università per Stranieri di Siena e Perugia, poi estese anche alla Terza Università di Roma, che designavano come sedi ufficiali di esami di certificazione gli Istituti Italiani di Cultura all'estero riconoscendo, con diversi anni di ritardo rispetto ad altri paesi europei, la necessità di dotare la lingua italiana di certificazioni ufficiali di competenza (Barki *et al.*, 2003, 45);
– dal 1993 Roma Tre istituisce la certificazione di competenza nella lingua italiana per parlanti non nativi (Luzi, 2013, 11); l'Università per Stranieri di Siena istituisce la

(1) Gli atti sono pubblicati da Ambroso (1986).

certificazione CILS dando vita al centro di certificazione (Machetti, 2013, 40); nello stesso anno l'Università per Stranieri di Perugia istituisce, come centro autonomo, il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche consolidando l'esperienza nel campo del language testing avviata nel 1987 (Rocca, 2013, 26); la certificazione PLIDA viene riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri italiano (Menzinger, 2013, 48);

– dal 1994 le certificazioni approntate dall'Università per Stranieri di Siena, da quella di Perugia e dell'Università Roma Tre vengono ufficialmente indicate dal Ministero degli Affari Esteri come strumento di valutazione delle competenze linguistiche per l'ammissione di studenti stranieri alle università italiane (Barki *et al.*, 2003, 46);
– l'Università per Stranieri di Siena pubblica un *Curricolo di italiano per stranieri* (Aa.Vv., 1995)[2] che costituirà il testo di riferimento per la programmazione dei corsi e per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri in Italia e nel mondo (Benucci, 2007, 16-17) ed una serie di quaderni per le sessioni d'esame CILS (Bandini *et al.*, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d).

3.7. Il QCER e il Profilo della lingua italiana: nuovi riferimenti per la progettazione

Nel 2001 viene pubblicato il QCER – dopo essere stato a lungo disponibile on line con il titolo *Modern Languages: Learning, teaching, Assessment. A Common European*

(2) Il *Curricolo di italiano per stranieri* non è stato inserito nella mappatura dei sillabi perché gli autori dichiarano: «Il curricolo che qui si presenta è anche un corpus (lessicale, morfosintattico, pragmatico, ecc., ma include dimensioni che sono estranee a questa categoria» (Aa.Vv., 1995, 109)).

Framework of Reference (1996) – e nel 2002 la versione italiana, dando un nuovo impulso all'azione di quanti erano impegnati nella ricerca scientifica e nell'insegnamento. Il QCER (COE, 2001), mettendo a fuoco i tratti salienti di una L2 che un apprendente dovrebbe conoscere e utilizzare nei vari stadi del suo sviluppo linguistico, diviene strumento di riferimento per la programmazione, la graduazione dei contenuti e la valutazione didattica, promuovendo un approccio orientato all'azione.

Questo approccio considera l'apprendente come un "attore sociale" che agisce in contesti specifici e che utilizza la lingua per svolgere compiti reali. Il QCER si fonda sull'idea che la competenza linguistica non sia un sapere astratto, ma un insieme di risorse mobilitate per svolgere azioni comunicative concrete: ciò ha rappresentato un significativo spostamento rispetto ai modelli tradizionali focalizzati sulla sola correttezza grammaticale.

La trasversalità del QCER tra le lingue europee comporta però difficoltà nell'applicazione dei descrittori ai vari contesti linguistici e nella compilazione di sillabi: ne conseguono, scrive Spinelli (2012, 9), disomogeneità nelle certificazioni linguistiche e l'esigenza, da parte della Divisione politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, di elaborare descrizioni dei livelli di riferimento per le lingue nazionali e regionali che, per la lingua italiana, si sostanziano nel *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010). Il lavoro di adattamento e calibrazione del QCER al contesto italiano, svolto con il *Profilo*, rappresenta un importante contributo metodologico, offrendo uno strumento dettagliato per progettare percorsi didattici calibrati sui bisogni comunicativi reali degli apprendenti.

Il *Profilo* descrive i livelli di competenza dall'A1 al B2, attraverso una serie di categorie: i *generi*, ossia i testi che un

apprendente comprende, produce, scambia nell'interazione sia orale che scritta; le *funzioni linguistiche* con i loro esponenti; le *nozioni generali* (quali tempo, spazio, quantità); le *nozioni specifiche* legate a particolari aree semantiche; le *strutture grammaticali* e le *liste grammaticali* (Spinelli, 2012, 9-10).

Tutti i sillabi mappati in questa ricognizione, da quello di Ciliberti (1994) in poi, fanno riferimento, oltre che alle prospettive della linguistica acquisizionale e alle tappe che scandiscono il processo di apprendimento, al modello di lingua e di competenza linguistico-comunicativa proposte dal QCER, che guarda alla lingua in termini di sapere, conoscere le strutture linguistiche e le regole, e di saper fare, ovvero saper interagire linguisticamente per raggiungere degli scopi, in determinati contesti comunicativi attraverso la ricezione, la produzione e la negoziazione di testi, sia scritti che orali.

A rafforzare e ampliare questa visione interverrà poi il *Volume complementare* (COE, 2020), introducendo importanti innovazioni, aggiornando il quadro teorico e operativo alla luce dei mutamenti sociali, culturali e tecnologici in atto. Tra i contributi più significativi si evidenzia l'introduzione esplicita del concetto di competenza plurilingue e pluriculturale, che riconosce il valore del repertorio linguistico individuale come risorsa didattica e promuove un insegnamento non più monolingue, ma aperto all'interazione tra le lingue.

Una seconda innovazione riguarda la valorizzazione della mediazione, ora riconosciuta come macrocategoria autonoma accanto alla ricezione, alla produzione e all'interazione. I nuovi descrittori coprono la mediazione linguistica, culturale, testuale e sociale, sottolineando il ruolo dell'apprendente come facilitatore di comprensione e interprete tra visioni del mondo differenti.

Il *Volume complementare* introduce inoltre descrittori relativi all'interazione online, riconoscendo la centralità della comunicazione mediata digitalmente nei contesti educativi e professionali. L'apprendente è così chiamato a sviluppare competenze che includono la partecipazione a forum, scambi via email, gestione di interazioni su piattaforme digitali e adattamento del registro linguistico in ambienti virtuali.

Ulteriori contributi del documento includono l'estensione dei descrittori a livelli iniziali con la definizione del livello pre-A1, la revisione e l'ampliamento di oltre 250 descrittori esistenti, e una maggiore attenzione alla dimensione affettiva, sociale e collaborativa della competenza comunicativa. L'apprendimento linguistico viene così reinterpretato come processo complesso, dinamico e profondamente situato, in cui l'individuo è attore consapevole all'interno di comunità linguistiche e culturali plurime.

Questi aggiornamenti, che completano e rilanciano l'impianto del QCER originario, costituiranno un riferimento imprescindibile per la progettazione di nuovi sillabi, chiamati a rispecchiare la complessità dei repertori linguistici degli apprendenti, la varietà dei contesti comunicativi e le nuove forme di cittadinanza attiva, digitale e interculturale.

3.8. Progettare per insegnare, progettare per certificare. Università ed Enti certificatori: due vie per la progettazione dei sillabi

Dopo la pubblicazione del *Livello soglia* di Galli de' Paratesi (1981), la ricerca e la conseguente implementazione di sillabi imbocca due direttrici principali: le università e gli Enti certificatori.

Per quanto riguarda i sillabi elaborati all'interno delle università, e in particolare nei Centri linguistici, si tratta di strumenti operativi dei quali era urgente dotarsi per finalità interne organizzative e di programmazione didattica, senza intento certificatorio. Destinatari dei sillabi, gli 'addetti ai lavori': docenti, collaboratori ed esperti linguistici, tecnici linguistici, ecc.

Lo Duca (2006, 9) ricorda come, a partire dall'anno accademico 1999-2000, iniziò a farsi strada l'idea che i corsi di italiano a studenti stranieri, ospiti temporanei, dovessero essere gestiti non più da scuole private ma direttamente dall'Università di Padova. Si poneva quindi il problema di quali contenuti insegnare e come scandirli in livelli di competenza diversificati.

Benucci (2007, 13), a proposito della necessità dell'Università per Stranieri di Siena di dotarsi di un sillabo per studenti stranieri, scrive «si tratta di un documento più "politico" che glottodidattico dal momento che l'offerta didattica deve risultare in primo luogo e per quanto possibile trasparente a chi opera dall'interno e solo in seconda istanza a chi, operatori e insegnanti, dall'esterno può scegliere di usufruirne».

Gli apprendenti destinatari dei sillabi predisposti in ambito universitario sono giovani adulti ad alta scolarità che apprendono l'italiano in contesto L2, da qui la consapevolezza di avere un sillabo «che copra il più possibile il bisogno di interazione con gli italiani, in modo che la lingua sia immediatamente fruibile e spendibile in varie situazioni sociali» (Benucci, 2007a, 108). L'aumento di questa tipologia di apprendenti è legato al programma Erasmus, nato nel 1987, e ai programmi Marco Polo e Turandot avviati in Italia nel 2005 e nel 2009 con la finalità di promuovere

il sistema universitario italiano in Cina. A questi apprendenti è destinato il sillabo di Falcinelli e Marasco (2018).

La ricerca sui sillabi ad opera degli Enti certificatori di competenza linguistica ha un taglio diverso, legato ai contenuti per la costruzione di test e prove di certificazione destinati ad un pubblico più ampio rispetto a quello universitario, che comprende certificazioni specifiche per bambini e adolescenti, anche se non per tutti e quattro gli Enti certificatori.

Come afferma Ambroso in una tavola rotonda del primo convegno DILLE:

> La motivazione a realizzare un sistema di certificazione è stata quella di compiere un'azione culturale, un intervento culturale mirato a dotare l'italiano, al pari di altre lingue europee, di un valido sistema di certificazione. Quindi la prima mossa è stata un'operazione politico-culturale. Fu fatta una proposta alla Direzione degli Affari Culturali del Ministero degli Esteri e alla Direzione degli Scambi Culturali del Ministero dell'Istruzione, così si chiamavano a quell'epoca le due Direzioni Generali. (Ambroso, 2010, 64)

Si trattava di costruire uno strumento che potesse certificare l'italiano appreso all'estero (in Italia non c'era infatti una forte presenza di non italofoni), motivo per cui ci si rivolse a due ministeri che si occupavano dell'italiano fuori dall'Italia.

In sintesi, la progettazione dei sillabi nell'ambito universitario e in quello degli Enti certificatori risponde a esigenze e finalità differenti: organizzative e formative nel primo caso, valutative e certificative nel secondo. Se da un lato le università si concentrano sulla strutturazione di

percorsi didattici coerenti con i bisogni degli apprendenti in presenza, spesso con alta scolarizzazione e in mobilità accademica, dall'altro gli Enti certificatori lavorano per definire standard condivisi e riconosciuti a livello internazionale, capaci di attestare competenze linguistiche in contesti più eterogenei. Entrambe le direttrici, pur con approcci diversi, contribuiscono alla definizione di modelli di riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano, intrecciandosi con l'evoluzione del QCER (COE, 2001) e delle sue applicazioni. In questo scenario, progettare un sillabo significa non solo organizzare contenuti, ma anche posizionarsi rispetto a una visione della lingua, dei suoi usi e delle competenze che si intendono sviluppare e valutare.

3.9. La certificazione dell'italiano: tappe storiche

I quattro Enti certificatori pubblicano inizialmente quattro sillabi di riferimento, dall'A1 al B2 (Ambroso *et al.* 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), destinati ad un pubblico di apprendenti rappresentato da migranti scolarizzati (§ 2.3). Emerge ben presto l'esigenza di disporre di descrittori per i livelli precedenti all'A1 che possano descrivere percorsi di apprendimento della lingua più lenti, sia di parlanti di lingue tipologicamente distanti dall'italiano, sia di adulti debolmente o per nulla scolarizzati ai quali era necessario insegnare contemporaneamente la lingua seconda e a leggere e scrivere (Minuz, 2018, 525).

Secondo Minuz (2018) la revisione degli strumenti di progettazione didattica e di valutazione delle competenze linguistico-comunicative sarebbe stata accelerata, nei paesi di immigrazione, dall'anno 2001, a seguito

della pubblicazione del primo curricolo sistematico per l'apprendimento simultaneo di L2 e letto-scrittura, il *Canadian Language Benchmark – ELS for Literacy* (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2001).

Nel 2014 viene pubblicato il sillabo dall'alfabetizzazione all'A1 (Borri *et al.*) e nel 2016 quello del livello Pre-A1 (Bonvino *et al.*). L'implementazione di questi nuovi sillabi è legata all'aumento di cittadini stranieri residenti stabilmente sul territorio italiano, richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale o sussidiaria; un'utenza particolarmente vulnerabile sia sul piano sociale che su quello educativo con profili di literacy bassi o assenti. Si trattava di apprendenti lontani dal profilo di adulto scolarizzato presupposto dal QCER (COE, 2001) e dal *Volume complementare* (COE, 2020)(3):

> I migranti adulti con alfabetizzazione nulla o debole che imparano le lingue dei Paesi europei in cui si sono reinsediati rappresentano un gruppo di apprendenti i cui bisogni specifici sono progressivamente emersi nell'arco degli ultimi due decenni. Le difficoltà che essi incontrano nei corsi di lingua seconda generali, tarati di solito sul profilo dell'apprendente scolarizzato, hanno sollecitato risposte sul piano delle metodologie di insegnamento e ricerche in ambito cognitivista, sociolinguistico, antropologico e sociologico (ALSILMA, Capitoli 1-2). Ciò ha condotto alcuni Paesi europei a dotarsi di strumenti per la progettazione di corsi, curricoli, materiali didattici, strumenti di valutazione nel campo dell'alfabetizzazione e lingua

(3) Il livello Pre-A1 introdotto *Volume complementare* (COE, 2020) fa riferimento a persone già scolarizzate, mentre il livello Pre-A1 a cui fa riferimento il Sillabo predisposto dagli Enti certificatori si riferisce ad adulti funzionalmente analfabeti (scarsamente scolarizzati o analfabeti di ritorno).

> seconda (francese, finlandese, italiano, norvegese, olandese, svedese, tedesco) per adulti migranti e per i livelli inferiori al livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER). (Minuz *et al.*, 2024, 5)

Nel maggio 2024, i quattro Enti certificatori dell'italiano L2 hanno pubblicato una nuova versione dei loro *Sillabi di riferimento per l'italiano L2*, aggiornata alla luce del *Volume complementare* (COE, 2001). L'intervento di revisione, coordinato dall'Università per Stranieri di Siena, ha riguardato i livelli dall'Alfa al C2 e ha coinvolto gruppi di lavoro composti da esperti dei quattro enti, con il supporto tecnico-scientifico della DILLE (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa). L'aggiornamento ha recepito le innovazioni concettuali e descrittive introdotte nel *Volume complementare*, con particolare attenzione alla mediazione linguistica e culturale, all'interazione online, all'ampliamento dei descrittori e all'inclusività, ridefinendo le abilità linguistiche in una prospettiva d'uso autentico della lingua.

Con il passare del tempo i pubblici delle certificazioni sono cambiati e autorità educative, insegnanti, estensori di materiali didattici si sono trovati di fronte a bisogni formativi per i quali gli strumenti a disposizione si mostravano inadeguati. Se l'utente-tipo del primo sillabo, il *Livello Soglia* (Galli de' Paratesi, 1981), era il visitatore temporaneo che apprendeva l'italiano per piacere personale, per fare il Grand tour, il 'viaggio in Italia', i nuovi pubblici hanno bisogno di vedere riconosciuto, con un documento ufficiale e socialmente spendibile, il proprio livello di competenza linguistico-comunicativa per poter frequentare l'università o trovare un impiego.

I fenomeni migratori hanno dunque imposto all'attenzione di Enti certificatori, Centri linguistici universitari e scuole un aumento esponenziale dei pubblici, come scrive Vedovelli: «estremamente frantumati, spesso dispersi, tipologicamente diversi, il tutto a costituire una condizione di estrema variabilità nella diffusione dell'italiano fra gli stranieri» (Machetti, Vedovelli, 2024, 30).

Barni (2010, 65) afferma che a costituire una spia del cambiamento dei pubblici è proprio la richiesta di certificazione che ha innescato inoltre une retroazione positiva, contribuendo a creare nuove esigenze formative e a trasformare i pubblici potenziali della lingua italiana in pubblici reali.

3.10. Verso una lingua per la professione

La formazione linguistica degli immigrati stranieri non può limitarsi alla sopravvivenza comunicativa e al soddisfacimento delle misure normative per il soggiorno in Italia; gli immigrati devono potersi inserire anche nel mondo del lavoro.

Come scrive Benucci (2011, s.n.p.), nel corso del tempo:

> si passa sempre più ad interventi di cui la scuola non può occuparsi, vale a dire la formazione degli adulti o di particolari gruppi con specifiche esigenze, come nel caso di corsi per badanti, corsi per infermieri ecc., concentrandosi non sull'italiano dello studio di competenza specifica della scuola, ma sull'italiano "lingua per la professione", "lingua per la socializzazione", "lingua per la sopravvivenza e il successo migratorio", o "lingua per le attività

trattamentali e il recupero" come nel caso dei corsi nei penitenziari.

A tali necessità rispondono i sillabi di Benucci (2014) e Cognigni *et al.* (2022) che forniscono contenuti per implementare percorsi di formazione linguistico-culturale spendibili per le esigenze lavorative in alcuni settori occupazionali (§ 2.6).

Il sillabo *Italiano L2 e interazioni professionali* (Benucci, 2014) si propone come risposta strutturata e sistematica alle esigenze comunicative dei migranti inseriti nel mondo del lavoro italiano. Lungi dall'adottare un approccio emergenziale o frammentario, il progetto mira a costruire percorsi formativi solidi, finalizzati al raggiungimento di una competenza linguistica di livello B2, adeguata alle interazioni professionali nei diversi settori d'impiego (dall'assistenza all'edilizia, dalla ristorazione all'artigianato). L'impianto è costruito a partire da un'attenta osservazione dei contesti professionali reali, con il supporto di dati empirici raccolti attraverso indagini e tirocini, con l'obiettivo di individuare le competenze immediatamente spendibili nelle situazioni lavorative quotidiane.

ItaLavoro (Cognigni *et al.*, 2022) risponde all'esigenza di dotare i docenti di uno strumento didattico solido e accessibile, pensato anche per chi si avvicina per la prima volta all'insegnamento dell'italiano L2 a pubblici vulnerabili. L'approccio adottato è comunicativo e acquisizionale: l'organizzazione dei contenuti tiene conto della progressione dell'interlingua e si concentra su un livello linguistico A2 del QCER, considerato cruciale per il passaggio da una condizione di marginalità a una partecipazione più attiva alla vita lavorativa e sociale.

Negli ultimi anni, a livello europeo, si è assistito a un crescente interesse verso la promozione di competenze linguistiche finalizzate all'inserimento nel mercato del lavoro, come testimoniato dal progetto *Language for Work*, promosso a partire dal 2012 dal Centro europeo per le lingue moderne (ECML) del Consiglio d'Europa, che propone strumenti per lo sviluppo linguistico nei contesti lavorativi, con particolare attenzione all'integrazione di migranti, rifugiati e minoranze etniche. Tra gli scopi del progetto promuovere la definizione di modelli teorici, pratici e di quadri di riferimento di qualità.

Alla luce delle esperienze maturate e delle tendenze europee più recenti, appare sempre più urgente consolidare e ampliare l'elaborazione di sillabi di microlingua orientati al lavoro, anche in relazione ai cambiamenti del mercato del lavoro, alla diffusione delle nuove tecnologie e alla crescente eterogeneità dei profili migratori. Allo stesso tempo, occorre promuovere sinergie tra attori diversi – enti di formazione linguistica, istituzioni pubbliche, datori di lavoro, organizzazioni della società civile e comunità migranti – in un'ottica di co-progettazione partecipata dei sillabi, che favorisca l'incontro tra sapere pedagogico, opportunità e necessità del territorio e conoscenza dei contesti lavorativi.

3.11. Bambini e adolescenti con background migratorio

La presenza di alunni e alunne con cittadinanza non italiana nella scuola italiana è un dato strutturale e un fenomeno in costante evoluzione, che riflette i mutamenti demografici e le dinamiche migratorie del Paese. Secondo i dati più recenti, questi studenti rappresentano una quota significativa

della popolazione scolastica, distribuita in modo disomogeneo sul territorio nazionale e nei diversi ordini di scuola (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024): nell'anno scolastico 2022/23 il numero degli alunni con CNI (cittadinanza non italiana), nati all'estero e nati in Italia, si attesta all'11,2% sul totale degli iscritti, delle scuole dell'infanzia alle secondarie di secondo grado (Fondazione ISMU, 2024).

Questa presenza pone nuove sfide e opportunità per il sistema educativo. Da un lato, richiede strategie didattiche mirate per supportare l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda (L2), favorendo un'integrazione efficace nel contesto scolastico e sociale. Dall'altro, arricchisce l'ambiente educativo con una pluralità di lingue e culture, promuovendo il dialogo interculturale e la valorizzazione della diversità. Le scuole italiane si sono attivate con strategie di accoglienza, laboratori, percorsi e interventi linguistici integrati per favorire il successo formativo di questi studenti. Tuttavia, persistono criticità legate alla dispersione scolastica, alle differenze nelle opportunità educative e alla necessità di politiche più strutturate per garantire pari accesso all'istruzione. L'incremento della presenza di studenti con cittadinanza non italiana rappresenta una sfida, ma anche un'opportunità per il sistema scolastico, che deve rafforzare il proprio ruolo di spazio inclusivo e formativo, capace di rispondere alle esigenze di una società sempre più multiculturale e interconnessa.

L'evoluzione dei sillabi di italiano L2 per il contesto scolastico, dai primi strumenti rivolti ai neoarrivati fino ai modelli più recenti e articolati, riflette non solo un affinamento metodologico, ma anche una trasformazione del ruolo che la lingua seconda assume nella scuola italiana.

I contributi di Arici e Cristofori (2006), Silicani (2007), Zanette e Silicani (2008), Serra *et al.* (2009), fino ai più recenti sillabi di Fusco (2021), Peccianti (2022), Comune di Prato (2024) e Pona (2024), mostrano un percorso che va dalla centralità della comunicazione di base verso una piena integrazione della lingua dello studio e della riflessione metalinguistica.

Questi sviluppi indicano una progressiva consapevolezza della necessità di strumenti progettuali flessibili, differenziati per livelli e gradi scolastici, coerenti con il QCER e con le indicazioni nazionali, capaci di sostenere il diritto all'istruzione in una prospettiva inclusiva e plurilingue. I sillabi si configurano dunque come dispositivi strategici non solo per orientare l'azione didattica, ma anche per promuovere equità educativa e cittadinanza linguistica, in un sistema scolastico che si confronta quotidianamente con la sfida della diversità.

3.12. Ripensare il sillabo

Il concetto di sillabo si trova oggi al centro di una profonda riconsiderazione teorica e operativa. I cambiamenti che attraversano le società plurilingui, insieme all'evoluzione delle teorie dell'apprendimento e ai nuovi riferimenti internazionali, impongono una riflessione critica sui modelli esistenti e sulla loro capacità di rispondere efficacemente ai bisogni dei nuovi apprendenti.

La progettazione di nuovi sillabi, di ramificazioni o specializzazioni dei sillabi esistenti può certamente beneficiare delle risorse a disposizione, che costituiscono una base preziosa di esperienze, modelli e soluzioni già elaborate,

da cui partire per riformulare strumenti didattici più aggiornati e coerenti con le esigenze attuali. I modelli esistenti non vanno però considerati come strutture rigide da replicare, ma come repertori dinamici dai quali ricavare orientamenti, strategie e spunti per la costruzione di sillabi più flessibili, aperti alla sperimentazione e all'adattamento. L'osservazione critica dei modelli disponibili consente infatti di mettere a fuoco buone pratiche, individuare nodi problematici e cogliere spazi di innovazione, favorendo così una progettazione didattica fondata su un sapere cumulativo, riflessivo e in costante evoluzione.

Ripensare il sillabo oggi non significa soltanto aggiornarne i contenuti o riorganizzarne la struttura, ma interrogarsi su cosa debba essere realmente considerato "essenziale" nell'insegnamento/apprendimento di una lingua. Questo processo richiede una visione capace di integrare i bisogni comunicativi degli apprendenti con i cambiamenti culturali, sociali e tecnologici in atto.

Alla luce delle trasformazioni socio-culturali, delle nuove istanze educative e delle sollecitazioni provenienti dai documenti europei, si delineano oggi alcune tendenze emergenti che orientano la progettazione dei sillabi verso orizzonti più dinamici, inclusivi e aderenti alla complessità del reale.

Una prima tendenza riguarda il superamento della visione monolingue e monoculturale dell'insegnamento linguistico. L'approccio monolingue, centrato sulla sola lingua-obiettivo, non rispecchia più la realtà linguistica degli apprendenti né le attuali prospettive educative europee. I sillabi del futuro si inseriranno sempre più in una prospettiva plurilingue e pluriculturale, in linea con i principi promossi dal QCER e dal suo recente *Volume complementare*

(COE, 2020). I sillabi saranno quindi chiamati a valorizzare i repertori linguistici e culturali degli apprendenti, riconoscendo la ricchezza del contatto tra lingue e promuovendo consapevolezza interculturale.

In questa prospettiva, diventa fondamentale esplicitare nei sillabi non solo i contenuti linguistici, ma anche le componenti culturali e interculturali, intese non come elementi accessori ma come dimensioni centrali della competenza comunicativa. La cultura non va trattata come sfondo implicito, bensì attraverso percorsi didattici espliciti e mirati, capaci di orientare gli apprendenti nella comprensione dei riferimenti socioculturali, dei comportamenti comunicativi e delle visioni del mondo veicolati dalla lingua.

Accanto a queste aperture, si ravvede la necessità di integrare aree quali la mediazione e l'interazione online, sviluppate nel *Volume complementare* (COE, 2020), che rispondono all'evoluzione dei contesti comunicativi e formativi contemporanei.

Proprio la mediazione — intesa nelle sue molteplici dimensioni: linguistica, culturale, testuale, sociale — si configura come una delle aree chiave su cui convergeranno i futuri sillabi, con un'attenzione crescente alle competenze necessarie per gestire l'alterità e favorire il dialogo. La mediazione, secondo il QCER e la letteratura più recente (Piccardo, 2020), non si limita alla semplice traduzione o parafrasi, ma implica la capacità di rendere accessibili contenuti, concetti e prospettive, facilitando la comprensione reciproca tra persone con background linguistici e culturali differenti. Essa rappresenta una competenza fondamentale in un mondo globalizzato e interconnesso, dove la comunicazione si svolge spesso tra interlocutori appartenenti a comunità diverse.

Un ulteriore ambito di innovazione riguarda l'integrazione delle tecnologie educative nella progettazione dei percorsi. I sillabi includeranno sempre più contenuti digitali e obiettivi formativi legati alla *media literacy*, ossia la capacità di accedere, comprendere, valutare e produrre contenuti nei diversi ambienti mediali.

Un altro fronte di sviluppo riguarda l'integrazione tra competenze linguistiche e competenze trasversali. I sillabi potrebbero prevedere obiettivi legati non solo alla lingua in senso stretto, ma anche al pensiero critico, alla collaborazione, all'uso etico e consapevole dei media digitali, alla cittadinanza attiva. In questa direzione, si delinea un modello di sillabo come strumento di formazione linguistica e educazione alla complessità, capace di sviluppare apprendenti autonomi, riflessivi e attrezzati per affrontare il mondo con competenze integrate e trasferibili.

In questo scenario di rinnovamento, una prospettiva particolarmente promettente riguarda l'impiego dell'intelligenza artificiale (IA) nella progettazione dei sillabi. L'IA può intervenire in modo trasversale in tutte le fasi del processo, contribuendo a rendere la progettazione più fondata sui dati, adattabile e sensibile alla complessità dei contesti educativi. Un primo ambito di applicazione riguarda l'analisi dei bisogni formativi: grazie all'elaborazione automatica di dati provenienti da questionari, test diagnostici o profili degli apprendenti, l'IA consente di individuare pattern ricorrenti nei bisogni comunicativi, di segmentare i destinatari in base a livelli linguistici o contesti d'uso, e di generare profili dinamici utili per la definizione di obiettivi formativi più mirati.

Un secondo ambito strategico è rappresentato dalla selezione e organizzazione dei contenuti. L'intelligenza

artificiale può suggerire lessico e funzioni linguistiche rilevanti a partire da corpora aggiornati, frequenze d'uso o collocazioni ricorrenti, così come proporre attività didattiche coerenti con obiettivi specifici — ad esempio legati alla mediazione o all'interazione online — e definire progressioni calibrate sui livelli di competenza.

Particolarmente significativo è anche il contributo dell'IA alla personalizzazione e modularità del sillabo. I sistemi adattivi integrati in molte piattaforme educative permettono di modulare i percorsi didattici sulla base dei risultati ottenuti dagli studenti, di proporre sezioni alternative per rispondere a bisogni formativi specifici, e di facilitare l'elaborazione di sillabi flessibili e aggiornabili in tempo reale.

Un ulteriore contributo riguarda il supporto alla valutazione. L'IA può generare automaticamente prove di verifica coerenti con gli obiettivi prefissati, analizzare in modo aggregato i risultati per monitorare l'efficacia del sillabo e suggerire eventuali interventi correttivi nella sequenza o nei contenuti, basandosi su evidenze oggettive.

Infine, i modelli linguistici generativi possono offrire un valido supporto nella redazione del sillabo. Tali strumenti consentono di formulare con chiarezza e coerenza le varie sezioni (obiettivi, descrittori, griglie di valutazione), di creare rubriche e materiali, e di produrre versioni adattate a diversi target, anche in forma semplificata o multilingue. In questa prospettiva, l'IA si configura come un alleato per potenziare la qualità della progettazione didattica, rendendola più reattiva, contestualizzata e capace di rispondere alle esigenze di una società in trasformazione.

3.13. Conclusioni

Lo sviluppo dei sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri è strettamente legato ai cambiamenti demografici, ai processi migratori, alle trasformazioni socio-culturali e all'evoluzione delle teorie glottodidattiche. L'analisi condotta ha evidenziato come i sillabi riflettano, nel tempo, non solo l'evoluzione della didattica dell'italiano L2/LS, ma anche la ridefinizione dei pubblici di riferimento, delle finalità dell'apprendimento e dei modelli metodologici adottati.

A partire dagli anni Cinquanta e Sessanta, l'Italia, come altri paesi europei, ha iniziato a confrontarsi con le prime evidenti necessità di insegnamento linguistico rivolto a migranti, anche se in forma ancora embrionale e spesso priva di strumenti didattici strutturati. Negli anni Settanta e Ottanta, con l'affermazione degli approcci comunicativi, si è posta l'attenzione sull'uso reale della lingua e sulla centralità dell'apprendente. È in questo periodo che nasce una nuova idea di sillabo, non più fondato su sequenze grammaticali, ma su funzioni, atti comunicativi e contesti d'uso.

Negli anni Duemila, la pubblicazione del QCER (COE, 2001) ha dato impulso alla standardizzazione e trasparenza dei percorsi, promuovendo una visione dell'apprendimento come azione situata. Il QCER, affiancato dal *Profilo della lingua italiana*, ha offerto una base per la costruzione di sillabi calibrati sui bisogni reali degli apprendenti.

Oggi, la crescente eterogeneità dei destinatari – per età, scolarizzazione, lingua madre, obiettivi formativi – impone un cambio di paradigma: i sillabi devono essere flessibili, modulari e adattabili, capaci di rispondere a un ampio ventaglio di bisogni. Si affermano due linee evolutive

centrali: da un lato, la progettazione di sillabi settoriali e professionali, utili all'inserimento socio-lavorativo; dall'altro, la costruzione di percorsi per soggetti in situazione di vulnerabilità educativa, in particolare per l'apprendimento simultaneo di lingua e alfabetizzazione.

In questo scenario, il profilo dell'apprendente assume un ruolo chiave. Non è più un'entità astratta, ma un soggetto situato, portatore di esperienze, motivazioni e bisogni. Come ricordano Benucci e Cini (1991), l'individuazione del pubblico non è solo un passaggio iniziale, ma una scelta epistemologica che guida l'intero impianto del sillabo.

Le grandi indagini sulla diffusione dell'italiano, come *Italiano 2000*, hanno confermato il passaggio da un pubblico culturalmente motivato a una platea eterogenea, spinta da finalità concrete di studio, lavoro, integrazione. La lingua italiana diventa così strumento di partecipazione sociale e di emancipazione.

Le recenti innovazioni introdotte dal *Volume complementare* (COE, 2020) – tra cui l'introduzione della competenza plurilingue e interculturale, la valorizzazione della mediazione in tutte le sue forme, l'attenzione all'interazione online e ai livelli iniziali – aprono nuovi scenari per la progettazione didattica.

Progettare un sillabo oggi significa quindi compiere una scelta educativa e politica: trasformare la disomogeneità in risorsa, costruire percorsi formativi significativi e inclusivi, offrire agli apprendenti strumenti per agire nel mondo. In quest'ottica, la centralità dell'apprendente non è solo un principio didattico, ma un orizzonte valoriale che ridefinisce il ruolo dell'insegnante, la funzione dell'insegnamento e il senso profondo del sillabo come dispositivo dinamico, flessibile e negoziabile.

A completare questo quadro in trasformazione si affaccia infine una nuova risorsa destinata a incidere profondamente anche sulla progettazione dei sillabi: l'intelligenza artificiale. L'integrazione dell'IA nei processi di analisi dei bisogni, selezione dei contenuti, personalizzazione dei percorsi e valutazione apre scenari inediti, in cui la progettazione didattica potrà beneficiare di strumenti capaci di operare su basi di dati, rilevare pattern, proporre adattamenti e facilitare la costruzione di percorsi sempre più pertinenti, accessibili e coerenti con i profili reali degli apprendenti. In questo senso, l'IA costituisce una risorsa da integrare in modo critico e consapevole nei processi decisionali che coinvolgono ricercatori, progettisti, docenti e istituzioni, con l'obiettivo di promuovere una didattica orientata alla qualità, all'inclusione e alla coerenza con i bisogni reali degli apprendenti.

BIBLIOGRAFIA

Allen J.P.B. (1984), "General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach", in Brumfit C.J., *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain, pp. 61-74.

Aa.Vv. (1995), *Curricolo di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.

Ambroso S. (a cura di) (1986), "La Certificazione dell'italiano come L2. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma La Sapienza", «Scambi Culturali», M.P.I, VIII, 4-5-6 (numero monografico).

Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Bonvino E., D'Aguanno D., Grego Bolli G., Lopriore L., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Puglielli A., Rocca L. (2011a), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*: https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf

Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Bonvino E., D'Aguanno D., Grego Bolli G., Lopriore L., Luzi E.,

Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Puglielli A., Rocca L. (2011b), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*: https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf

Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L. (2011c), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*: https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf

Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego Bolli G., Luzi E., Masillo P., Orletti F., Rocca L. (2011d), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*: https://www.linguamigrante.it/files/sillabo-a1.pdf

Amran H. (1976), "Decision-making in Language Course Design", in Wilson G.H. (ed.), *Curriculum Development and Syllabus Design for English Teaching Singapore*, SEAMEO Regional English Language Centre, Singapore.

Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Graco N., Lucatorto A. (2014), *Piano dei Corsi ADA*, Alma edizioni, Firenze.

Arici M., Cristofori S. (2006), *Tracce per la programmazione di moduli per l'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni stranieri nella scuola primaria*, Iprase, Trento.

Associazione CLIQ, Enti certificatori dell'italiano L2 (2024b), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B2*, Associazione CLIQ, Roma: https://osservatoriofami-pianilingua.org/wp-content/uploads/2024/10/SILLABO-CLIQ-B2-in-contesto-migratorio.pdf

Associazione CLIQ, Enti certificatori dell'italiano L2 (2024c), *Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 (Pre-A1-PAF). Indicazioni per l'articolazione del livello Pre-A1 PAF basate sulla guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA – Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*, Associazione CLIQ, Roma.

Azarnoosh M., Kargozari H.R. (2018), "Negotiated Syllabus", in Faravani A. *et al.* (Eds.), *Issues in Syllabus Design*, Sense Publishers, The Netherlands, pp. 135–147.

Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di), (2024), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino.

Balboni P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Roma.

——— (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

——— (2018a), *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-271-0/

——— (2018b), *A Theoretical Framework for Language Education and Language Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne.

——— (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.

Baldegger M., Müller M., Schneider G. (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin.

Ballarin E. (2024), "Il sillabo nel contesto accademico: una spinta verso l'internazionalizzazione", in Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino, pp. 140-144.

Bandini A., Barni M., Sprugnoli L., Vedovelli M. (1998a), *Quaderni CILS. Livello Uno: sessioni giugno-dicembre 1996 e 1997*, Giunti, Firenze.

——— (1998b), *Quaderni CILS. Livello Due: sessioni giugno-dicembre 1996 e 1997*, Giunti, Firenze.

——— (1998c), *Quaderni CILS. Livello Tre: sessioni giugno-dicembre 1996 e 1997*, Giunti, Firenze.

——— (1998d), *Quaderni CILS. Livello Quattro: sessioni giugno-dicembre 1996 e 1997*, Giunti, Firenze.

Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M.P., Strambi B. (2003), *Valutare e certificare l'Italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia.

Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A.M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M. (2009), *Linee guida CILS 2009. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia: https://cils.unistrasi.it/public/articoli/52/Files/linee_guida_cils_pdf.pdf

Begotti P., Cupido F. (2024), "Dal sillabo all'insegnamento", in Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino, pp. 145-152.

Bell R. (1982), "The language problems of the European Community: some suggestions derived from a general theory of language and educational planning", in Van Deth J.P, Puyo J., *Statitt et gestion des langites. Actes du 2e colloque international "Langues et cooperation europeene"*, CIREEL, Paris, pp. 255-258.

Benucci A. (2011), "Corsi di lingua e cultura italiana: il ruolo dei CLA e l'esempio dell'Università per Stranieri di Siena", «Bollettino ITALS», Aprile 2011: https://www.itals.it/articolo/corsi-di-lingua-e-cultura-italiana-il-ruo-

lo-dei-cla-e-l%E2%80%99esempio-dell%E2%80%99universit%C3%A0-stranieri

Benucci A. (a cura di) (2007a), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia.

——— (a cura di) (2007b), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra Edizioni, Perugia.

——— (a cura di) (2014), *Italiano L2 e interazioni professionali*, UTET, Torino.

Benucci A., Cini L. (1991), "Problematiche inerenti alla creazione di un sillabo", «Rassegna italiana di linguistica applicata», n. 2, pp.-151-167.

Berardo S.A. (2007), *Designing a Language Learning Syllabus*, Aracne, Roma.

Beretta M., (1983), "*Nora Galli De' Paratesi, Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano (Book Review)*", «Vox Romanica», n. 42, Francke, Bern, pp. 243-247.

Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.

Bonvino E., Di Simone S., Giardini F., Giugni S., Grego Bolli G., Lopriore L., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Machetti S., Pompei A., Rocca L. (2016), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*: https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf

Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.

Breen M.P. (1984), "Process Syllabuses For The Language Classroom", in Brumfit C.J., *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain, pp. 47-60.

——— (1987a), "Contemporary paradigms in syllabus design", Part I, «Language Teaching Abstracts», April, pp. 81-92.

——— (1987b), "Contemporary paradigms in syllabus design", Part II, «Language Teaching Abstracts», July, pp. 157-174.

Breen M.P., Candlin C.N. (1980), "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", «Applied Linguistics», 1(2), pp. 89-112.

Breen M.P. (2001), "Syllabus Design", in Carter R., Nunan D. (Eds.), *The Cambridge Guide to TESOL*, CUP, Cambridge, pp. 151-159.

Breen M.P., Littlejohn A. (2000), *Classroom decision-making*, Cambridge University Press, Cambridge.

Brindley G. (1984), *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*, NSW Adult Migrant Education Service, Sydney.

Brown H.D. (2007), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd ed.),* Pearson Education, White Plains, NY.

Brown J.D (2009), "Foreign and Second Language Needs Analysis", in Long M.H., Doughty C.J., *The Handbook of Language Teaching*, Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ, pp. 269-293.

——— (1995), *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Heinle & Heinle, Boston, MA.

Brumfit C.J. (1984), *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain.

Bruner J. (1960), *The Process of Education*, Harvard University Press, Harvard.

Cardillo G., Vecchio P. (2016), "Il Nuovo sillabo della certificazione Plida e il nuovo formato dell'esame B1", in Balboni P.E. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici*

Universitari, le azioni di oggi, i progetti per il futuro, UTET Università, Torino, pp. 256-264.

Casi P., Minuz F. (a cura di) (2019), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, Associazione CLIQ, Roma: https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf

——— (a cura di) (2024a), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa basso. Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa basso basate sulla Guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*, Associazione CLIQ, Roma: https://osservatoriofami-pianilingua.org/wp-content/uploads/2024/10/SILLABO-Alfa-basso-in-contesto-migratorio.pdf

——— (a cura di) (2024b), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa alto Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa alto basate sulla Guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*, Associazione CLIQ, Roma: https://osservatoriofami-pianilingua.org/wp-content/uploads/2024/10/SILLABO-CLIQ-Alfa-alto-in-contesto-migratorio.pdf

——— (a cura di) (2024c), *Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 (Pre-A1-PAF). Indicazioni per l'articolazione del livello Pre-A1 PAF basate sulla guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA - Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*, Associazione CLIQ, Roma:

https://osservatoriofami-pianilingua.org/wp-content/uploads/2024/10/SILLABO-CLIQ-Pre-A1-in-contesto-migratorio.pdf

Candlin N.C. (1984), "Syllabus design as a critical process", in Brumfit C. J., *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain, pp. 29-46.

Candlin C.N., Breen M.P. (1980) "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching", «Applied Linguistics», 1(2), pp. 89-112.

Centre for Canadian Language Benchmarks - Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2001), *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners / Alphabétisation Pour Immigrants Adultes En Français Langue Seconde (FLS)*, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, Ottawa.

Centre for Canadian Language Benchmarks - Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2013), *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens*, Centre for Canadian Language Benchmarks, Ottawa.

Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Chini M., Andorno C. (2021), *L'italiano lingua seconda e straniera. Apprendimento e insegnamento*, Carocci, Roma.

Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.

Clarke D.F. (1991), "The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work?", «Applied Linguistics», 12(1), pp. 13-28.

Cognigni E., Michielini E., Vitrone F. (2022), "ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla

persona", in Caon F., Cognigni E. (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*, ODG Edizioni, Macerata, pp. 80-106.

Comune di Prato (2024a), *Sillabo italiano L2 scuole secondarie di primo grado*, Comune di Prato, Prato: https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/strumenti-didattici-alunni/media550.php

Comune di Prato (2024b), *Sillabo italiano L2 scuole primarie*, Comune di Prato, Prato: https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/strumenti-didattici-alunni/media549.php

Conseil d'Europe (1996*), Les langues vivantes: apprendre, einseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Project 2 d'une proposition de Cadre*, Strasbourg, Conseil d'Europe.

Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg. (Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze).

Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. (Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120).

Corder S.P. (1967), "The significance of learners' errors", «International review of Applied Linguistics», 5, pp. 161-170.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., E Roulet E. (1976), *Systémes d'apprentissagedes langues par les adultes. Un Niveau Seuil*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2022), *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18

Crombie W. (1985), *Discourse and Language Learning: A Relational Approach to Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford.

Cummins J. (1999), *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*, ERIC/REC Clearinghouse, Bloomington, Indiana.

D'Este C., Peri G., Toscano A. (2024), "Dal sillabo al testing", in Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino, pp. 153-161.

De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori riuniti, Roma.

De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etas Fondazione IBM, Milano, Roma.

De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2001), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Ministero degli Affari Esteri, Roma.

Diadori P. (2018*), Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier/Mondadori, Firenze/Milano.

Falcinelli M., Marasco V.M. (2018), *Il sillabo dei corsi Marco Polo e Turandot dell'università per stranieri di Perugia. Strumenti, attività e proposte A1-B1*, Loescher, Torino.

Dubin F., Olshtain E. (1986), *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*, C.U.P., Cambridge.

Ellis R. (1993), "The structural syllabus and second language acquisition", «TESOL Quarterly», 27, pp. 91-113.

Favaro G. (2010), "Lingua adottiva, lingua seconda. Italiano L2 nella classe multiculturale", in Toni B. (a cura di), *Italiano lingua due. Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, TECNODID, Napoli, pp. 38-52.

Fondazione ISMU (2024), *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*, Fondazione ISMU, Milano: https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2025/02/30-Rapporto-ISMU-ETS_2024.pdf

Fusco F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum – Editrice Universitaria Udinese, Udine.

Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

Galli de' Paratesi N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Grandi N. (2003), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.

Graves K. (2000), *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle & Heinle, Boston, MA.

Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, Harlow.

Hymes D.H. (1972), "On Communicative Competence", in Pride J.B., Holmes J. (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.

Hutchinson T., Waters A. (1987), *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

Yalden J. (1984), "Syllabus Design in General Education: Options for ELT", in Brumfit C. J., *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain, pp. 13-21.

——— (1987), *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Johnson K. (1982), *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon Press, London.

——— (2009), "Foreign language syllabus design", in Knapp K., Seidlhofer B. (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning,* Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 309-340.

Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C., McEvoy W. (2004), *European profile for language teacher education: A frame of reference*, European Commission, Bruxelles.

Krahnke K. (1987), *Approaches to syllabus design for foreign language learning*, Prentice-Hall, New Jersey Upper Saddle River.

La Russa F., Roccaforte M., D'Alesio V. (2023), "Verso lo sviluppo di un sillabo fraseologico per l'apprendimento dell'italiano L2: alcune premesse teorico-metodologiche", «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 359-372.

Littlewood W. (1984), *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.

Luzi E. (2013), "IT, il sistema di certificazione dell'italiano dell'università Roma Tre", «Aggiornamenti», n. 4, pp. 10-24.

Machetti S. (2013), "La certificazione CILS. Caratteristiche, finalità, prospettive", «Aggiornamenti», n. 4, pp. 40-46.

Machetti S., Vedovelli M. (a cura di) (2024), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.

Maley A. (1984), "Constraints-based Syllabuses", in Read J.A.S. (ed), *Trends in Language Syllabus Design*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, pp. 90-111.

Mackay R., Bosquet M. (1981), "LSP Curriculum Development – From Policy to Practice", in Mackay R., Palmer J.D. (eds.), *Languages for Specific Purposes: Program Design and Evaluation*, Newbury House, Rowley, Massachusetts.

Mahdi R.N, Ehsan A., Javad Z. (2013), "A critical review of recent trends in second language syllabus design and curriculum development", «International Journal of Research Studies in Language Learning», Vol. 2, N. 2, pp. 63-82.

Menzinger C. (2013), "La certificazione PLIDA", «Aggiornamenti», n. 4, pp. 48-52.

Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, Torino.

——— (a cura di) (2010), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, *Atti del 1° Convegno della DILLE*, Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, Guerra Edizioni, Perugia.

Minciarelli F., Comodi A. (2005), *Sillabo per i cinque gradi dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) (2014), *L'italiano nel mondo che cambia. Atti degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo, Firenze, 21–22 ottobre 2014*, MAECI, Roma.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) (2016), *Italiano lingua viva. Atti degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo. Firenze, 17–18 ottobre 2016*, MAECI, Roma.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) (2018), *L'italiano e il mondo che cambia. Roma, 22–23 ottobre 2018,* MAECI, Roma.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) (2019), *L'italiano e il mondo che cambia. Firenze, 9 ottobre 2019*, MAECI, Roma.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) (2025), *Dichiarazione conclusiva degli Stati Generali della Lingua italiana nel mondo 2025. "Verso una Comunità globale dell'Italofonia". Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo. Roma, 16 aprile 2025*, MAECI, Roma.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, le Monnier, Firenze.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023*, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Roma.

Minuz F, Rocca L., Borri A., 2024, *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*, Loescher, Torino.

Minuz F. (2018), "Italiano L2 per apprendenti "vulnerabili": un sillabo per l'alfabetizzazione", in Carotenuto C., Cognigni E., Meschini M., Vitrone F. (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, Eum Edizioni Università di Macerata, Macerata, pp. 525-534.

Minuz F, Kurvers J., Schramm K., Rocca L., Naeb R., 2024, *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA*, Loescher, Torino.

Munby J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge.

Murphy R.S. (2018), "The Concept of Syllabus Design and Curriculum Development: A Look at Five Major Syllabus Designs", in Faravani A., Zeraatpishe M., Azarnoosh M., Kargozari H.R. (Eds), *Issues in Syllabus Design*, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands, pp. 1-23.

Nannini A., Biondi M. (2011), "Sillabo di lingua italiana per principianti assoluti di madrelingua giapponese", «Studi

Italici», n. 61, pp. 237-270: https://doi.org/10.20583/studiitalici.61.0_237

Nation I.S.P., Macalister J. (2010), *Language Curriculum Design*, Routledge, New York.

Nunan D. (1988a), *Syllabus design*, Oxford University Press, Oxford.

——— (1988b). *The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ostraff K. (2024), "Metaphors of the Syllabus: Syllabus of Metaphors", «Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education», n. 1, pp. 1-10.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Pallotti G., Ferrari S. (2019), *Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*, Comune di Reggio Emilia, Reggio Emilia: https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf

Parkes J., Harris M.B. (2002), "The purpose of a Syllabus", «College Teaching», vol. 50, n. 2, pp. 55-61.

Patota G., Pizzoli L. (2004), *Il Sillabo della Certificazione Società Dante Alighieri*, Società Dante Alighieri, Roma.

Peccianti M.C. (2008), "Ricomincia un nuovo anno", «La Vita Scolastica. Sesamo», n. 1, pp. 8-12.

——— (2022), *Parole per il mondo più. Insegnare l'italiano L2*, Gaia edizioni, Milano.

Peppard J. (2021), "*The Lexical Syllabus and English Language Coursebooks: A Corpus-Based Case Study*, University of Birmingham, Ph.D Theses.

Piccardo E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0". «Italiano LinguaDue», 12(1), pp. 561–585.

Pienemann M. (1998), *Language Processing and Secondo Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Pona A. (2024), "Italiano L2. Il sillabo per la progettazione didattica", «La Vita Scolastica. Sesamo», n. 41, pp.25-28.

Prabhu N.S. (1984), "Procedural Syllabuses", in Read J.A.S. (ed.), *Trends in Language Syllabus Design*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.

Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

——— (2010), "Il progetto Marco Polo a Pavia: verso un sillabo di didattica acquisizionale", in Capuzzo C., Duso E.M, Marigo L. (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università. Nuove sfide e opportunità*, Il Poligrafo, Padova, pp. 125-148.

——— (2011), "L'italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e processing nella glottodidattica sperimentale", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *Atti del XV seminario AICLU*, Pavia University Press, Pavia, pp. 79-92.

Richards J.C. (1984), "Language curriculum development", «RELC Journal», 15, 1, pp. 1-40.

——— (2001), *Curriculum development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Richards J.C., Schmidt R. (2010), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.), Pearson Education, Harlow, UK.

Richterich R. (1972), *A Model for the Definition of Language Needs*, Council of Europe, Strasbourg.

Richterich,R., Chancerel J.L. (1978), *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Council of Europe, Strasbourg.

Robinson P. (2009), "Syllabus Design", in Long M.H., Doughty C.J., *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 294-310.

Rocca L. (a cura di) (2008), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra Edizioni, Perugia.

——— (2013), "La certificazione linguistica CELI", «Aggiornamenti», n. 4, pp. 26-38.

Roulet E. (1973), "Pour une meilleure connaissance des français à enseigner", «Le francais dans le monde 100», pp. 22-26.

Selinker L. (1972), "Interlanguage", «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», n. 10, pp. 209-231.

Serra I., Masucci D., Frigo M. (2009), "Progettazione annuale", «La Vita Scolastica. Sesamo», n. 1, pp. 9-12.

Serragiotto G. (a cura di) (2009), *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.

Sinclair J.M. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.

Sinclair J.M., Renouf A. (1988), "A lexical syllabus for language learning", in Carter R., McCarthy M. (Eds.), *Vocabulary and language teaching*, Longman, London, pp. 141-160.

Slagter P. (1979), *Un Nivel Umbral*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Slapek D. (2019), "Sillabi (linee guida) per la lingua italiana non materna e la questione della grammatica", in Avolio F., Nuzzaci A., Spetia L. (Eds.), *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce, Brescia, pp. 183-198.

Società Dante Alighieri (2021), *Sillabo della Certificazione PLIDA Livelli A1-C2*, Società Dante Alighieri, Roma: https://cms.plida.dante.global/wp-content/uploads/2022/11/Sillabo_della_certificazione_PLIDA-1.pdf

Soffiantini C. (2013), *La didattica dell'italiano ad apprendenti statunitensi. Progettare un sillabo*, Tesi di Dottorato,

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano: http://tesionline.unicatt.it.

Spinelli B. (2012), "Profilo della lingua italiana: uno strumento complementare al Quadro comune europeo di riferimento", «In.IT», n. 27, pp. 9-13.

Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.

Stern H.H. (1983), "Toward a multidimensional foreign language curriculum", in Mead R.G.(Ed.), *Foreign languages: Key links in the chain of learning*, Northeast Conference, Middlebury, pp. 120-141.

——— (1984), "Review and Discussion", in Brumfit C.J., *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain, pp. 5-12.

——— (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Strevens P. (1977), *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford University Press, London.

Taba H. (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace and World, New York.

van Ek J.A. (1975), *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg, (poi, *Threshold Level English*, Pergamon Press, Oxford 1980).

Vedovelli M. (2002a), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

——— (2002b), *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.

——— (2014), "Formazione linguistica e professionale di lavoratori italiani emigrati nella Repubblica Federale Tedesca: 1978-2012, alle radici della crisi, le radici della soluzione", in Benucci A. (a cura di), *Italiano L2 e*

interazioni professionali, UTET Università, Torino, pp. 3-37.

Vedovelli M., Villarini A. (2003) "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 270-304.

Webb J. (1976), "Reflections of Practical Experience in Designing and Mounting ESP Courses at the Colchester English Study Centre", in Wilson G.H. (ed), *Curriculum Development and Syllabus Design for English Teaching*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.

White R.V. (1988), *The ELT curriculum: Design, innovation and management*, Blackwell, Oxford.

Widdowson H.G. (1987), *Aspects of syllabus design*, Oxford University Press, Oxford.

Widdowson H.G. (1984), "Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design", in Brumfit C.J., *General English Syllabus Design*, Pergamon Press, Great Britain, pp. 23-28.

Willis D. (1990), *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*, Collins Cobuild, Birmingham.

Wilkins D. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

Zanette V., Silicani D. (2007), "Progettazione annuale", «La Vita Scolastica. Sesamo», n. 1, pp. 11-16.

Sitografia

Academia.edu: https://www.academia.edu/

Associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità): https://www.associazionecliq.it/

BELI, *Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia*, a cura di Balboni P. E., Parte I: 1960-1999: https://www.itals.it/sites/default/files/docs/Bibliografia_Educazione_Linguistica_in_Italia_1960-1999.pdf

EAQUALS, The European Profiling Grid: https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/

European Centre for Modern Languages, Language for Work: https://languageforwork.ecml.at/Home/Project-information

Google Scholar: https://scholar.google.com/

Italiano LinguaDue, Bibliografia, *Indici delle annate 2009-2019*: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/

Laboratorio Itals, *Bollettino Itals*: https://www.itals.it/bollettino-itals

Ministero degli affari esteri, direzione generale per la promozione e la cooperazione culturale (2002), *ITALIANO 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri:* http://web.tiscali.it/inter3circoli/ital2000.pdf

MIUR, *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013: http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/linee_guida_per_la_progettazione_della_sessione_di_formazione_civica_e_di_informazione_xcx.pdf

MIUR, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, 12 marzo 2015, All. B.1: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg

ResearchGate: https://www.researchgate.net/

Società Dante Alighieri, Certificato PLIDA: https://societadantealighieri.org/plida/

Università Ca' Foscari, *Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia*, a cura di Balboni P.E., Parte I (1960-1999):

https://www.itals.it/sites/default/files/docs/Bibliografia_Educazione_Linguistica_in_Italia_1960-1999.pdf

Università Ca' Foscari, *Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia*, a cura di Balboni P.E., Parte II (2000-2014): https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/laboratori/crdl/BLEI_Parte_2__2000--2014_.pdf

Università Ca' Foscari, *Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia*, a cura di Balboni P. E, Parte III (2015-2022): https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/laboratori/crdl/BLEI_parte_3__2015-2022_.pdf

Università degli Studi Roma Tre, Certificazione dell'italiano come lingua straniera: https://certificazioneitaliano.uniroma3.it/

Università per Stranieri di Perugia, CELI (Certificati di Lingua Italiana): https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana

Università per Stranieri di Siena, Centro CILS: https://cils.unistrasi.it/6/Centro_CILS.htm

Università per Stranieri di Siena, Centro CILS, Bibliografia delle attività legate alla certificazione CILS 2021: https://cils.unistrasi.it/public/articoli/78/25CILS_Bibliografia_2021_r.doc

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

1. Giuseppa Compagno, Floriana Di Gesù
Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative
Premessa di Ángel López García–Molins
Prefazione di Patrizia Lendinara
ISBN 978-88-548-6656-0, formato 14 x 21 cm, 244 pagine, 15 euro

2. Rossella Mugno
La didattica delle lingue straniere in prospettiva meta cognitiva. Teoria e prassi tecnologica
Prefazione di Giuseppa Compagno
ISBN 978-88-548-7404-6, formato 14 x 21 cm, 92 pagine, 8 euro

3. Matteo La Grassa
La Lingua dei Segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue
Prefazione di Andrea Villarini
ISBN 978-88-548-7397-1, formato 14 x 21 cm, 196 pagine, 12 euro

4. Giuseppa Cappuccio
Cartoons di qualità nella prima infanzia. I bambini e la media education
Prefazione di Alessandra La Marca
ISBN 978-88-548-8009-2, formato 14 x 21 cm, 156 pagine, 10 euro

5. Pietro Celo (a cura di)
I segni del tradurre. Riflessioni sulla traduzione in Lingua dei Segni Italiana
Introduzione di Bruno Osimo
ISBN 978-88-548-8011-5, formato 14 × 21 cm, 156 pagine, 14 euro

6. Donatella Lovison
Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica
ISBN 978-88-548-8306-2, formato 14 × 21 cm, 294 pagine, 15 euro

7. Elena Pistolesi, Rosa Pugliese, Barbara Gili Fivela (a cura di)
Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella

ISBN 978-88-548-8407-6, formato 17 × 24 cm, 408 pagine, 13 euro

8. Chiara Ferotti
Differenze di genere a scuola. Una ricerca con gli insegnanti
Prefazione di Giuseppe Zanniello

ISBN 978-88-548-8436-6, formato 14 × 21 cm, 120 pagine, 9 euro

9. Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno
La mente in gioco. Percorsi didattici tra "Neuroeducation" e "Videeo Education"

ISBN 978-88-548-8588-2, formato 14 × 21 cm, 134 pagine, 9 euro

10. Louise Cummings
Pragmatica clinica
Traduzione di Yhara M. Formisano

ISBN 978-88-548-8793-0, formato 14 × 21 cm, 396 pagine, 20 euro

11. Erica Pinelli
A Corpus–Based Approach to the Conceptualization of Emotions
Prefazione di Gianguido Manzelli

ISBN 978-88-548-8989-7, formato 14 × 21 cm, 220 pagine, 14 euro

12. Rossella Mugno
Motivating Students
Prefazione di Giuseppa Compagno

ISBN 978-88-548-9111-1, formato 14 × 21 cm, 72 pagine, 8 euro

13. Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara (a cura di)
Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica

ISBN 978-88-548-9172-2, formato 14 × 21 cm, 328 pagine, 18 euro

14. Fátima Faya Cerqueiro, Victoria Guadamillas Gómez, Juana María Blanco Fernández, Olga Elwes Aguilar, María del Mar Ramón Torrijos (edidado por)
Motivación y creatividad
en la enseñanza de L2/LE. Perspectivas prácticas y teóricas

ISBN 978-88-548-9660-4, formato 14 × 21 cm, 204 pagine, 16 euro

15. Ignacio Arroyo Hernández
Construcciones existenciales y locativas. Didáctica y adquisición
Prefazione di Pilar Agustín Llach
ISBN 978-88-255-0536-8, formato 14 × 21 cm, 428 pagine, 26 euro

16. Paolo Della Putta
Apprendimento e disapprendimento fra italiano e spagnolo
ISBN 978-88-255-0474-3, formato 14 × 21 cm, 176 pagine, 12 euro

17. Chiara Ferotti
Insegnare al maschile e al femminile
Prefazione di Giuseppe Zanniello
ISBN 978-88-255-0411-8, formato 14 × 21 cm, 244 pagine, 18 euro

18. Elisa Pellegrino
L'acquisizione delle lingue nella prospettiva generativista. Un'introduzione
ISBN 978-88-255-1358-5, formato 14 × 21 cm, 144 pagine, 15 euro

19. Lucija Šimičić, Ivana Škevin, Nikola Vuletić (a cura di)
Le isole linguistiche dell'Adriatico
ISBN 978-88-255-1623-4, formato 14 × 21 cm, 292 pagine, 18 euro

20. Matilde Conti, Fabrizio Giangrande,
Marta Lo Forte, Simona Schittone
Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET
ISBN 979-12-218-1410-1, formato 14 x 21 cm, 252 pagine, 20 euro

21. Lucia Maniscalco
Benessere e sostenibilità nei processi educativi
ISBN 979-12-218-1770-6, formato 14 × 21 cm, 168 pagine, 15 euro

22. Giulia Tardi
Sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Teorie, pratiche, contesti
ISBN 979-12-218-1972-4, formato 14 × 21 cm, 244 pagine, 18 euro

Finito di stampare nel mese di giugno del 2025
dalla tipografia «The Factory S.r.l.»
via Tiburtina, 912 – 00156 Roma