

5. Sillabi per l'alfabetizzazione in L2 in Italia e in Europa

Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, Alessandro Borri

1. Gli adulti migranti analfabeti: una sfida per il *Quadro Comune Europeo*

Sin dalla pubblicazione del *Quadro Comune Europeo* nel 2001, dopo un percorso di elaborazione e sperimentazione, studiosi e insegnanti ne hanno rilevato i limiti per l'insegnamento delle lingue seconde agli adulti immigrati e per la valutazione delle loro competenze linguistiche. Nato per rendere trasparenti gli obiettivi di insegnamento e i criteri di valutazione delle lingue e per consentire di comparare, tra paesi europei, i livelli di competenza che una persona ha raggiunto in campo linguistico, il *Quadro* presuppone come proprio utente un apprendente adulto che parla una o più lingue europee, che condivide i riferimenti culturali e assiologici comuni tra società europee, pur nelle loro diversità, e che ha una scolarità da media a elevata (Rocca, 2013).

Nulla o scarsa attenzione viene prestata alle specifiche difficoltà ed esigenze formative di apprendenti che parlano lingue tipologicamente lontane dalle principali lingue europee, una larga quota dei quali è rappresentata dai lavoratori immigrati e dalle loro famiglie (Vedovelli, 2002). Assunti sociali impliciti sottendono alcuni descrittori, che rimandano a rituali (ad esempio, “proporre un brindisi” è un “saper fare” proposto a livello A1, p. 76) che gli immigrati possono non conoscere o a comunicazioni condotte su un piano di parità sociale e comunicativa (“porre domande su dati personali ... il luogo dove abita, le persone che conosce le cose che possiede”, A1, p. 32), quando invece la comunicazione tra immigrati e nativi è spesso asimmetrica (Krumm, 2007; Minuz, Borri, Rocca, 2016). Gli ambiti occupazionale e amministrativo, di grande rilievo nella vita degli adulti immigrati, non sono sufficientemente considerati (Krumm, 2007; Beacco,



Little, Hedges, 2014), come non lo è l'ambito educativo, soprattutto per quanto riguarda l'educazione degli adulti e la formazione professionale. Per quanto concerne la scolarità, infine, i descrittori del *Quadro* danno per presupposta la capacità di leggere e scrivere in lingua madre (o in altra lingua), ignorando quindi i bisogni educativi degli adulti analfabeti e debolmente scolarizzati.

Il medesimo profilo di apprendente sottinteso dal *Quadro* è presupposto nella recente revisione e integrazione proposta nel *Companion* (Council of Europe 2018). Il documento presenta importanti innovazioni, che non è negli intenti di questo articolo affrontare, come, ad esempio, una più accurata ed estesa trattazione delle attività linguistiche di interazione e di mediazione. Il *Companion* prevede inoltre un'articolazione del livello A1 nei due livelli Pre-A1 e A1. I descrittori per il livello Pre-A1 sono necessari per meglio programmare la didattica nel periodo iniziale di insegnamento di una nuova lingua e di valutare la competenza raggiunta nel primo contatto con la L2 o LS da un apprendente, che si presuppone di nuovo scolarizzato. Ad esempio, l'apprendente Pre-A1 è in grado di «dare per iscritto informazioni personali di base (per esempio nome, indirizzo, nazionalità), eventualmente usando un dizionario», una capacità che è il risultato di un lungo percorso formativo per gli adulti analfabeti in lingua madre o nella lingua di scolarizzazione del loro Paese.

L'esigenza di descrivere la progressione sia nell'apprendimento della lingua che nell'acquisizione della lettura e scrittura in adulti immigrati che imparano per la prima volta a leggere e a scrivere e lo fanno in una lingua seconda è emersa da tempo a livello internazionale. In Europa questa esigenza si è fatta più acuta con l'introduzione dei test di certificazione linguistica per il primo ingresso nel Paese di immigrazione, per il permesso di soggiorno di lunga durata o per la cittadinanza (Rocca, 2013).

Sillabi sono stati scritti per il francese, il tedesco, l'olandese, il norvegese, lo svedese e il finlandese e per l'italiano (Borri *et al.*, 2014). Fuori dall'Europa, un sillabo per l'alfabetizzazione parallela all'apprendimento dell'inglese e del francese è stato elaborato in Canada già nel 2001 e recentemente rivisto (Center for Canadian Language Benchmark, 2015).

I sillabi europei sono proposti come integrazione del *Quadro*, pur differendo tra loro per il formato e i punti di attenzione. Ad esempio, il sillabo per il francese (Beacco *et al.*, 2005) propone una progressione in quattro fasi delle azioni che un soggetto è in grado di compiere linguisticamente ricorrendo alle competenze alfabetiche acquisite (annotare un indirizzo, ad esempio), mentre il sillabo per l'olandese (Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie 2008) prevede tre livelli e presenta due tavole di progressione, per l'alfabetizzazione funzionale (le azioni che il soggetto è in grado di compiere) e per l'alfabetizzazione tecnica, cioè l'acquisizione delle sotto-abilità necessarie all'acquisizione della lettura e della scrittura (ad esempio la discriminazione dei

fonemi di una parola). Tuttavia tutti i sillabi prevedono una progressione verso l'A1 che è differente nei contenuti e negli scopi da quella per gli apprendenti scolarizzati e rispondono quindi ai bisogni specifici di questi apprendenti. Sono strumenti per definire curricoli per gli analfabeti e i debolmente alfabetizzati che sono paralleli a quelli “ordinari”. Gli apprendenti sono condotti a esplorare la lingua scritta, a divenire consapevoli della funzione della scrittura e di cosa il leggere e lo scrivere comportino mentre acquisiscono le abilità tecniche necessarie a decifrare il codice della scrittura. Nell'ultimo stadio, che coincide con l'A1, gli apprendenti iniziano a leggere e scrivere autonomamente brevi testi su temi noti e di rilevanza personale, entrando a pieno titolo in un percorso di alfabetizzazione funzionale.

2. Silabo e descrittori per l'alfabetizzazione e l'italiano L2

Italiano L2 in contest migratori (Borri *et al.*, 2014) propone un silabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1 in una progressione di quattro stadi (Pre-Alfa A1, Alfa A1, Pre-A1, A1) corrispondenti a quattro profili di apprendenti (pre-alfabeti, analfabeti, analfabeti funzionali, alfabetizzati) descritti in altra parte di questo volume (cfr. Minuz e Borri). Nella sua stessa organizzazione *Italiano L2* mostra la sua coerenza con l'approccio del Quadro (Fig. 1). In particolare adotta del Quadro la nozione della competenza linguistico-comunicativa come competenza multidimensionale e come parte di una più generale competenza d'azione; la persona è intesa come agente sociale e la sua competenza è descritta prioritariamente in termini di ciò che sa fare in lingua. Le attività linguistiche che realizza comportano la ricezione e la produzione di testi su determinati temi e in domini specifici, con l'attivazione di strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti.

Italiano L2 prevede oltre alle progressioni per le abilità di scrittura e lettura e per l'alfabetizzazione tecnica, anche quelle per le abilità orali di ascolto e parlato. Ciò consente di accordare esplicitamente i percorsi di apprendimento della lingua da parte degli adulti analfabeti con quelli degli adulti alfabetizzati, poiché offre una cornice unica e coerente per gli apprendenti iniziali che può comprendere differenti profili e integra i descrittori per l'apprendimento linguistico con quelli dell'alfabetizzazione. Inoltre *Italiano L2* seleziona e distribuisce in progressioni i contenuti linguistici necessari alla realizzazione delle azioni che l'apprendente è in grado di compiere ricorrendo alle proprie competenze linguistiche e alfabetiche (i “saper fare” esposti nei descrittori).

Sillabo	Aree tematiche						Macro sezioni/ contenitori
	Dominio personale		Dominio pubblico		Dominio professionale	Dominio educativo	
	1	2	3	4	5	6	
Descrittori	TTA						Progressione
	TSA.1	TSA.2	TSA.3	TSA.4	TSA.5	TSA.6	
	TTB1						Funzioni
	TTB2						Nozioni generali
	TTB3						Nozioni specifiche
	TSB3.1	TSB3.2	TSB3.3	TSB3.4	TSB3.5	TSB3.6	
	TTB4						Generi testuali
	TSB4.1	TSB4.2	TSB4.3	TSB4.4	TSB4.5	TSB4.6	
	TTB5						Grammatica
	TTB6						Fonetica
	TTC						Obiettivi di alfabetizzazione
	Lista di parole						Obiettivi lessicali

Fig. 1. Il modello di Balboni (2012).

Le tavole A presentano i descrittori in termini di azioni che l'apprendente compie nei quattro domini previsti dal *Quadro* (privato, pubblico, occupazionale, educativo) e in sei aree tematiche (la persona, la casa e l'ambiente domestico, i servizi, gli acquisti, il lavoro, l'apprendimento della lingua). Le tavole B organizzano i contenuti linguistici (pragmatici, semantici, testuali, grammaticali, fonologici e ortografici). La tavola C presenta la progressione nell'alfabetizzazione tecnica, suddivisa in obiettivi di alfabetizzazione strumentale e in obiettivi relativi alle abilità di studio, espressione che comprende un insieme di strategie metacognitive, conoscenze e competenze utili a facilitare l'apprendimento. Una lista di parole aiuta a definire gli obiettivi lessicali.

La coerenza con il *Quadro* e la possibilità di connettere apprendimento linguistico e alfabetizzazione in un unico percorso formativo sono state giudicate favorevolmente dagli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione di *Italiano L2*. La sperimentazione, condotta in 14 corsi seguiti da 167 studenti parlanti 19 L1, ha confermato l'accuratezza del sillabo come strumento descrittivo e per la valutazione delle competenze

linguistiche e alfabetiche, nonché la sua validità nel rappresentare lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e alfabetica (Minuz, Rocca, Borri, 2017). L'adozione di questo strumento ha avuto un impatto sul modo di organizzare l'insegnamento, stando agli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione, poiché ha portato l'attenzione sulle diverse dimensioni della competenza linguistico-comunicativa e, come sua componente, della competenza alfabetica. Il punto di maggiore criticità che la sperimentazione ha messo in rilievo è stata la duplice funzione dei quattro stadi. Da un lato essi sono disegnati in relazione a specifici gruppi di apprendenti, cioè a profili sociolinguistici e sociologici (le lingue parlate, il livello di scolarizzazione) dall'altro rappresentano livelli, cioè passi nel processo di alfabetizzazione (Minuz, Borri 2017).

3. Un Quadro Comune Europeo per l'alfabetizzazione e la L2

La proposta di un “quadro comune europeo per l'alfabetizzazione e la L2”, avanzata dagli autori di *Italiano L2* (Rocca, Borri, Minuz, 2017) nell'ambiente di confronto e collaborazione favorito dai congressi LESLLA (*Literacy Education and Second Language Acquisition*, www.leslla.org), si è realizzata in un progetto elaborato da un gruppo internazionale di esperti¹ e presentato al Consiglio d'Europa, non solo in quanto istituzione promotrice del *Quadro* e dei suoi sviluppi, ma per l'interesse mostrato nei confronti dell'educazione linguistica degli adulti immigrati.

Tale interesse trova inquadramento nell'ambito delle azioni a più ampio raggio promosse dalla divisione politiche linguistiche in contesto migratorio: il riferimento è soprattutto al progetto LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*, www.coe.int/en/web/lang-migrants), nato nel 2007 e che, nel corso dell'ultima decade, ha condotto inchieste per monitorare l'uso distorto del *Quadro* nell'esame di lingua obbligatorio rivolto a cittadini di Paesi terzi, ha elaborato strumenti e piattaforme (come il *Toolkit* per il supporto linguistico offerto a richiedenti asilo e rifugiati, www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees), suggerendo raccomandazioni in tema successivamente formalizzate dall'Assemblea parlamentare (Consiglio d'Europa, 2014).

1. Alexis Feldmeier Garcia (Germania), Jeanne Kurvers (Paesi Bassi), Fernanda Minuz (Italia), Rola Naeb (Regno Unito), Lorenzo Rocca (Italia), Karen Schramm (Austria), Taina Tammelin-Laine (Finlandia).

La struttura prevista dell'*European Framework for L2 and Literacy teaching* è simile a quella di *Italiano L2* in quanto ne recepisce l'idea di una progressione in quattro fasi della competenza linguistico-comunicativa (e quindi anche delle abilità orali) insieme alle competenze alfabetiche. L'alfabetizzazione verrà considerata nella dimensione funzionale e in quella tecnica, come già nei sillabi utilizzati a livello nazionale per le diverse lingue europee, che sono stati comparati e integrati nei molti aspetti in comune. Le attività linguistiche saranno suddivise, come nel *Quadro*, in attività ricettive, produttive, interattive, di mediazione. Una progressione per le competenze digitali tiene conto della trasformazione che le tecnologie hanno introdotto nella comunicazione e nella stessa idea di alfabetismo. Al momento attuale sono progettate le seguenti tavole:

- sette tavole globali per le attività ricettive (ascolto, lettura), per le attività produttive (parlato, scrittura), per l'interazione (orale e scritta) e per la mediazione;
- una tavola globale per l'alfabetizzazione tecnica o strumentale;
- due tavole globali rispettivamente per le competenze strategiche e per le competenze digitali;
- tre tavole globali rispettivamente per i generi testuali, le funzioni linguistiche e le aree semantiche;
- ventiquattro tavole specifiche per le attività ricettive, produttive, interattive nei quattro domini personale, pubblico, occupazionale ed educativo.

Non è prevista una tavola per la progressione grammaticale, che è specifica per ogni lingua.

Le fasi 3 e 4 del *Framerwork for L2 and Literacy* si sovrappongono ai livelli Pre-A1 e A1 del *Companion* e del *Quadro* per la descrizione delle attività di ricezione, produzione e interazione. Ciò non implica che il processo di alfabetizzazione si concluda nelle fasi Pre-A1 e A1. Come già era inteso nei sillabi precedenti, la raggiunta capacità di utilizzare le competenze alfabetiche acquisite per svolgere alcune azioni linguistiche molto semplici, quali reperire in un breve testo alcune informazioni (l'orario, l'indirizzo, il prezzo), è da considerare come una tappa in un percorso di alfabetizzazione funzionale che procede parallelo all'apprendimento linguistico e prosegue ben oltre il livello A1. Tale percorso, che gli apprendenti scolarizzati non devono compiere perché sono in grado di trasferire le competenze alfabetiche dalla propria L1 alla nuova lingua apprese (Minuz, in questo volume), conduce gli adulti debolmente scolarizzati all'autonomia nel trattare testi complessi. Per rendere evidente la diversità tra i profili di apprendenti iniziali a cui fanno riferimento il *Quadro* e il *Companion* e quelli a cui si rivolge il *Framework*

for *L2 and Literacy*, i quattro stadi sono provvisoriamente denominati Alpha e numerati da 1 a 4, evitando così una svitante confusione terminologica con il livello Pre-A1 del *Companion*.

Gli autori del *Framework for L2 Literacy* concordano sulla necessità di mantenere la coerenza con l'approccio del *Quadro* e del *Companion*, pur apportando le modifiche nell'organizzazione dei contenuti che lo rendano uno strumento utile per la programmazione didattica e la valutazione linguistica in contesti migratori. Di qui la decisione di produrre tavole specifiche per i domini, che consentiranno di mettere a fuoco azioni linguistiche frequenti e rilevanti nella vita di immigrati adulti. I descrittori utilizzati, in particolare quelli per l'alfabetizzazione tecnica che rappresenta il nucleo originale del *Framework for L2 Literacy*, tengono conto delle ricerche condotte negli ultimi decenni sull'acquisizione della lettura e scrittura da parte di adulti in L1 e in L2, dell'esperienza maturata nell'insegnamento e nella valutazione e delle tradizioni pedagogiche nazionali.

L'alfabetizzazione è vista come un processo che prende l'avvio dai significati, semantici e pragmatici, delle parole scritte e che si radica nella comunicazione orale (cfr. Minuz, in questo volume). Una programmazione didattica e una valutazione delle competenze alfabetiche coerente con il *Framework for L2 Literacy* non potrà concentrarsi sulla mera acquisizione di abilità tecniche, cioè sulla capacità, ad esempio, di scrivere correttamente semplici parole isolate se queste parole non rimandano a un'azione comunicativa (ad esempio annotare un'informazione). Le abilità sono da intendere come risorse linguistiche e cognitive per comunicare in modo più ampio, più accurato e adeguato alle forme di comunicazione delle società post-industriali, nelle quali la scrittura è un modo di comunicazione pervasivo.

Come il *Quadro*, infine, anche nel *Framework for L2 Literacy* i livelli Alpha non sono da considerare in maniera olistica, ma servono a individuare profili di apprendenti. In altri termini, ogni apprendente potrà sviluppare livelli di competenza differenziati nei diversi stadi di apprendimento: ad esempio, è probabile che un adulto immigrato analfabeta calato in contesto di L2 apprenda la lingua orale molto più rapidamente della scrittura e che raggiunga uno stadio Alpha 3 per l'ascolto mentre è in grado di leggere a un livello Alpha 1.

4. Conclusioni

In quasi due decenni sono stati messi a disposizione di insegnanti, estensori di manuali e di test, responsabili delle programmazione curricolare e delle certificazioni linguistiche strumenti utili nell'impostare l'insegnamento delle lingue, o almeno di alcune lingue, e dell'alfabetizzazione iniziale in una L2. La pubblicazione in vari paesi di sillabi per l'alfabetizzazione in L2 indica sia la rilevanza che questo tipo di insegnamento ha nelle società europee, sia la maturità raggiunta dal campo disciplinare. L'alfabetizzazione in L2, infatti, si è venuta costituendo come una specializzazione della glottodidattica caratterizzata da un proprio pubblico (gli adulti analfabeti), da propri obiettivi e da proprie tecniche didattiche (Minuz, 2005). Allo stesso tempo, settori consapevoli dell'opinione pubblica, in alcuni paesi europei più che in altri, sono avvertiti dei rischi individuali e sociali dell'analfabetismo degli adulti, immigrati e nativi e degli effetti discriminatori delle pratiche di certificazione linguistica per gli immigrati (Rocca, 2013).

Un quadro comune europeo per l'insegnamento della L2 e per l'alfabetizzazione risponde a questo insieme di fattori. Nasce dalla consapevolezza che le migrazioni hanno una dimensione sia locale che internazionale, come le rotte migratorie e le biografie di molti migranti mostrano. Una risposta europea ci è parsa necessaria e doverosa.