Le Lingue Moderne

anno XXXIX 6 2001

Numero monografico

# Competenze per la professionalità dell'insegnante di lingue

## (in collaborazione con la SSIS del Veneto)

## FACILE! 2
### *L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta*

Destinato ad allievi parzialmente alfabetizzati almeno nella lingua orale, il volume contiene attività propedeutiche alla scrittura, alla lettura e comprensione di parole e quindi di frasi minime.
Le schede presentano un secondo ciclo di attività su soggetti che ampliano il lessico di base e la conoscenza delle strutture fondamentali per interagire in italiano.

**cod. 88-259-0538-6 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)**

## FACILE! 3
### *L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione*

Superata la conoscenza e la padronanza dell'italiano del *qui e ora* si propone con questo volume un itinerario alla scoperta della lingua per raccontare di sé e del mondo. Parallelamente all'approfondimento della conoscenza morfosintattica e lessicale, l'obiettivo è quello di presentare alcuni generi narrativi fra i più frequentati dai ragazzi: sono presenti schede su favole, fiabe, fumetti e umorismo, il giallo e il mistero, il testo teatrale, poesie e filastrocche.

**cod. 88-259-0539-4 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)**

## FACILE! 4
### *L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline*

Il volume si propone di introdurre l'allievo nel mondo dell'organizzazione scolastica e delle discipline, per una maggiore consapevolezza dello stare a scuola, e per un migliore rendimento sul piano cognitivo.
Le schede propongono dei percorsi linguistici propedeutici allo studio della geografia, delle scienze, della matematica e della storia, attraverso la presentazione di una parte del lessico specialistico e delle strutture linguistiche caratteristiche di ognuno di questi ambiti disciplinari.

**cod. 88-259-0540-8 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)**

Il **PROGETTO FACILE!**
è in vendita in confezioni da 10 volumetti
per ciascun livello

| | | | |
|---|---|---|---|
| **FACILE! 1** | 10 volumi | lire 99.000 | € 51,13 |
| **FACILE! 2** | 10 volumi | lire 99.000 | € 51,13 |

ai bambini stranieri è una nuova dimensione del lavoro didattico nelle nostre scuole.

## FACILE! GUIDA
### ORGANIZZARE IL LAVORO A SCUOLA

La ***GUIDA INSEGNANTE*** contiene: le **indicazioni didattiche** per l'uso in classe dei quattro fascicoli di *Facile!*; le indicazioni specifiche sulla **lingua** e sulla **cultura** di alunni di provenienza araba, cinese, albanese, serbo-croata; una **scheda di rilevazione del comportamento linguistico e relazionale**; interventi e modalità per svolgere questo tipo di insegnamento; gestire la presenza di bambini stranieri in classe, insieme ai bambini italiani; programmazione di un percorso di alfabetizzazione in italiano come L2; creazione di un laboratorio linguistico.

*Associazione Nazionale*
*Insegnanti Lingue Straniere*
*RIVISTA MENSILE*
*Sped. in abb. post. - 45%art. 2*
*comma 20/b - Legge 662/96*
*Filiale di Milano*

*Anno XXXIX N. 6 2001*

**PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS**
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

**DIRETTORE EDITORIALE:**
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

**DIRETTORE RESPONSABILE:**
SILVIA SERENA

**COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE**
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

**REDAZIONE:**
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.

**AMMINISTRAZIONE:**
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

**SEGRETERIA SINDACALE:**
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

**SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:**
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

**REDAZIONE EDITORIALE:**
Anna MARTINELLO

**ABBONAMENTO ANNUO:**
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000

▶ **Le componenti della professionalità dell'insegnante di LS** . . . . . 2
Paolo E. Balboni

▶ **Le conoscenze psicologiche di un insegnante di lingue** . . . . . 4
Paolo E. Balboni

▶ **L'insegnante di qualità** . . . . . 7
Umberto Margiotta

▶ **L'insegnante di LS nel quadro europeo** . . . . . 10
Mary Carmel Coonan

▶ **La componente "antropologica" nella professionalità dell'insegnante di LS** . . . . . 16
Bona Cambiaghi

▶ **La componente "letteraria" nella professionalità dell'insegnante di LS** . . . . . 20
Ernesto Guidorizzi

▶ **L'insegnante di LS e gli altri insegnanti** . . . . . 22
Odile Chantelauve

▶ **L'insegnante di LS nelle scuole: dal POF alle FO** . . . . . 26
Barbara Bertin, Marina Perini

▶ **L'insegnante di LS e i Progetti Europei** . . . . . 32
Silvia Berardi

▶ **Il "tirocinio" di LS: dalla teorizzazione alla realizzazione nelle scuole** . . . . . 36
Annavaleria Guazzieri, Annamaria Primon

## *IN QUESTO NUMERO*

La vita dei secoli scorsi avveniva per lo più in un'unica area, dentro un'unica cultura, con un ventaglio di scelte molto limitato. Oggi la scelta è diventata più articolata sia nel mondo del lavoro – ciascuno studente d'oggi è destinato a cambiare più volte professione, ad alternare occupazione e periodi di disoccupazione in cui provvedere alla propria riqualificazione – sia nel mondo del tempo libero e della riflessione esistenziale.
La conoscenza delle lingue straniere sarà una delle chiavi di volta sia per la riqualificazione professionale continua sia per cercare soddisfazioni esistenziali. La glottodidattica non può rispondere a questa nuova complessità con modelli semplici, uniformi, compatti, buoni per tutti gli usi, tutte

Da qualche anno la formazione degli insegnanti non si colloca più nell'alveo segnato dal glorioso Progetto Speciale Lingue Straniere, che aveva insegnato ai docenti italiani essenzialmente delle tecniche didattiche per farli uscire dalla tradizione grammaticalistica e strutturalistica che aveva dominato nelle nostre scuole fino agli anni Settanta. Oggi l'insegnante è diventato anche un progettista di curricolo, il gestore dell'autonomia, il protagonista di un processo di educazione linguistica prima ancora che di insegnamento delle lingue. E quindi la formazione deve ampliare il proprio spettro per creare un professionista della formazione che opera in un settore particolare, quello delle lingue.
È quindi necessario chiedersi da dove viene la conoscenza su cui l'insegnante basa il suo operare.

La glottodidattica si colloca nell'intersezione tra quattro aree disciplinari, riportate nella tabella a fronte.

Vanno notate due modalità di interazione tra queste quattro aree:

- il modo in cui queste aree interagiscono non è per **contiguità**, per mera giustapposizione, ma è **interdisciplinare**;

- nessuna di queste scienze viene **applicata** all'insegnamento linguistico, è l'insegnante di lingue che le studia e coglie le **implicazioni** che sono utili al suo scopo: risolvere il problema dell'insegnamento di una lingua da parte di una persona.

Alcuni insegnanti di lingue possono trovarsi ad affiancare all'insegnamento della lingua anche l'insegnamento della letteratura, espressione che significa, quando la si applica alla vita di classe:

- contribuire all'educazione **letteraria**, e più in generale all'educazione **culturale**, insieme agli altri colleghi impegnati nel processo; deve quindi avere come punto di riferimento una teoria della letteratura (che gli consenta di individuare i testi "letterari" e di coglierne i fini) e deve conoscere la storia culturale del paese di cui insegna la lingua;

- insegnare a **leggere testi letterari**, cioè a individuare gli elementi di letterarietà di un testo; questo aspetto non si differenza dall'insegnare a leggere testi appartenenti ad altre tipologie testuali, ciascuna delle quali ha caratteristiche proprie;

- insegnare a cogliere gli elementi che raccordano un testo al suo contesto storico-culturale e al grande **ipertesto** della storia letteraria e culturale.

| | |
|---|---|
| SCIENZE DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE | *Si deve riflettere in maniera scientifica – perché le nozioni intuitive in questo settore sono estremamente rischiose – sulla natura della comunicazione e della lingua; i principali temi sono:*<br><br>■ la nozione di grammatica fonologica, morfosintattica, lessicale, testuale;<br>■ lingua e società: nozioni di sociolinguistica e pragmalinguistica;<br>■ composizione della competenza comunicativa: natura delle varie abilità linguistiche, delle funzioni e degli atti comunicativi;<br>■ la nozione di interlingua e gli strumenti principali per l'*error analysis*;<br>■ natura e strutturazione logica dei linguaggi multimediali;<br>■ insieme con scienze psicologiche e pedagogiche: il concetto di grammatica pedagogica e quello di ordine naturale di acquisizione. |
| SCIENZE PSICOLOGICHE | *L'insegnante deve acquisire, per svolgere la sua professione, i principi basilari di*<br><br>■ neurolinguistica: le modalità di funzionamento del cervello nell'acquisizione linguistica;<br>■ psicolinguistica: i processi della mente nell'acquisizione linguistica;<br>■ psicopedagogia e psicodidattica: modelli operativi quali l'unità didattica, il procedere dalla globalità alla sintesi, ecc.;<br>■ psicologia relazionale, sia tra coetanei sia con adulti. |
| SCIENZE DELLA CULTURA E DELLA SOCIETÀ | *Non si insegna solo una lingua ma anche una cultura, senza la cui conoscenza non si raggiunge la competenza comunicativa:*<br><br>■ elementi antropologici quali le nozioni di "modello culturale", "stereotipo / sociotipo", "cultura / civiltà", ecc.;<br>■ nozioni di osservazione etnografica che consentano di continuare ad osservare in maniera intelligente l'evoluzione della cultura di cui si insegna la lingua;<br>■ principi di comunicazione interculturale. |
| SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE | *Un docente (di LS come di altre discipline) deve possedere le nozioni fondamentali di*<br><br>■ pedagogia generale;<br>■ metodologia didattica;<br>■ tecnologie didattiche;<br>■ analisi della comunicazione didattica;<br><br>*Ma l'insegnante di LS deve sapere adattare queste nozioni alla peculia-* |

Se negli anni sessanta-ottanta la glottodidattica era stata orientata verso la linguistica (da quella strutturale a quella pragmatica), quasi a meglio definire il "cosa" si insegna, con gli anni novanta il "chi", lo studente, è diventato il fulcro della ricerca. Tenteremo quindi di tratteggiare le conoscenze di neurolinguistica, psicologia cognitiva e psicolinguistica che un insegnante di lingue deve approfondire per poter svolgere il proprio compito, dando per scontate le conoscenze di psicologia dell'età evolutiva, di psicologia relazionale e di psicodidattica che fanno parte del bagaglio di un insegnante, indipendentemente dalla disciplina insegnata.
Molte delle riflessioni su questo ambito paiono fluire oggi nella cosiddetta "linguistica dell'acquisizione", ma in realtà esse si focalizzano sul *Language Acquisition Device* ipotizzato da Chomsky come il principale attore psicolinguistico, quello che attua il processo di acquisizione. Ci pare tuttavia azzardato ignorare che questo processo ha un "primo motore" che lo avvia, e che il tutto avviene in una "macchina per pensare", il cervello. È da questa macchina che prendiamo le mosse.

## 1. La macchina per pensare

La neurolinguistica ci ha dato molte informazioni sul funzionamento del cervello, che sono state viste in ottica glottodidattica da Danesi (1988, 1998): nessun insegnante può oggi trascurare il fatto che il cervello è

- **bimodale**, cioè non funziona – in ordine alla lingua – solo secondo la modalità analitica, sia per la produzione sia per la ricezione delle informazioni, ma anche secondo la modalità sintetica, globale, intuitiva, sia per la produzione sia per la ricezione delle informazioni, e ciò significa che le unità di apprendimento siano basate su entrambe le modalità di percezione ed elaborazione della nostra "macchina per pensare";
- **direzionale**, cioè il cervello analizza l'input, anche linguistico, prima con la modalità destra, soprattuto per la dimensione contestuale, visualizzando i messaggi, e poi con la modalità sinistra, quella linguistica; ne consegue che l'unità d'apprendimento procederà dal globale all'analitico, qualunque sia il materiale su cui si lavora.

## 2. La macchina per ricordare

Poco studiato è invece il ruolo della memoria nell'acquisizione di una lingua straniera. Intuitivamente Krashen ha usato due parole ormai diffusissime – "apprendimento" ed "acquisizione" – per indicare un aspetto del problema, quello della semplice collocazione delle informazioni nella memoria a medio termine, quindi temporaneo e lento da gestire, contrapposto a quello dell'acquisizione definitiva nei magazzini della memoria a lungo termine, unica situazione che permette di generare lingua.
Finalmente una ricerca di Cardona (2001) ha permesso di ampliare la riflessione sul tema, esplorando soprattutto la natura della memoria di lavoro, che è quella che l'insegnante attiva in classe. Si tratta di un "magazzino" di portata limitata, che dovrebbe indurre l'insegnante ad attuare unità d'apprendimento brevi e a ricorrere a tutti i supporti non-verbali alla memoria, dalle immagini al movimento, all'associazione dei nuovi elementi lessicali all'interno di *frames* e *scripts*. Cardona indica anche le tecniche glottodidattiche che più favoriscono l'acquisizione in memoria dell'input e quindi a quello studio si rimanda, data la

mente di test e una soluzione di problemi immediati, limitati nel tempo.
Ne consegue che il "(senso del) dovere" non è una motivazione efficiente: la motivazione non è finalizzata all'acquisizione della lingua, ma a qualcosa di esterno, ad esempio una promozione.
Neppure il "bisogno", la motivazione pragmatica e utilitaristica ha grande efficacia, tranne per il raggiungimento di un livello soglia (percepito come tale dallo studente e di solito molto inferiore al livello soglia definito dai curricoli e dall'esperienza), e solo per lingue utilitaristiche come l'inglese della comunicazione internazionale.
L'unico motore reale è il "piacere":

- piacere di **imparare**;
- piacere di **riuscire** (ciò indica una grande rivoluzione necessaria nella didattica tradizionale per quanto riguarda il modo di procedere alla correzione degli errori: se l'errore viene presentato come fallimento, si induce dis-piacere, quindi de-motivazione);
- piacere di **superare le sfide** (per cui, ad esempio, un'attività di comprensione non viene testata nell'ottica di un controllo, ma viene presentata come sfida; allo stesso modo, un *cloze* diventa una sorta di gioco contro se stessi, un'attività enigmistica);
- piacere della **varietà** (per cui i manuali con le unità didattiche sempre uguali a se stesse o i test di comprensione condotti sempre con le stesse tecniche portano il dis-piacere della noia);
- piacere della **diversità** (per cui sta più volentieri con qualcosa di nuovo che con le solite cose: e la novità nell'insegnamento delle lingue sta la sua dimensione culturale, la diversità come ricchezza).

Attivare il motore del piacere significa anzitutto eliminare la grande quantità di prassi didattica in cui si provoca dispiacere, noia, senso di fallimento (un'analisi delle tecniche didattiche anche dal punto della loro processo di acquisizione di una lingua, ad conferma alle motivazioni che hanno spinto una persona a cercare il corso di lingua, o comunque ad accettarlo (il livello "strategico"), in quanto il corso è congruo con il progetto di sé, le aspirazioni, l'immagine di sé che una persona ha per il futuro.
Questo meccanismo è descritto nel più celebre modello psicodidattico di Renzo Titone, noto come modello "egodinamico", che fa risalire all'ego, alla consapevolezza ed al progetto di sé dello studente, ogni motivazione e processo di apprendimento. L'insegnante deve attuare un curricolo, non ne è il gestore onnipotente, quindi non può piegarsi ai singoli ego – ma discutere con gli studenti, aiutarli a scoprire delle motivazioni congruenti con il curricolo, condividere con loro le strategie, adattare in parte il curricolo e adattare in gran parte le procedure di classe in modo da non bloccare il *feedback* positivo è nelle possibilità di ogni insegnante con competenze psicodidattiche (per quanto datato, il riferimento più completo per inserire il modello egodinamico in cornice psicodidattica è Titone 1977).

## 5. Il processo di acquisizione

Avviata la macchina e garantito il combustibile, è necessario conoscere il processo che essi generano e che viene condotto dal *Language Acquisition Device*.
La descrizione psicolinguistica più nota in questo senso è quella di Krashen: affinché si abbia acquisizione è necessario che:

- si dia input (orale, scritto, audiovisivo); per questo manuali con un misero dialoghetto su cui lavorare per ore e ore non sembrano adeguati: meglio manuali con una grande quantità di input, su cui magari si lavora poco, lasciando alla memoria, al ritorno sull'input stesso, alla curiosità e al

- che l'input sia ad un livello di poco superiore a quanto già acquisito: un input troppo semplice non costituisce una sfida (non dà quindi piacere, sulla base di quanto detto sopra); un input troppo arduo non trova collocazione nella memoria a lungo termine, non può accomodarsi nella competenza già acquisita, resta sospeso nella memoria a medio termine e rischia di essere perso;
- che questo gradino di difficoltà ("i + 1" secondo la formula, in cui "i" è l'input già acquisito in precedenza) sia collocato, dove possibile, secondo l'ordine naturale di acquisizione: nozione ancora poco nota, data la difficoltà di ricerca nel settore – ma tutti sappiamo che alcune funzioni e strutture vengono prima di altre;
- che l'input comprensibile e i + 1 venga proposto in assenza di filtro affettivo – ansia, stress, dis-piacere, noia, paura di far brutta va. (Per approfondimenti, Krashen 1985.)

## Riferimenti bibliografici


BALBONI P.E. (1998)
*Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.

CARDONA M. (2001)
*Memoria ed acquisizione linguistica*, Torino, UTET Libreria.

DANESI M. (1988)
*Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.

DANESI M. (1998)
*Il cervello in classe*, Perugia, Guerra.

Krashen S.D. (1985)
*The Input Hypothesis*, Londra, Longman.

TITONE R. (1977)
*Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.



M. Ansaldo, G. Giuli, M.G. Zanichelli

THE GOLDEN STRING

Tre volumi di storia e antologia della letteratura inglese

Volume 1, **From the Invasions to the 18th century**, p. 448
L. 29.500, € 15,24
Codice N. 88-494-0476-X

Volume 2, **Romantics and Victorians. With an American section**, p. 480
L. 31.100, € 16,06
Codice N. 88-494-0477-8

Volume 3, **The 20th Century. Writers from the English-Speaking World**, p. 448
L. 31.100, € 16,06
Codice N. 88-494-0478-6

**3 audiocassette**
L. 15.000 cad., € 7,75

**1 videocassetta di 45' per la classe**,

*Umberto Margiotta*

L'evoluzione del ruolo degli insegnanti richiede nuove conoscenze e capacità. La ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento sembra assegnare un particolare rilievo alla conoscenza approfondita della disciplina curricolare così come alla conoscenza – e alla capacita di utilizzarli – di un repertorio di approcci didattici. Date le profonde trasformazioni in atto nelle società in cui viviamo (nella composizione culturale e linguistica della popolazione "in età scolastica", nella struttura della famiglia, nella percentuale di composizione femminile della forza lavoro, ed altro), e considerata altresì l'evoluzione delle modalità di decisione all'interno del sistema educativo, ci si aspetta dagli insegnanti la padronanza di sistemi di conoscenze e di abilità che non si esauriscono ai tradizionali ambiti didattici o metodologici ma che comprendono ad esempio anche la comprensione dei problemi di personalità degli adolescenti e dei giovani, la capacità di ascoltare la domanda formativa indiretta che proviene dalle famiglie, la conoscenza dei metodi di gestione e di organizzazione propri dei servizi alla persona. È da notare peraltro che in un contesto organizzativo caratterizzato da crescente complessità e da risorse in diminuzione tendenziale crescente, lavorare nella scuola significherà sempre più confrontarsi (a livello individuale e collettivo) con i problemi e gli indicatori tipici dei sistemi di controllo di qualità.
È necessario definire il profilo professionale dell'insegnante, per formulare strategie o azioni che si prefiggano di formarlo. Ma bisogna anche riconoscere che non è possibile gioco. D'altra parte, ciò non sarà forse mai possibile, poiché gli effetti delle caratteristiche e del comportamento degli insegnanti dipendono dal vissuto e dalla personalità che allievi e insegnanti mettono in gioco nell'evolversi stesso della loro relazione sia didattica e educativa (interna alla scuola) che sociale (esterna), così come dalle condizioni di contesto, che possono evolvere nel tempo.
Tuttavia ciò che appare sempre più vitale e decisivo per la qualità dell'istruzione sono le_dimensioni delle capacità intellettuali applicate alla ricerca, all'invenzione, alla gestione e alla diffusione delle soluzioni innovative richieste dal continuo e obbligato ridislocarsi dell'istruzione nella società complessa.
Oggi viene sempre più richiesto all'istruzione di risultare formativa, e ciò significa che il punto di qualità, la cifra dell'insegnare e del governare servizi di istruzione è nell'offrire oltre che conoscenze e abilità produttive una capacità strategica e competitiva ad orientarsi nei contesti produttivi, avendo come punto di riferimento la globalizzazione del cambiamento.
Non più vate, non più mediatore del Principe, non più motore di socializzazione, oggi l'insegnante è chiamato, in quanto esperto, ad *assicurare servizi formativi alla persona*. Le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio diventano pertanto le seguenti:

- il **lavoro in team**, il lavorare in quanto appartenente ad una comunità esperta che non si limita a consegnare il prodotto, ma che si assicura la soddisfazione del cliente come principale parte di accreditamento e di legittimazione del proprio lavoro;

necessaria ad assicurare reciprocità di soddisfazione nell'interazione formativa che l'istituzione produce; necessaria ad alimentare il lavoro intellettuale della comunità di professionisti di cui l'insegnante è parte; necessaria a tutelare la pubblicità, la trasparenza, l'integrità dei diritti e dei doveri di quanti agiscono nel servizio alla persona quale è l'istruzione;

■ **l'apprendimento organizzativo**, come condizione essenziale per l'insegnante di imparare a cambiare e ad evolvere in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità dell'autonomia della comunità scolastica di cui e parte integrante.

È lo stesso concetto di servizio che rende, per le organizzazioni di servizi, il processo di apprendimento organizzativo indissolubilmente legato all'esterno. Le interconnessioni tra le categorie di innovazione, qualità, risorsa umana ed apprendimento, sono in grado di rappresentare adeguatamente le dimensioni che caratterizzano la cultura produttiva delle nostre società e che in larga misura vincolano i loro sviluppi futuri. Se, infatti, rispetto all'ossessione quantitativista della cultura della produzione di massa prevale il criterio selettivo della qualità, è necessario alimentare al massimo grado possibile le fonti di generazione della qualità con conseguenze ed implicazioni cruciali dal punto di vista sociale ed organizzativo: la "produzione" di qualità richiede investimenti forti e costanti in "capitale intellettuale", cioè in risorse umane qualificate e/o da (ri)qualificare, le uniche in grado:

■ di garantire la valorizzazione delle esperienze apprendendo dai problemi che esse costantemente generano;

problemi e di nuovi bisogni.
Assumiamo allora che declinare al futuro il profilo professionale dell'insegnante da formare equivale *tout court* a definire la "qualità dell'insegnante", e che tale spazio si sviluppa attraverso le seguenti dimensioni:

■ **conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico** delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;

■ **conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie** di sviluppo del cunicolo formativo, e capacità di governarlo in relazione allo sviluppo di personalità e di talenti negli allievi;

■ **competenze didattiche**, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e alla capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;

■ **capacità di riflessione e di autocritica**, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante;

■ **empatia**, intesa quale capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità e talenti;

■ **competenza gestionale**, intesa come capacità ad assumere ruoli ovvero a sviluppare servizi, nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dell'aula.

Queste dimensioni non vanno considerate come competenze comportamentali, ma piuttosto come soglie di professionalizzazione esprimibili in atteggiamenti. La qualità dell'insegnante dovrebbe essere vista come un concetto globale, cioè un insieme

scolastico, sociale e nazionale sia alla gamma di competenze, interessi, esperienze e caratteristiche attualmente riscontrabili nel corpo docente. Così, il concetto di **insegnante di qualità** è ancora più complesso di quanto questo tratteggio delle dimensioni richieste lascerebbe supporre. A questo proposito, è opportuno rifarsi a tre aspetti del contesto di formulazione ed attuazione delle politiche concernenti gli insegnanti.

■ In primo luogo, taluni contesti nazionali o locali possono privilegiare determinati obiettivi o valori, modificando così l'equilibrio o il dosaggio delle dimensioni auspicate della qualità dell'insegnante. In vari Paesi sono diversi i ruoli svolti dagli insegnanti nella scuola, anche se tutti condividono l'interesse ad assicurare lo sviluppo intellettuale e sociale dei giovani. Inoltre, è evidente che i contesti nazionali e locali hanno dinamiche loro proprie, che riflettono l'evoluzione sempre più rapida delle rispettive attese in materia di domanda formativa. A lungo andare, questi cambiamenti modificano la combinazione auspicabile delle dimensioni richieste per delineare un profilo professionale, rendendo improbabile ogni raffigurazione "ingegneristica".

■ In secondo luogo, la natura problematica dell'offerta di insegnanti sul mercato del lavoro svolge un ruolo particolarmente importante. Di fronte alla concorrenza di altri settori economici nella ricerca di persone altamente qualificate, le autorità scolastiche trovano difficoltà ad attingere sufficiente numero di bravi insegnanti e per trattenerli in servizio. La ristrettezza del mercato del lavoro per gli insegnanti e il costo necessario per lo sviluppo e il mantenimento di tutte le competenze richieste hanno portato ad una crescente eterogeneità del corpo insegnante sotto il profilo della qualità: alcuni insegnanti hanno acquisito grandissima competenza in tutti i campi, altri vengono reclutati secondo criteri non omogenei, e atri ancora sono stati reclutati sebbene fosse noto alle autorità come il loro profilo di ingresso presentasse vistose lacune in taluni campi. Il fatto dunque che, all'interno del corpo insegnante, la qualità dei docenti può riflettere livelli molto differenziati di competenza costituisce una variabile che va tenuta nel debito conto nel prefigurare l'ingresso di nuovi insegnanti che, a differenza dei primi, potranno contare su una formazione iniziale esplicita e dedicata.

■ Infine, le circostanze, le caratteristiche e le condizioni tipiche di ogni istituto scolastico (come, ad esempio, l'ambiente degli studenti, la partecipazione dei genitori, le risorse materiali e fisiche disponibili e la cultura di ogni istituto) definiscono la libertà effettivamente lasciata all'insegnante nell'esercitare, di fatto, le dimensioni di qualità dell'insegnamento citate. In alcune scuole, i docenti vanno aldilà delle loro capacità individuali, poiché vi sono circostanze e condizioni favorevoli ad un insegnamento di qualità. In altre scuole, la situazione è talmente sfavorevole che gli insegnanti di qualità non riescono a fare tutto ciò che sarebbero in grado di fare[1].

*Carmel Mary Coonan*

Per poter parlare dell'insegnante italiano di lingua straniera collocandolo nel quadro europeo e per risalire agli aspetti qualitativi della sua professionalità, si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla sua formazione, principalmente la formazione iniziale. Non mancheranno tuttavia alcuni accenni anche alla formazione continua, in servizio.

Questo intervento si propone di

- delineare brevemente la situazione della formazione iniziale degli insegnanti di lingua straniera a livello europeo per individuarne aspetti comuni ma, soprattutto, per identificare quelle aree di sofferenza che accomunano tutti i paesi europei nel settore. La presentazione della situazione europea servirà da un lato a capire lo sfondo nel quale si colloca la formazione in Italia; e, dall'altro, a capire quali sono le tematiche che, chi opera nel settore negli altri paesi europei, ha individuato come bisognose di rivalutazione, considerazione, ecc.;
- considerare gli orientamenti attuali in materia dell'insegnamento delle lingue straniere da parte di organismi europei quali il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea. Queste considerazioni serviranno a evidenziare tematiche nuove e a sottolineare come tali tematiche debbano necessariamente informare le scelte curriculari dei corsi di formazione per i futuri insegnanti.

## Le Raccomandazioni

doli propri nell'ambito delle caratteristiche del proprio sistema.

Data l'influenza degli organi europei nella sfera dell'educazione, e soprattutto in quella dell'insegnamento delle lingue straniere, vorrei prendere come punto di partenza per la questa discussione le Raccomandazioni N. (98)6 del Comitato dei Ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere nelle scuole dei paesi membri. Si richiamano le raccomandazioni perché queste permettono di risalire ad alcune delle innovazioni professionali alle quali il futuro insegnante di lingua straniera è chiamato a far fronte.

Le **Raccomandazioni** sono:

- incoraggiare ogni cittadino europeo a raggiungere un grado di competenza/abilità comunicativa in più lingue;
- diversificare le lingue offerte e fissare obiettivi appropriati per ogni lingua;
- incoraggiare programmi di insegnamento a tutti i livelli con un approccio flessibile – inclusi corsi modulari e quelli che sviluppano competenze parziali – e fornire loro il riconoscimento appropriato nel sistema nazionale di valutazione;
- incoraggiare l'uso delle lingue straniere per l'insegnamento di materie non linguistiche;
- dare sostegno all'applicazione delle tecnologie di informazione e comunicazione;
- dare sostegno allo sviluppo di collegamenti e scambi con altri paesi;
- facilitare l'apprendimento linguistico per tutta la vita (*lifelong learning*).

Queste raccomandazioni hanno già comin-

tiva della lingua straniera nonché predisporre della competenza/conoscenza necessaria per sviluppare l'abilità comunicativa;

- sapere diversificare gli obiettivi a seconda delle diverse variabili, quali la lingua straniera in questione, il ruolo della lingua nel curriculum (prima, seconda o terza lingua straniera), il tempo, l'età e i bisogni dello studente;
- sapere 'costruire' percorsi didattici che superano il concetto della classe, che superano l'idea di 'corso', che superano l'idea che bisogna inseguire gli stessi obiettivi per tutte le lingue insegnate nel curriculum;
- sapere cambiare il ruolo da insegnante a *advisor* in quelle situazioni in cui c'è un uso veicolare della lingua straniera ed integrare il proprio insegnamento con aspetti linguistici e didattici che faciliteranno e promuoveranno l'apprendimento linguistico attraverso una materia non linguistica;
- capire e sapere sfruttare appieno la potenzialità delle nuove tecnologie – *internet*, multimedia, *video conferencing*, *distance learning* e *web pedagogy*, ecc. (quanti insegnanti ancora considerano il computer come un alieno, o comunque come un mezzo tecnologico che non ha posto in casa e che ammettono candidamente che ormai gli studenti ne sanno più di loro – anche i bambini della scuola elementare!);
- saper elaborare e gestire progetti europei; sapere trovare le fonti di finanziamento per tali progetti e sapere 'essere' nei progetti europei in casa propria come all'estero con i *partner* (riguarda la dimensione multilingue e multiculturale della professione dell'insegnante);
- avere una preparazione che consenta di insegnare sia ad adolescenti sia ad adulti,

Le **raccomandazioni** implicano in sostanza una gamma di saperi *nuovi e aggiuntivi* che, per usare la terminologia del *Quadro di Riferimento Europeo,* si sostanziano in termini di:

- **sapere**: avere una conoscenza dichiarativa di aspetti teorici, applicativi, operativi;
- **saper fare**: la dimensione procedurale. Non solo conoscere la metodologia ma sapere anche attuarla appropriatamente ed efficacemente;
- **saper essere**: rimanda a dimensioni psicologiche quali disponibilità, ricettività, consapevolezza, valori, credenze, atteggiamenti, ecc. È una dimensione che rimanda alla personalità dell'insegnante.

Tali innovazioni, le competenze e le conoscenze necessarie per la loro attuazione non possono che costringere i responsabili per lo sviluppo di curricula per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue ad interrogarsi sull'adeguatezza dei corsi di formazione offerti.

## La formazione iniziale degli insegnanti di lingua in Europa

In Europa esistono forti diversità nelle strutture predisposte alla formazione iniziale degli insegnanti nonché nei contenuti curriculari dei corsi offerti. Tuttavia, negli ultimi anni si notano tendenze di convergenza influenzate dalle politiche dell'Unione Europea. Mentre si notano dei componenti curriculari comuni a tutti i modelli di formazione iniziale (le scienze dell'educazione, la metodologia della materia specifica, un tirocinio[1], lo studio delle ma-

ecc.) variano enormemente.
Nel 1994 il progetto SIGMA[2] condusse una ricerca sulla situazione delle lingue straniere nelle università di 14 paesi membri della comunità europea, più la Svizzera e la Norvegia. La ricerca comprese anche un resoconto e una valutazione critica della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingua straniera (e seconda), perché considerata fondamentale per la salute dell'apprendimento scolastico delle lingue straniere, apprendimento che ha un legame diretto con la salute e la vitalità delle lingue straniere al livello universitario.
A dispetto della forte diversità strutturale fra i paesi europei coinvolti, cui si è già accennato, il grado di convergenza sugli aspetti seguenti è elevato[3]:

- c'è bisogno di dare maggior enfasi alla metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere piuttosto che a studi educativi generali (*general educational studies*);
- programmi di formazione iniziale non vengono incontro ai nuovi bisogni degli insegnanti;
- maggiore enfasi va data alla qualità delle abilità linguistiche degli insegnanti;
- c'è bisogno di formazione che assicuri livelli più alti di *expertise* nell'uso delle nuove tecnologie;
- c'è bisogno di introdurre periodi di studio o di tirocinio in altri paesi europei come parte della formazione iniziale attraverso l'uso dei programmi europei di mobilità (ad es. *Lingua*[4]).

essi, sono ritenuti anche questioni cruciali, nodi importanti per una formazione adeguata per produrre un insegnante di lingua straniera di *qualità*.

## Strumenti europei nella scuola: Il Quadro di Riferimento Europeo[5] e il Portfolio Europeo[6]

L'insegnante italiano di lingua straniera sente già parlare (e alcuni già usano nei corsi di aggiornamento in servizio) di due strumenti europei di grande portata e rilevanza per la glottodidattica in Europa: il *Quadro di Riferimento Europeo* e il *Porfolio Europeo.*

- Il ***Quadro di Riferimento Europeo*** è stato prodotto nell'ambito del *Progetto Lingue Moderne* del Consiglio d'Europa. In sintonia con la sua visione delle lingue in Europa (la promozione di cittadini plurilingue e pluriculturali in un'Europa multilingue e multiculturale), la pubblicazione propone un modello esaustivo d'uso delle lingue straniere e d'apprendimento delle lingue straniere. Una parte importante del lavoro riguarda anche i livelli di competenza (e i loro descrittori) raggiungibili in una lingua straniera. Il *Quadro* rappresenta il mezzo attraverso il quale si creano le condizioni di trasparenza e di inter-comprensione fra sistemi diversi europei nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere.
Data la sua importanza e l'influenza che

[2] Il progetto SIGMA fu istituito nel 1994 con il sostegno della Commissione Europea (DGXII – Education, Training and Youth), per valutare la cooperazione europea inter-universitaria rispetto a sei discipline di cui una

blica istruzione), il *Quadro* rappresenta uno strumento fondamentale di riferimento per ogni insegnante italiano di lingua straniera[7]. Un problema è sicuramente collegato al fatto che ad oggi non esiste una traduzione italiana di tale documento. Il *Quadro* impone tuttavia una conoscenza approfondita della moderna glottodidattica e una conseguente capacità di trasformare in termini operativi le scelte operate all'interno di esso[8]. Inoltre è molto probabile che l'insegnamento/apprendimento delle lingue nelle scuole segua molto da vicino gli orientamenti espressi nel *Quadro*. Se così fosse diventa indispensabile – come a più voci richiesto dai rappresentanti europei – che si integri il *Quadro* nella formazione.

■ Il ***Portfolio*** colloca (come il *Quadro*) l'operato dell'insegnante di lingua decisamente in un'ottica sovranazionale, europea. Lo strumento è sia didattico che documentario: didattico perché potenzia le abilità di autovalutazione e di autodeterminazione dello studente nel proprio apprendimento delle lingue; documentario perché costituisce la carta d'identità linguistica dello studente spendibile in altri paesi europei per studio o per lavoro. Non esiste ancora un modello unico di *Portfolio* e, oggi, sono in corso sperimentazioni sul suo uso[9], ma è probabile che nel prossimo futuro l'insegnante di lingua se ne debba occupare, e quindi ne deve avere la competenza.

La presenza dei due suddetti strumenti nelle scuole italiane indica in maniera molto concreta la dimensione europea operare.

## "Strutture europee" per l'insegnante italiano di lingua straniera

Con il termine "strutture europee" ci si vuole riferire all'esistenza di numerose strutture a disposizione di chiunque voglia approfittare della ricchezza d'informazione in internet su tematiche innovative della glottodidattica pronta per essere letta e delle opportunità offerte di mobilità – per formazione – in Europa.

### ■ Informazione e documentazione

Fonti d'informazione sulle tematiche individuate come bisognose di attenzione nella formazione dell'insegnante si trovano:
– nei report dei *workshop* tematici del Centro di Graz;
– nel sito del Consiglio d'Europa: ad es. *International Workshop Programme*[10]*;*
*In-Service Training Programme for Teachers*[11]
*Modern Languages Project*[12]
*Network of School Links and Exchanges*[13].

### ■ Mobilità

Oltre alla mobilità offerta dall'adesione a progetti europei che coinvolgono scuole e studenti, dal punto di vista della formazione in senso più stretto, esistono possibilità per partecipare a:
– *workshop* (a Graz e a Strasbourg)
– *in-service training programme* (Consiglio d'Europa)
– progetti Socrates *LINGUA* e *COMENIUS* (Commissione europea).

## gua straniera

Abbiamo già accennato al fatto che i compiti degli insegnanti sono cambiati. È molto probabile che cambieranno ancora anche in futuro. È quindi indispensabile considerare che, per poter formare un insegnante di qualità, bisogna tenere in mente che si stanno creando insegnanti che lavoreranno nella scuola (e fuori della scuola) per i prossimi 10 o 20 anni. Essenziale diventa quindi non solo prendere atto della natura dei compiti attuali ma anche proiettarsi in avanti per anticipare quelli del futuro.
Buchberger (1995, p. 9) indica che le istituzioni preposte alla formazione iniziale degli insegnanti (in generale – non specificatamente di lingua) hanno risposto all'incremento, al cambiamento e ai nuovi compiti degli insegnanti (che, sotto certi punti di vista, hanno, secondo l'autore, cambiato il lavoro professionale dell'insegnante in maniera drammatica) con "*more of the same*", ossia gli standard sono stati migliorati, la durata dei corsi prolungati e alcuni nuove aree curriculari introdotte. Secondo Buchberger tuttavia è necessario:
– un'indagine che individui i compiti professionali degli insegnanti,
– individuare poi le qualifiche professionali richieste e,
– ri-orientare di conseguenza i curricula perché conducano al raggiungimento delle qualifiche[14].
Questa realizzazione sta informando il lavoro del Consiglio dell'Europa[15] nonché l'*European Centre for Modern Languages* di Graz[16] dove sono stati tenuti *workshop* proprio per individuare i bisogni.
Alla luce del loro lavoro, che vede l'insegnante nei vari ruoli di istruttore, educatore, valutatore (e forse altri ancora), un piano d'azione è stato proposto per far conoscere il ruolo professionale nuovo dell'insegnante di lingua straniera e fornire delle coordinate che aiutassero i responsabili nelle scelte curriculari dei corsi di formazione degli insegnanti. Il programma d'azione (Graz) per il triennio 2000-2002 prevede di:

- preparare unità modulari sull'uso pedagogico del QRE (Quadro di Riferimento Europeo). Queste saranno rese disponibili sul sito WEB del centro di Graz per uso in corsi di formazione (iniziale e in servizio). Tale obiettivo risponde a delle richieste fatte in più sedi europee di 'applicare' il *Quadro* alla formazione degli insegnanti;
- preparare un '*Charter*', una 'Dichiarazione dei Principi' per la professione dell'insegnante di lingue straniere che indichi responsabilità e status. Sarà presentato al Comitato dei Ministeri per l'Educazione per approvazione entro la fine dell'Anno Europeo delle Lingue;
- contribuire a stabilire un quadro comune europeo per l'elaborazione di curricula di formazione per gli insegnanti di lingua straniere attraverso la classificazione dei loro diversi compiti e dei diversi ruoli e la creazione di una lista di conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti richiesti per compiere tali lavori con successo. In questo modo si creerà uno strumento utile per l'individuazione dei bisogni specifici.
- lavorare per creare un *common core* per i curricula di formazione degli insegnanti di lingua straniera. Questo *common core* servirà per costituire la base per lo sviluppo di linee guide per curricula nazionali di formazione degli insegnanti di lingua straniera.

Da quanto detto risulta che l'insegnante italiano di lingua straniera si muove sempre più, come d'altronde i suoi colleghi europei, in una dimensione nazionale educativa che si è europeizzata. Sembra anche che tale dimensione nazionale educativa si europeizzerà sempre di più attraverso la creazione di contatti transnazionali, indiretti o diretti, virtuali o materiali. Soprattutto quello che risulta dalla situazione dell'insegnamento delle lingue straorganismi, comitati, gruppi di lavoro, progetti, ecc. che lavorano per collocarla in un contesto culturale e politico più ampio, per individuare aree comuni di intervento per miglioramento sia per l'insegnamento in sé sia per la formazione.
Gli strumenti messi a disposizione dell'insegnante di lingua straniera sono numerosi e di qualità, l'impegno richiesto all'insegnante è anche di qualità. La formazione iniziale è la base perché la qualità si estenda e permanga.

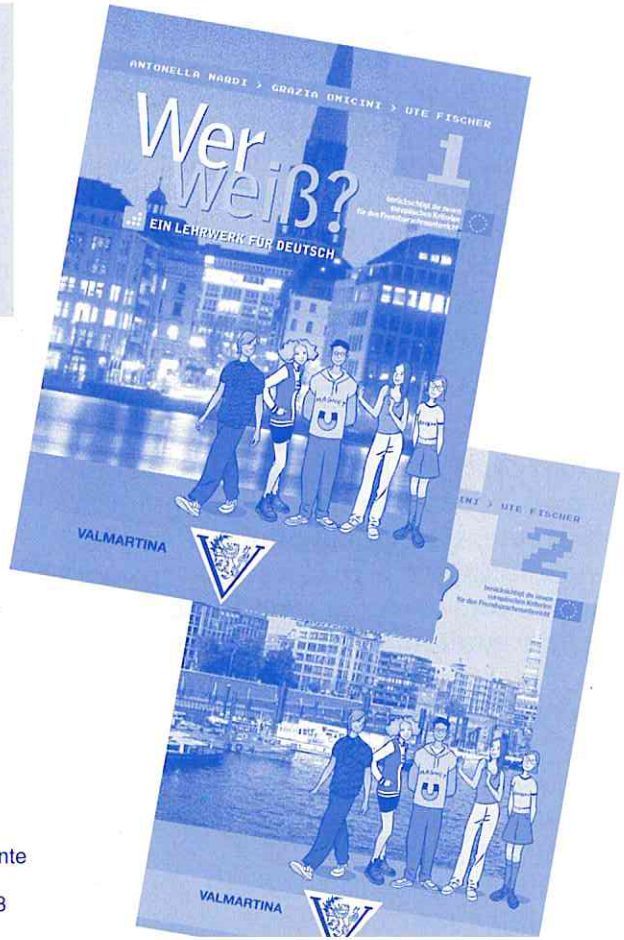

ANTONELLA NARDI > GRAZIA OMICINI > UTE FISCHER

Wer weiß?

**Corso di lingua tedesca per il biennio**

Il nuovo testo a moduli che tiene conto dei criteri del Quadro comune europeo di riferimento con:

- verifiche intermedie e modulari e certificazione modulare finale
- suggerimenti per l'autovalutazione e portfolio
- strategie di lavoro e apprendimento




**Volume 1** (libro dello studente + libro degli esercizi), pp. 320 + **CD-Rom studente** a cura di **Daniela Pandolfi**

**Audiocassetta** studente
L. 15.000 € 7,75
Codice 88-494-8140-3

Partiamo dalla definizione di P. Balboni, nel suo *Dizionario di glottodidattica*. Sotto la voce "antropologia culturale" si legge:

> "è la scienza che studia la cultura intesa come complesso di valori, modi di vivere, di organizzare la società ecc., di un popolo.
> Poiché non si insegna solo una lingua ma anche la cultura da essa espressa, l'antropologia culturale è una delle scienze di riferimento primario della glottodidattica..."[1]

Commento questi due concetti: la definizione di "cultura" come complesso di valori, modi di vivere, di organizzare la società, ecc., di un popolo, richiama certe definizioni di cultura opposta a "natura", e di cultura in rapporto a "lingua", di cui forse una delle più pregnanti è quella data da Sapir, ampiamente commentata dalla glottodidattica italiana:

> "Cultura è *ciò* che una società fa e pensa; lingua è uno speciale *come* del pensiero."[2]

In quel *ciò* e in quel *come* sta tutta la glottodidattica, che soprattutto nella stagione dell'analisi contrastiva, della glottodidattica nascente, cioè della linguistica applicata, ha comunque considerato il rapporto lingua/cultura come un rapporto binomiale, e ha scandito il processo didattico nelle fasi:

1. Cultura implicita nella L1;
2. Cultura esplicita nella L1 (messa a confronto con)
3. Cultura esplicita nella L2;
4. Cultura implicita nella L2.

I due momenti centrali espliciti, il 2 e il 3, erano i più importanti, quelli propri della comparativa secondo quei parametri dettati dal maestro di glottodidattica R. Lado, che in *Linguistica attraverso le culture* (1957) propone i tre parametri della *forma*, del *significato*, della *distribuzione* – parametri linguistici applicati all'analisi culturale/di civiltà con i tre esempi famosi circolati nei primi manuali di glottodidattica anche italiani: la "forma" del *petit déjeuner* francese è ben diversa da quella del *breakfast* inglese; il "significato" della corrida spagnola come vittoria dell'intelligenza sulla forza bruta non è sentito allo stesso modo da un francese, che vede nella corrida francese uno spettacolo meramente folcloristico legato ad un certo momento cronologico dell'anno; la "distribuzione" del vino sulla tavola degli Italiani, statisticamente molto elevata, sottolinea l'assoluta quotidianità dell'evento, del momento ed assume quindi una valenza ben diversa dalla "distribuzione" del vino sulla tavola dei Francesi, molto meno elevata statisticamente, atta a sottolineare l'eccezionalità dell'evento e quindi il momento di festa, l'occasione particolare che deve essere solennizzata unicamente in determinate circostanze e non quotidianamente.

Tali parametri, e soprattutto il terzo, sono indice di una stagione metodologica, che è nel contempo linguistica, della linguistica applicata, costituente, come ben sappiamo, il momento genetico della glottodidattica.

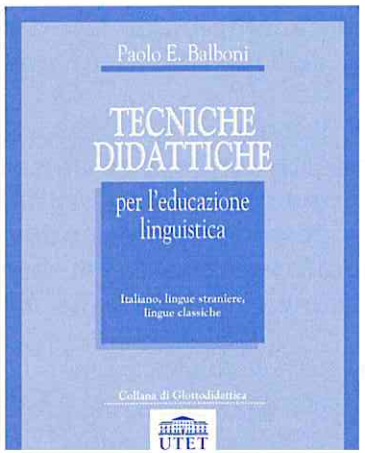
Il modello, in fondo, deriva da Boas, da Whorf, il quale ultimo faceva risalire ad Antoine Fabre d'Olivet (1768-1825) l'idea che la lingua fosse uno degli aspetti di una determinata cultura.

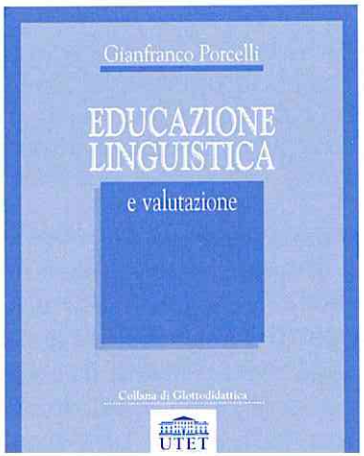
> "Le parole e le cose non sono la stessa cosa..., i modelli di struttura secondo i quali si ordinano le parole per formare una frase so-

la "cultura 1" e in Italia negli anni sessanta si apre il dibattito sull'insegnamento della *civiltà* accanto a quello della *lingua*, sulla civiltà implicita nella lingua *vs.* la civiltà esplicita rispetto alla lingua stessa. Dibattito che si interseca con quello sui documenti autentici, e che oggi forse giudichiamo un po' ozioso, che probabilmente non promuoveremmo più, ma che sottende una concezione binomiale, dualistica del rapporto lingua/cultura, e che sfocia in esplicitazioni linguistiche di superficie diverse anche nei *Programmi* ufficiali della nostra scuola: nei programmi del 1962 si parla di lingua-civiltà; in quelli del 1979 si ricupera e si riusa il termine "cultura", che non è più demonizzato, cioè non è più sentito come elitario grazie alla crescita culturale generale di tutto il paese, fino a quelli del 1985 e del 1991, in cui appaiono il termine "intercultura" e l'aggettivo "interculturale".

ducono allo stereotipo, al pregiudizio, può essere spiegata facendo ricorso alla nozione di "filtro" che Troubetzkoy applicava alla fonologia di una lingua, ed alla sua generalizzazione e al suo trasferimento a tutte le componenti verbali e non verbali della comunicazione in lingua "altra". Così come i filtri morfosintattici hanno generato l'analisi contrastiva e poi quella degli errori, da cui derivano i più recenti studi sulle interlingue degli apprendenti, i filtri lessicali hanno imposto all'esperienza lo stesso *découpage* proveniente dalla L1, i filtri gestuali, conversazionali ed interazionali sfociano in stereotipi e in rappresentazioni erronee in cui una comunità riconosce le "culture"/"civiltà" altre.
Tali filtri si rivelano, cioè, responsabili degli errori, e, nel nostro contesto, di errate interpretazioni culturali, dell'insorgere di stereotipi, e di *shock* culturali, che osserviamo ormai frequenti nella società moderna.

UTET
LIBRERIA
Collana di Glottodidattica





di fondo dell'allievo di lingua straniera, soprattutto se adulto e dotato di un'intelligenza analitica piuttosto che sintetica e di un carattere portato alla seriazione dei problemi piuttosto che alla loro presa in conto globale ed olistica. Va anche rilevato però che lo studioso forse più illustre del rapporto lingua-cultura, cioè Claude Levy Strauss, scrive che la lingua può essere considerata sia come prodotto della cultura ordinaria nella quale è in uso (e quindi sembra propendere per la linea monomiale del rapporto lingua/cultura); sia come parte di questa cultura (e qui sembra riapparire la concezione binomiale del rapporto in questione); sia come sua condizione (e qui sembra di nuovo prevalere l'idea del monomio).
È dunque solo un atteggiamento molto vigile, radicato in una logica della variazione/variabilità centrata sul cambiamento prodotto dalle interazioni, piuttosto che in una logica addizionale delle differenze (che conduce prima o poi all'esclusione) a permettere l'avvio ad una reale educazione alla cultura della lingua "altra".

Lo stesso Balboni – ed entro quindi nel commento alla seconda frase già riportata in apertura, supera la concezione binomiale di "lingua/cultura", quando scrive:

> "Poiché non si insegna solo una lingua ma anche la cultura da essa espressa, l'antropologia culturale è una delle scienze di riferimento primario della glottodidattica"

dà per scontata una concezione monomiale di lingua/cultura, che in didattica diventa educazione *interculturale*.
L'aggettivo *interculturale* qualifica, infatti, dagli anni ottanta in avanti, una pedagogia, una psicologia, una didattica delle lingue "altre", di una lingua "altra" in tiethica e multiculturale e far nascere ed alimentare nel giovane questa competenza interculturale, che sembra avere almeno tre diverse dimensioni:

- la dimensione **affettiva** dell'atteggiamento, che sviluppa l'empatia;
- la dimensione **comunicativa-comportamentale** che si sforza di capire l'altro e di esprimersi come l'altro;
- la dimensione **cognitiva**, che sviluppa la conoscenza della lingua/cultura dell'altro, anche ad un livello più profondo, capace di indagare il perché di certi "culturemi", che si scoprono nella storia civile, politica, nella storia delle istituzioni dell'altro paese.

La pedagogia interculturale passa attraverso varie fasi: della tolleranza, della tolleranza attiva, delle differenze, delle variazioni, dell'integrazione, dell'inserimento... (per alcuni l'inserimento è considerato più rispettoso dell'integrazione).
È interessante notare come a queste tappe di una pedagogia interculturale corrispondano altrettante tappe, parallele, di una didattica applicata che si possono leggere in filigrana attraverso le circolari ministeriali e i decreti legislativi di inserimento dell'alloglotto o dello straniero, o dell'extra-comunitario nella nostra scuola italiana... Risulta evidente che questo tipo di riflessioni fa riferimento da un lato all'insegnante di LS, dall'altro all'insegnante di italiano L2.
Considerando il concetto di *intercultura* come facente parte dell'aspetto antropologico della competenza di un insegnante di lingue, non posso sottacere anche gli studi sulle metafore attribuite ai diversi popoli, che possono costituire, scrive ancora Balboni,

> "un'idea base facile da ricordare mentre si è a contatto con persone di quel paese."[4]

francese sia l'esempio di R. Lado per il parametro della *distribuzione* e la corrida spagnola per quello del *significato*...).
Questi studi, certamente utili per la loro spendibilità in didattica, devono però essere controbilanciati, secondo me, da altri, molto precedenti storicamente, ma tuttora validi che hanno marcato la storia del pensiero europeo, francese in particolare. Alludo agli scritti che dal XVIII al XIX secolo hanno sottolineato l'unità del genere umano, al di là di tutti i particolarismi; voglio qui ricordare le opere, molto numerose, che possiamo far risalire ad una concezione universalistica della cultura/civiltà, concezione che ha fatto dire ad E. Renan nel 1882, per esempio, in una conferenza pronunciata alla Sorbona e rimasta poi celebre:

> "Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine"[6]

e che faceva riconoscere nella nazione francese, scaturita dalla Rivoluzione, tutti coloro che in qualche misura si riscoprivano nella stessa, qualunque fossero le loro origini.
Per una vera educazione interculturale credo si debbano tenere saldamente in mano i fili di questa duplice visione del mondo: gli studi delle culture/civiltà, in quanto diverse le une dalle altre – per dirlo alla francese – gli studi della cosiddetta *psychologie des peuples*, e gli studi sull'unicità del genere umano, sull'idea di *citoyenneté*, come di una sorta di "cittadi-

proto-glottodidattica, Montaigne per esempio, che nei suoi *Saggi* ricorda come Socrate amasse definirsi cittadino del mondo, piuttosto che di Atene.[7]
Per quanto riguarda le tappe di un'educazione interculturale e, pur constatando che è ancora molto difficile prevedere veri e propri momenti cronologici nell'affermarsi di questa istanza, possiamo cogliere nella letteratura degli ultimi anni, una tripartizione diffusa e condivisibile. Occorre prima *percepire* senza interpretare; poi *interpretare*, cioè stabilire rapporti fra le cose, e infine *valutare*, cioè fissare le interpretazioni, dando per scontato che in una classe multiculturale e/o di lingua straniera la discussione deve essere sempre accesa ed avviata e che la comunicazione e lo scambio devono essere vivaci e continui.
I "nuovi approcci" alla didattica linguistica propongono diverse soluzioni in classe: estemporanee o specifiche o delle materie ospitanti, cioè dettate dall'individuazione di contenuti interculturali all'interno di discipline quali la storia, la geografia l'educazione civica ecc., o la cosiddetta soluzione "diffusa", come scrive E. Damiano nel 1998[8], che implica la revisione di tutto l'impianto curricolare secondo un approccio davvero antropologico, più che storico, più che semiologico al problema trattato, cioè al problema della considerazione della lingua/cultura come di un binomio o di un monomio, da coniugare comunque a tale o tal'altra tecnica didattica sia nelle classi di lingua straniera come in quelle di lingua italiana con presenza di allievi stranieri.

Dopo aver soddisfatto alle necessità vitali, quelle del nutrirsi, del coprirsi e del ripararsi, l'uomo prese a raccontare. Narrava intorno al fuoco della sera le vicende tragiche oppure liete; illustrava le proprie fantasie, i propri sogni, i propri desideri, le proprie frustrazioni. Lo faceva con i pochi mezzi espressivi che conosceva: i gesti delle braccia e delle mani, i movimenti del capo e delle membra, le intonazioni della voce. Ma imparò ben presto a tracciare sulle pareti delle caverne quello che aveva visto oppure immaginato; e nacquero opere di pittura, che sono ammirate pure oggi. Scene di caccia e di guerra, ma anche visioni quiete, come quelle della donna osservata, dell'albero dall'ombra ospitale, dell'animale amico, e via così.
I pochi accenti verbali che adoperò più tardi, come convenzione utile a comunicare, gli servirono anche ad esprimere, e nacque la letteratura, sebbene orale.
In caratteri cuneiformi, l'uomo incominciò poi a vergare su tavolette d'argilla quanto sentiva, provava, soffriva o godeva. Alcuni di quei racconti sono arrivati sino a noi, e narrano vicende elementari, entro gli estremi del dolore e della gioia, così come fanno tuttora i racconti che noi leggiamo, proferiamo o ascoltiamo nella nostra quotidianità moderna.
Il racconto nasce allora nei primordi dell'umanità, comprovando la necessità del suo dirsi. Da dove viene questo bisogno?
L'osservazione del bambino ci permette di comprendere il comportamento, per così dire narrativo, risalendo al nostro progenitore.
Il bambino racconta un proprio incubo notturno, un pericolo, una minaccia, ma tura, penosa o lieta, e contemplasse quanto ha immaginato e appunto creato.
Il benessere venuto dal racconto noi lo osserviamo, per esempio, nella confessione cattolica, quando il sacerdote invita a dire, a dichiarare e riconoscere i propri errori, subito rasserenati dall'esposizione verbale, più che dalla penitenza, quasi sempre simbolica.
Un altro esempio di racconto catartico è quello della seduta psicoanalitica, quando lo psicologo invita a riferire, alla luce della spontaneità massima, quello che c'è dentro nel profondo, e che domanda d'essere sciolto nella narrazione appunto liberatoria.
Un altro esempio ancora, sebbene ridicolo o grottesco, è dato dal numero esorbitante di spettacoli televisivi, dove la gente più disparata mette in piazza i propri casi anche più intimi, oppure dal numero altrettanto esorbitante delle lettere che arrivano nelle redazioni dei giornali, oppure ancora dalla quantità abnorme di romanzi, poesie, novelle, che intasano gli uffici delle case editrici.
Anche questi esempi ultimi, affatto grotteschi, spiegano in ogni caso la necessità del racconto, che nell'aula scolastica o anche universitaria dovrebbe trovare il luogo eletto dove soddisfarsi, perché nobilitato dalla tradizione letteraria, maturata lungo i secoli.
Dall'asilo, dove il bambino traccia disegni e narra le sue cose primarie, alla scuola elementare, dove lo scolaro è tenuto a scrivere temi, alla scuola media, inferiore o superiore, dove lo studente è obbligato a mettere per iscritto concetti, il racconto dovrebbe governare l'attività pedagogica.
Pedagogia come racconto e racconto come pedagogia potrebbero divenire le frasi esemplari, al fine di tracciare un sentiero d'insegnamento e d'apprendimento, rin-

ogni parola e ogni proposizione assumono ogni volta in cui siano essi pronunciate oppure scritte. La parola e la frase sono dette e scritte, infatti, per la prima volta sempre, variando fatalmente le condizioni emotive in cui esse sorgono dalla sensibilità umana.
Non è importante conoscere allora Tommaso d'Aquino per trovare nella *Commedia* di Dante il senso dello smarrimento che prende l'uomo, in un certo periodo della vita, quando egli s'interroga sul suo destino passato e futuro, e si sente sperduto in una selva, di cui non conosce i sentieri. Non è importante aver visto Matelda, di là da un calmo fiume rilucente, per riconoscervi la bellezza femminile, la quale chiama all'amore, cantando di fiore in fiore, come in una giornata splendente d'estate.
Grazie alla poesia, che è universale, si può ritrovare ciascuno nella pagina letta e allora gustata: nell'ora scolastica della letteratura italiana, seguirà lo studente i casi più vivaci dell'esistenza, leggendo Boccaccio, seguirà i casi fiabeschi, come un bosco sognato, leggendo Ariosto, e così via.
Nell'ora delle letterature straniere, egli vagherà insieme con il folletto e le fate per le foglie del sogno, narrato da Shakespeare, e ne imparerà la lingua, volgendosi alla realtà infinita della bellezza.
Non ci sono scolari o studenti che restino estranei al racconto della vita propria; e poiché la poesia è nata per dire attraverso i particolari la realtà universale, ognuno ci si può riconoscere, purché bene guidato a farlo.
Non importa in quale lingua il racconto si sia svolto nella storia lunga degli uomini, non importa in quale epoca sia sorto esso alla fantasia di qualcuno, non importa chi sia stato a dirlo oppure a scriverlo, importa invece che la storia umana, concretizzatasi sempre nei particolari, propri di ciascuno, si spalanchi alle immagini universali, alla luminosità delle quali il racconto s'è sciolto e si porge all'attenzione migliore degli uomini.


# GOLDEN PAGES

**A SHORT HISTORY AND ANTHOLOGY OF LITERATURE IN ENGLISH**

M. Ansaldo • G. Giuli • M. G. Zanichelli

In un unico volume la storia
e l'antologia della letteratura
in lingua inglese dalle origini ai giorni nostri,
con tre dossier sui generi letterari.

Volume unico pp. 464
L. 29.900 € 15,44
Codice 88-494-0705-X

Teacher's Book pp. 128
1 audiocassetta per la classe


SELM

## Coordinare gli interventi didattici

L'insegnante di lingue deve far raggiungere ai suoi allievi gli obiettivi specifici assegnati alla sua disciplina, contribuire al raggiungimento degli obiettivi assegnati alle discipline linguistiche e perseguire le finalità generali assegnate all'istituzione scolastica. Per questo, deve collaborare coi colleghi delle varie discipline, razionalizzando il lavoro, e sfruttando le possibili sinergie. Insieme devono in particolare:

- individuare gli aspetti comuni alle varie discipline di un'area, e affrontarli principalmente in una disciplina – quella che è più basilare rispetto alle altre – rendendoli così disponibili per le altre discipline dell'area;
- adottare approcci e proporre attività convergenti, all'interno della stessa disciplina, e nelle varie discipline;
- scegliere le attività che permettono di raggiungere più facilmente gli obiettivi;
- potenziare, nelle varie discipline, quelle competenze che sono utili per tutte e che permettono di raggiungere le finalità generali dell'educazione.

## Coordinare l'attività con gli insegnanti dell'area dell'"educazione linguistica"

I programmi ministeriali stessi, parlando di "educazione linguistica", suggeriscono comunanza di finalità e di approccio fra le discipline dell'area linguistica. Nell'azione didattica quotidiana, però, la collaborazione, in particolare fra insegnanti di L1 e di L2, è spesso superficiale e poco soddisfacente.
Una collaborazione più efficace potrebbe migliorare l'educazione linguistica, con i benefici conseguenti per l'apprendimento delle altre discipline, poiché l'educazione linguistica è funzionale, oltre che all'educazione generale, a tutti gli apprendimenti. Questa collaborazione, secondo noi, potrebbe basarsi su una riflessione su quello che c'è di comune fra le varie lingue, e quello che le differenzia.
Contrariamente alla linguistica strutturale, che faceva da base all'approccio strutturale, le nuove branche della linguistica, che fanno da supporto scientifico all'approccio comunicativo, studiano aspetti che, invece di distinguere le lingue, le accomunano. Se si confrontano, a livello intuitivo, i vari aspetti delle lingue, ci si accorge che possono essere rappresentati, tenendo conto di somiglianze e differenze, approssimativamente con il seguente schema:

via che si passa agli aspetti più profondi, le differenze diminuiscono. Limitandoci alle lingue più insegnate nella scuola italiana, i loro aspetti sintattici sono già molto più simili dei loro aspetti morfologici; nelle varianti situazionali i vari fattori (statuto, ruolo ed età degli interlocutori, canale, argomento, scopi, ecc.) hanno un peso molto simile. Cosa ancora più notevole, spesso queste varianti si caratterizzano per l'uso di forme simili: ad esempio, le varianti legate al ruolo e allo statuto nelle varie lingue si distinguono con forme diverse di allocuzione; nelle varie lingue le differenze fra lingua orale e lingua scritta, o fra lingua familiare e lingua formale sono dello stesso tipo. La testualità si basa sugli stessi meccanismi in tutte le lingue (progressione dell'informazione, coerenza semantica, coesione mediante anaforizzazione, ecc.), e la stessa anaforizzazione, per prendere un esempio semplice, si effettua con le stesse categorie grammaticali (pronomi, dimostrativi, iperonimi, ecc.). Gli aspetti enunciativi si manifestano nello stesso modo. Quanto agli aspetti pragmatici e semantici, sono praticamente identici: tutte le lingue assolvono alle stesse funzioni, e, a parte le differenze legate a diversi livelli di sviluppo e a differenze culturali, trasmettono gli stessi significati[1]. Tutto questo è reso evidente dal fatto, ad esempio, che uno studio sulla fonologia di una lingua, o sulla grammatica della frase, è valido per la lingua in questione, e, anche se tradotto in un'altra lingua, rimane valido solo per quella lingua, mentre un saggio sulla grammatica testuale di una lingua è ampiamente valido anche per le altre[2].
Queste osservazioni, che ovviamente andrebbero affinate, potrebbero fare da base ad una migliore distribuzione dei compiti fra insegnanti di lingua materna e insegnanti di lingua straniera. Gli aspetti co-

da pronuncia, ortografia, lessico, grammatica. Le competenze acquisite in una lingua riguardo gli aspetti comuni (quelli pragmatici, quelli testuali, ecc.) si trasferiscono alle altre. Quindi, se i discenti le possedessero nella loro lingua materna, potrebbero dedicare più tempo e più attenzione, nelle lingue straniere, a quegli aspetti che sono veramente tipici di ognuna: la pronuncia, la grafia, il lessico, la morfologia.

## Lavorare in sintonia con gli insegnanti delle altre aree

Una collaborazione sulle basi delineate, fra insegnanti dell'area linguistica, senza escludere, anzi prevedendo, una sintonia metodologica, riguarda soprattutto una distribuzione dei *contenuti*.
Ma è possibile anche una collaborazione, *su base metodologica*, con gli insegnanti di tutte le aree. L'insegnante di lingue deve dare il suo contributo al raggiungimento delle finalità generali della scuola che sono, oltre all'accrescimento delle conoscenze, lo sviluppo della razionalità, della socialità, dell'autonomia di giudizio e di apprendimento. L'apprendimento delle lingue straniere, si sa, vi contribuisce in se stesso. Ma le *modalità* dell'insegnamento/apprendimento non sono neutre, a questo riguardo. Alcune lo ostacolano, altre le favoriscono. Vediamo queste ultime.

### ■ Un lavoro coerente

La prima di queste modalità riguarda l'organizzazione generale del lavoro da parte dell'insegnante. Che si tratti di unità didattiche, di moduli, o dell'intero corso di studi, il percorso proposto deve essere coerente e coeso: gli obiettivi devono es-

*Barbara Bertin, Marina Perini* [1]

La nostra attività presso la SSIS del Veneto come Supervisori di Tirocinio ha determinato l'esigenza di finalizzare questo nostro contributo alla definizione del profilo professionale in uscita dello specializzando di lingue straniere. Ci è parso opportuno riflettere partendo dalle competenze che l'insegnante di lingue straniere attualmente "in servizio" ha capitalizzato nel corso degli anni. Tali competenze sono il risultato di un percorso di formazione – talvolta autonomo e comunque non imposto – che ha le sue radici negli anni '60.

## Dalle lingue "morte" alla competenza comunicativa

Il reclutamento degli insegnanti di lingue, per tutti gli anni '60 e anche negli anni '70, avveniva in maniera piuttosto "fantasiosa", vale a dire, non era assolutamente necessaria la laurea specifica in lingue e letterature straniere, era sufficiente avere sostenuto due esami di lingua in una qualsiasi altra facoltà. Le lingue straniere godevano di scarsissima considerazione, nessun peso era dato alla competenza comunicativa e il focus era sulla lingua scritta. La distinzione tra lingue "morte" e lingue "vive" praticamente era solo sulla carta; nella realtà il francese, l'inglese e il tedesco venivano insegnante allo stesso modo del latino e del greco. Infatti non era indispensabile che l'insegnante fosse capace di parlare la lingua che insegnava, perché l'istruzione veniva impartita nella lingua madre degli alunni e l'enfasi era posta sulla morfosintassi. Esercizio tipico era la tra-

venivano letti precocemente. Lo studente era quindi un recettore passivo e il risultato molto spesso si traduceva nell'incapacità di comunicare nella lingua straniera. Il metodo seguito non poteva essere altro che il metodo grammatico-traduttivo. Tipica modalità di insegnamento era la lezione frontale, che comporta appunto la trasmissione monodirezionale delle informazioni, è centrata sul contenuto e praticamente ripete il tipo di lezione tradizionale, la "conferenza dell'esperto" di stampo universitario. Proprio per la sua specificità di avere come oggetto sostanziale la materia di conoscenza, questo tipo di lezione può venire proposta anche a gruppi molto numerosi. Non c'è quindi l'esigenza di avere gruppi ristretti di apprendimento. Per quanto riguarda i sussidi tecnologici, alcuni insegnanti "all'avanguardia" cominciavano in questo periodo a utilizzare il registratore per presentare brani letti da parlanti madrelingua.

Come si può ben capire da questo quadro, non c'è attenzione alla metodologia e alla didattica, i contatti tra insegnanti della medesima classe sono sporadici, se non addirittura nulli, non vi è programmazione comune.

Tuttavia, già alla fine degli anni '60, l'Italia comincia ad aprirsi alla ricerca didattica in campo internazionale, vi è molta confusione tra gli insegnanti che cercano di "carpire" dalle nuove proposte ciò che è proficuamente utilizzabile nelle proprie classi. Sono gli anni in cui prendono piede i manuali prodotti all'estero per un pubblico "straniero", in cui cominciano a diffondersi le scuole private di lingua dove gli insegnanti sono *native speakers*. Per quanto riguarda l'inglese, viene sentito sempre di più come elemento di promozione sociale; negli anni '70 i genitori vogliono iscrivere i

ne dove si insegna quale lingua straniera l'inglese. Le scuole private di lingua sono molto frequentate e questo dipende dal fatto che i genitori più accorti non hanno fiducia nell'insegnamento della lingua straniera a scuola. È un luogo comune che la lingua che si impara a scuola non è la stessa che viene parlata nel paese straniero. Questo perché il metodo ancora più seguito è sempre quello grammatico-traduttivo.

Dagli anni '70 comincia a cambiare qualcosa in concreto per gli insegnanti: si diffondono sempre più capillarmente associazioni di insegnanti di lingue straniere, quali LEND e ANILS; anche all'interno delle università la ricerca si muove e apre alla glottodidattica, la cui autonomia scientifica e la cui importanza vengono riconosciuti. Nasce presso l'Università di Ca' Foscari l'Istituto di Linguistica e Didattica delle Lingue. Sono del 1979 i nuovi programmi della Scuola Media in cui viene data grande importanza all'educazione linguistica e al raccordo tra L1 e L2. Si parla di "possesso dinamico della lingua italiana" e "la lingua straniera ha il compito di contribuire, in armonia con le altre discipline, e in particolare con la lingua italiana, alla conquista delle capacità espressive e *comunicative* degli alunni, anche mediante l'allargamento degli orizzonti culturali, sociali e umani, reso possibile dal contatto che la conoscenza della lingua straniera consente con realtà storiche e socio-culturali diverse da quella italiana".[2]

Anche la Scuola Superiore vive una fase di rinnovamento. Un po' prima dell'introduzione dei Nuovi Programmi della Scuola Media, partono le maxisperimentazioni autonome di istituto. Nel Veneto il "Massari" e lo "Stefanini" a Venezia, il "Brocchi" a Bassano, lo "Scalcerle" a Padova e il "Pigafetta" a Vicenza si fanno promotori di progetti sperimentali di scuola seconda-

sperto madrelingua (già presente negli Istituti Tecnici per il Turismo) e la possibilità della compresenza stimola ulteriormente l'insegnante di lingua ad un continuo aggiornamento delle proprie competenze disciplinari ma anche alla riflessione sul proprio operare. Inoltre, la maxisperimentazione prevede un numero minore di ore dedicate all'attività in classe (14 ore su 18), in quanto le ore restanti vengono dedicate a riunioni di coordinamento e progettazione. Si progettano percorsi interdisciplinari per raggiungere obiettivi formativi ed educativi comuni. Si tratta sostanzialmente di un inizio di *team teaching*, la forma di insegnamento in cui un gruppo di docenti si prende carico congiuntamente dell'attività formativa da svolgere a favore di un gruppo di studenti. Si tratta di un metodo di organizzazione degli insegnanti, degli studenti, dello spazio, del tempo e dei contenuti, all'insegna di una logica progettuale, di conduzione e di valutazione, ma anche di valorizzazione di tutte le risorse presenti.

Accanto a queste maxisperimentazioni, che coinvolgono totalmente l'istituto scolastico interessato, molte scuole attuano delle minisperimentazioni, una grossa fetta delle quali è orientata verso l'ambito linguistico: i licei classici e gli istituti magistrali, nonché i tecnici quali gli istituti per geometri, dove la lingua straniera era studiata solo nel biennio, ne prolungano lo studio per tutto il triennio.

Gli anni '80 – periodo nel quale tutte le sperimentazioni, maxi o mini, iniziate nel decennio precedente, arrivano a regime – possono a pieno diritto essere considerati gli anni della riflessione in ambito linguistico. Si consolida un progetto ministeriale di aggiornamento degli insegnanti di lingue, il PSLS (Progetto Speciale Lingue Straniere) che tocca tutte le province italiane e

ai corsi del Progetto Speciale e li stimolano ad un aggiornamento continuo e mirato grazie alla lettura di testi teorici di didattica delle lingue. Molta attenzione viene data all'uso appropriato dei materiali didattici, che vengono sempre più prodotti in Italia per gli studenti italiani recuperando nozioni di linguistica contrastiva.
Gli anni '80 vedono anche il bando di due nuovi concorsi ordinari a cattedre, nei cui programmi è dato ampio rilievo alla metodologia e didattica della lingue straniere. Chi è stato immesso in ruolo a seguito di questi due concorsi ha dovuto dedicare un'ampia parte della sua preparazione non solo alle conoscenze disciplinari ma anche alle competenze e capacità didattiche.
Si assiste dunque, tra gli insegnanti di lingue, a un rinnovamento consapevole che, però, a nostro parere, non coinvolge da subito tutte le altre discipline (se non nei casi delle maxisperimentazioni) e porta ad uno scollamento, se così si può definire, tra gli insegnanti di lingue e i loro colleghi sul piano dell'innovazione didattico-metodologica. Vale la pena chiedersi perché l'insegnante di lingue diventi il motore del rinnovamento che più lentamente va ad interessare le altre discipline.

## Verso l'Autonomia: dal POF alle FO

Come già detto, negli anni '80 si assiste ad un tumultuoso espandersi di mini e maxi sperimentazioni che mettono mano di fatto a programmi e piani di studio largamente obsoleti tentando, in questo modo, di dare risposta ad una domanda di riforma della Scuola Secondaria che tarda a venire dal mondo politico-istituzionale. Le "riforme autonome", frutto di processi di riflessione, progettazione, elaborazione e talora anche di un'attenta analisi del territorio, portato a questa scelta generalizzata vanno a nostro avviso sottolineati:

- la domanda di lingue straniere che viene dall'utenza (legata sia ad esigenze lavorative che a ragioni di promozione sociale);
- lo sviluppo del turismo di massa e quindi della mobilità da e per l'estero;
- la globalizzazione della cultura e dei mercati.

La risposta libera e in qualche modo "selvaggia" che la Scuola Secondaria dà alla richiesta di lingue straniere che viene dall'utenza, si lega anche alla preoccupazione per il calo demografico. Vi è quindi, da un lato, la necessità per le scuole di "mettersi" sul mercato e dall'altro di "salvare" le situazioni a rischio di lingue minoritarie che possono talora sopravvivere solo grazie all'offerta del bilinguismo.
Per mettere ordine nel mondo delle sperimentazioni, il Ministero della Pubblica Istruzione avvia in questi anni vari progetti di sperimentazione assistiti con il duplice obiettivo di sostituire progressivamente le sperimentazioni autonome, riconducendole nell'ambito di progetti nazionali, e di consentire alle scuole meno dinamiche di acquisire "pacchetti" già confezionati. Viene in tal modo anche garantita una maggiore trasparenza e leggibilità dei progetti da parte dell'utenza.
Le sperimentazioni coordinate della direzione tecnica sono particolarmente interessanti perché presentano capillarità e potenziamento dell'offerta linguistica. Ricordiamo di seguito alcune di queste sperimentazioni:

- IGEA 1983 (per gli Istituti Tecnici Commerciali)
- Cerere 1985 (per gli Istituti Tecnici Agrari)
- Cinque 1979 (per gli Istituti Tecnici per Geometri)

di nella scuola italiana situazioni molto diverse.
All'inizio degli anni '90 le lingue straniere sono presenti, con diverse modalità in situazioni assai diversificate:

- la situazione di ordinamento;
- la scuola secondaria di primo grado;
- le minisperimentazioni;
- le sperimentazioni autonome;
- i progetti assistiti della direzione classica;
- i progetti assistiti della direzione tecnica;
- gli indirizzi Brocca.

Il dato di fondo che emerge dai curricoli delle varie sperimentazioni e dei progetti assistiti è la presenza sistematica delle lingue straniere. Vale tuttavia la pena notare generalizzazione della presenza delle lingue straniere in tutti gli indirizzi di studio vi è la tendenza ad una contrazione oraria, rispetto a quanto previsto nelle sperimentazioni autonome.

È con questo quadro di riferimento che arriviamo all'Autonomia e alla Riforma dei cicli. Attualmente le sperimentazioni autonome sono state ovunque sostituite da sperimentazioni assistite, alcune scuole stanno sperimentando la riforma (L. 440/1997), è entrata in vigore l'Autonomia scolastica, si è passati dal regime del PEI (Piano educativo di istituto) al regime del POF (Piano di offerta formativa).
Negli anni recenti la figura professionale dell'insegnante di lingue straniere si è venuta ulteriormente delineando e qualificando. L'esigenza del continuo aggiorna-

dal territorio/mercato, il bisogno diffuso di una nuova alfabetizzazione che si concretizza nel binomio "inglese e informatica" (ma che ha ricaduta positiva anche sulle altre lingue, nel momento in cui l'inglese non viene quasi più percepito come una lingua straniera) hanno indotto l'insegnante di lingue straniere, senz'altro prima degli insegnanti di altre discipline, a muoversi nel senso del rinnovamento, cogliendone tutte le implicazioni:

- di lettura del territorio e di risposta alla richiesta di formazione linguistica;
- di dinamicità progettuale e organizzativa;
- di apertura ad altre culture e ad altre lingue.

È su proposta degli insegnanti di lingue straniere che, già negli anni '80, vengono attivati in moltissime scuole secondarie di primo e secondo grado corsi facoltativi pomeridiani di lingue straniere che spaziano dalle tradizionali lingue europee (inglese, francese, tedesco), come integrazione all'insegnamento curricolare del mattino, a lingue meno diffuse di cui tuttavia si comincia ad avvertire la richiesta, come lo spagnolo, il russo, l'arabo, il giapponese. È grazie a corsi come questi che, per esempio, si è consolidata a Venezia l'esperienza didattica del russo, creando le premesse per il suo inserimento in corsi curricolari. A cavallo degli anni '90 l'Istituto Turistico "Algarotti" di Venezia, avvia l'insegnamento curricolare dello spagnolo e del russo. La stessa cosa avviene allo "Scalcerle" di Padova. A distanza di un decennio è sotto gli occhi di tutti l'esplosione dello spagnolo e il consolidarsi del russo.
Sono sempre gli insegnanti di lingue straniere che si fanno promotori nelle scuole di iniziative di

le proprie capacità organizzative.
L'insegnante di lingue straniere assume quindi sempre di più all'interno della scuola funzioni di analisi, progettazione, realizzazione, monitoraggio, riflessione sulle esperienze fatte, valutazione delle stesse. All'interno del Collegio Docenti è un elemento di dinamicità, non solo per le proposte di cui è portatore, ma per la disponibilità a cogliere le innovazioni. L'insegnante di lingue straniere, per la natura stessa della materia che insegna, si caratterizza per il continuo bisogno di aggiornamento, per la disponibilità ad innovazioni nell'organizzazione del lavoro di classe (si pensi al passaggio dalla lezione frontale al lavoro a coppie o di gruppo), per la disponibilità all'uso delle nuove tecnologie, qualora ne riconosca il valore aggiunto all'interno della sua programmazione. L'abitudine al lavoro in compresenza con il docente di madrelingua (laddove questo è previsto) lo rende esperto nella progettazione comune e disponibile a "mettersi in discussione" sottoponendosi al confronto con il docente di madrelingua anche di fronte all'atteggiamento valutativo della classe.
L'insegnante di lingue straniere si presenta sempre più come un facilitatore dell'apprendimento, ponendo lo studente al centro del processo di insegnamento/apprendimento. È dinamico e nel contempo riflessivo sul proprio operare.
Ecco quindi che l'insegnante di lingue straniere si presenta sostanzialmente preparato all'appuntamento con l'Autonomia. La lunga strada percorsa, il rinnovamento al quale si è volontariamente sottoposto e che l'ha portato a fare aggiornamento quando questo non era né obbligatorio, né elemento costitutivo della funzione docente, cogliendo esigenze di rinnovamento che venivano più dalla società che dalle istituzioni scolastiche, le competenze maturate in ambito organizzativo e relazio-

re trasmettitore di contenuti per farsi organizzatore di ambienti di apprendimento e di percorsi di formazione, senza per ciò smettere di essere uno specialista disciplinare, assumendo nel contempo ruoli progettuali e organizzativi complessi.
*Flessibilità, responsabilità, integrazione* sono parole chiave dell'Autonomia e punti di riferimento vincolanti nella elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa che definisce l'identità culturale delle singole scuole. Analizzando i Piani dell'Offerta Formativa di numerose istituzioni scolastiche di varia collocazione geografica, si può osservare come l'offerta in ambito linguistico sia quasi sempre presente in termini di flessibilità, innovazione, potenziamento, certificazione, espansione nei corsi post-diploma.
Qual è dunque il valore aggiunto che l'insegnante di lingue straniere, rispetto ai colleghi di altre discipline, può portare alla scuola dell'Autonomia?
L'insegnante di lingue straniere, per tutto quanto già detto, è in grado di dare un valido contributo all'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa in termini di:

- capacità di individuare il potenziale formativo delle lingue straniere rendendolo esplicito anche all'interno del POF;
- capacità di lettura del territorio, di individuazione dei fabbisogni linguistici, di adeguamento e potenziamento dell'offerta formativa;
- capacità di interazione e collaborazione con l'offerta formativa linguistica presente nel territorio;
- capacità di lettura e di interpretazione critica ai fini progettuali, della documentazione relativa ai progetti europei;
- capacità di raccogliere documentazione dai principali siti web di enti culturali stranieri, Enti Certificatori, Ministeri per l'Educazione, di interpretarla e diffonderla.

vamento della scuola e presenta caratteristiche che lo rendono particolarmente idoneo ad assumere impegni anche in ambito non didattico. Pensiamo in particolare alle Figure Obiettivo (FO). L'esperienza di questi primi due anni non consente ancora di tirare delle somme e di fare delle statistiche, l'impressione è comunque quella di un impegno generalizzato degli insegnanti di lingue straniere un po' in tutte le aree, il che è anche segnale della trasversalità delle competenze acquisite.
Il quadro delineato potrebbe forse sembrare eccessivamente ottimistico. Tuttavia riteniamo, anche sulla base della nostra esperienza come Supervisori di Tirocinio, che il quadro descritto sia sostanzialmente veritiero e solo marginalmente interessato da forme di resistenza a qualsiasi innovazione, presenti anche tra gli insegnanti di lingue straniere.
Nel momento in cui diventa realtà la formazione universitaria degli insegnanti della scuola secondaria, ci è parso indispensabile questo *excursus* storico. Ciò ci ha consentito di riflettere sulla nostra identità professionale allo scopo di individuare le competenze fondamentali atte a delineare il profilo in uscita dello specializzato SSIS di lingue straniere che trovi nel tirocinio il suo qualificato momento di sintesi.

## Bibliografia essenziale


AA.VV., *Istituto "Stefanini", Vent'anni di Sperimentazione: Verso Dove?*, Venezia, Supernova, 1997.

P. E. Balboni, *Guida all'Esame di Lingue Straniere*, Brescia, La Scuola, 1985.

Coordinamento dei SVT di Lingue Straniere, SSIS del Veneto, (a cura di) *Obiettivi del tirocinio*, a.a. 2000-2001.

Nuovi Programmi della Scuola Media, 1979.

Marisa Sembrano Iacotti, *La scuola italiana oggi*

*Silvia Berardi*

Con la presente comunicazione si vogliono mettere a fuoco alcune tematiche che coinvolgono gli insegnanti di LS nei confronti dei progetti europei presenti nelle scuole e rispondere ai seguenti interrogativi:

- quali tipi di progetti europei possono essere attuati nella Scuola Media e nella Scuola Superiore;
- qual è il ruolo degli insegnanti di LS all'interno dei progetti europei;
- quali insegnamenti della SSIS possono favorire l'acquisizione di quegli aspetti della professionalità docente che servono in un progetto europeo;
- quali aspetti possono essere osservati durante il tirocinio in una scuola che attua un progetto europeo.

Se l'insegnante di qualità è

> "colui che organizza e promuove ambienti formativi in cui lo studente è collocato al centro del proprio apprendimento, mediatore, facilitatore della competenza culturale, per dare risposte globali, e non semplice addestratore",

secondo le parole di Margiotta, l'insegnante di lingua straniera da sempre ha cercato di svolgere questo ruolo promuovendo lo scambio di classi, ancora prima che esistessero i Progetti di cooperazione educativa europei in cui gli studenti di più scuole di diversi paesi sono chiamati a realizzare insieme un progetto comune. All'inizio si trattava di semplici scambi di classi

prendimento della lingua rispondeva a bisogni realmente comunicativi.
L'avvento dei Progetti Educativi Europei ha imposto la realizzazione di un progetto cooperativo e la necessità di comunicare con le altre scuole ha favorito, oltre all'uso strumentale delle lingue straniere, l'utilizzo delle nuove tecnologie rispondendo in questo modo agli obiettivi del Libro Bianco di Mme Cresson: utilizzare le nuove tecnologie, cooperare, autoapprendere, conoscere le lingue straniere. per comunicare, per favorire la mobilità delle persone, per inserirsi nel mondo del lavoro. Crescere nel confronto delle personalità, dei sistemi, delle metodologie d'insegnamento.

## L'insegnante di LS e i progetti europei nei vari tipi di scuole

Quando un insegnante di LS entra in una scuola può trovarsi di fronte a vari tipi di progetti sovvenzionati dalla UE e può essere chiamato a collaborarvi, a progettarli o ad attuarli. I progetti si differenziano a seconda del tipo di scuola e delle loro finalità. I più diffusi sono:

- **Progetto SOCRATES**

È destinato esclusivamente alle scuole di qualsiasi ordine e grado, ha come obiettivo incrementare la dimensione europea dell'istruzione (compreso l'aggiornamento del personale della scuola e lo sviluppo delle nuove tecnologie). È gestito dalla BDP di Firenze.
Si suddivide in varie azioni di cui le più significative per l'insegnante di LS sono:

- **Comenius 1** destinata ai progetti europei

tecipazione al finanziamento delle attività per un ammontare di 1500 euro circa;

– Progetti Linguistici Comenius: Scambi di classe tra scuole europee

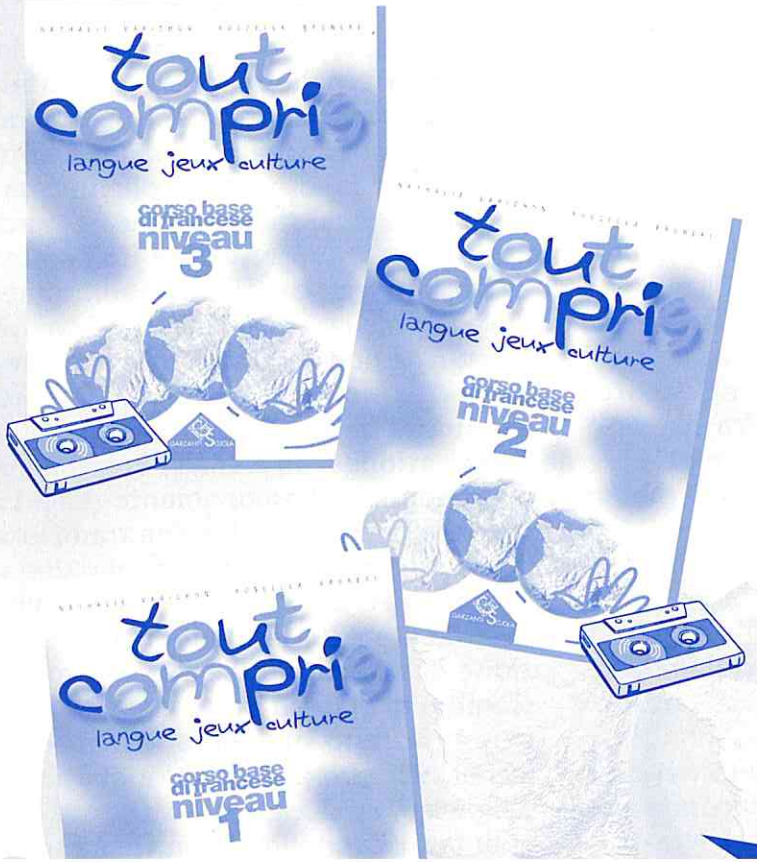
miglioramento della gestione dell'istituto.

■ **Comenius 2:** Formazione e aggiornamento delle competenze di tutto il personale coinvolto nell'istruzione scolastica


V. BUSSOLIN
N. VARICHON
R. BRUNERI

tout compris

corso base di francese




**niveau 1**
**livre de l'étudiant et cahier pp. 224 + cassette**
88-696-4038-8
**Lire 23.600 € 12,19**

**niveau 2**
**livre de l'étudiant et cahier pp. 240 + cassette**
88-696-4039-6
**Lire 23.600 € 12,19**

**niveau 3**
**livre de l'étudiant et cahier pp. 240 + cassette**
88-696-4040-X
**Lire 23.600 € 12,19**

super écolo!

zione per l'aggiornamento nel mondo scolastico;

– Borse individuali di formazione: Formazione iniziale e/o in servizio per il personale della scuola.

Esistono poi numerose altri tipi di progetti SOCRATES, per esempio ERASMUS che riguarda esclusivamente l'istruzione superiore (università), GRUNDTVIG finalizzato all'educazione degli adulti e permanente e LINGUA, che ha come obiettivo il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue come disciplina. LINGUA 1 si interessa della promozione e l'apprendimento delle lingue, il sostegno delle diversità linguistiche nell'Unione Europea e il miglioramento delle strutture per l'insegnamento. LINGUA 2 è destinata allo sviluppo di materiali e strumenti didattici per l'apprendimento delle lingue.

**■ Progetto LEONARDO**
Vuole sviluppare la dimensione professionale, è destinato all'Istruzione Tecnica e Professionale e coinvolge anche le imprese. È gestito dall'ISFOL per il Ministero del Lavoro. Promuove la formazione professionale iniziale nei giovani, agevola il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. Consiste in un partenariato fra scuole e prevede *stage* di qualche mese in aziende straniere. Gestisce ingenti fondi per la complessità dell'impianto.

## Ruolo dell'insegnante di LS nei Progetti Europei

L'intervento dell'insegnante di LS nei progetti assume ruoli diversi a seconda del progetto.

sviluppo delle competenze linguistiche in LS, nella realizzazione del progetto con gli allievi per l'esigenza di tradurre, mantenere i contatti, per l'adozione di metodologie innovative, per l'uso abituale dei gruppi cooperativi e la familiarità nell'uso delle Nuove Tecnologie, per l'insegnamento della microlingua nei progetti Leonardo o FIS e l'insegnamento dell'italiano come LS nei progetti Leonardo, ove sia prevista la reciprocità, per gli studenti stranieri ospiti in stage nelle imprese italiane. Quest'ultimo compito è di solito affidato all'insegnante di LS proprio per il suo profilo professionale di specialista nell'insegnare una LS in quanto l'italiano in questo caso è LS. Infine nei corsi FIS la LS assume spesso valore strumentale e può essere LS veicolare.

**Aspetti da osservare nel tirocinio**
L'esperienza di tirocinio che gli specializzandi fanno nelle scuole può metterli a contatto con la realizzazione di un progetto europeo. Gli aspetti sui quali si potrebbe centrare la loro attenzione in fase osservativa e operativa possono riguardare in particolare un confronto fra la motivazione degli studenti all'apprendimento della LS e della civiltà nelle classi coinvolte e in quelle non coinvolte direttamente nel progetto, il diverso ruolo delle discipline all'interno del progetto rispetto alla programmazione tradizionale; i cambiamenti intervenuti nell'insegnamento della LS rispetto alla programmazione tradizionale, la programmazione del Consiglio di classe, le differenze (punti forti, punti deboli) per lo studente e l'insegnante nella preparazione di un viaggio d'istruzione e di uno scambio di classi o di un progetto europeo e ricaduta sull'apprendimento della LS nei vari casi, punti forti e punti deboli dello scambio di classi per studente e insegnante su: ospitalità in famiglia, esperien-

è un corso triennale per preadolescenti che coniuga l'approccio comunicativo e le indicazioni del **Common European Framework** per l'insegnamento della lingua straniera con i nuovi indirizzi metodologici di tipo modulare.

**Student's book 1**, pp. 216 +
**Language Accuracy Trail**, pp. 192 +
**2 CD audio**
L. 34.000 € 17,56
Codice 88-494-0700-9

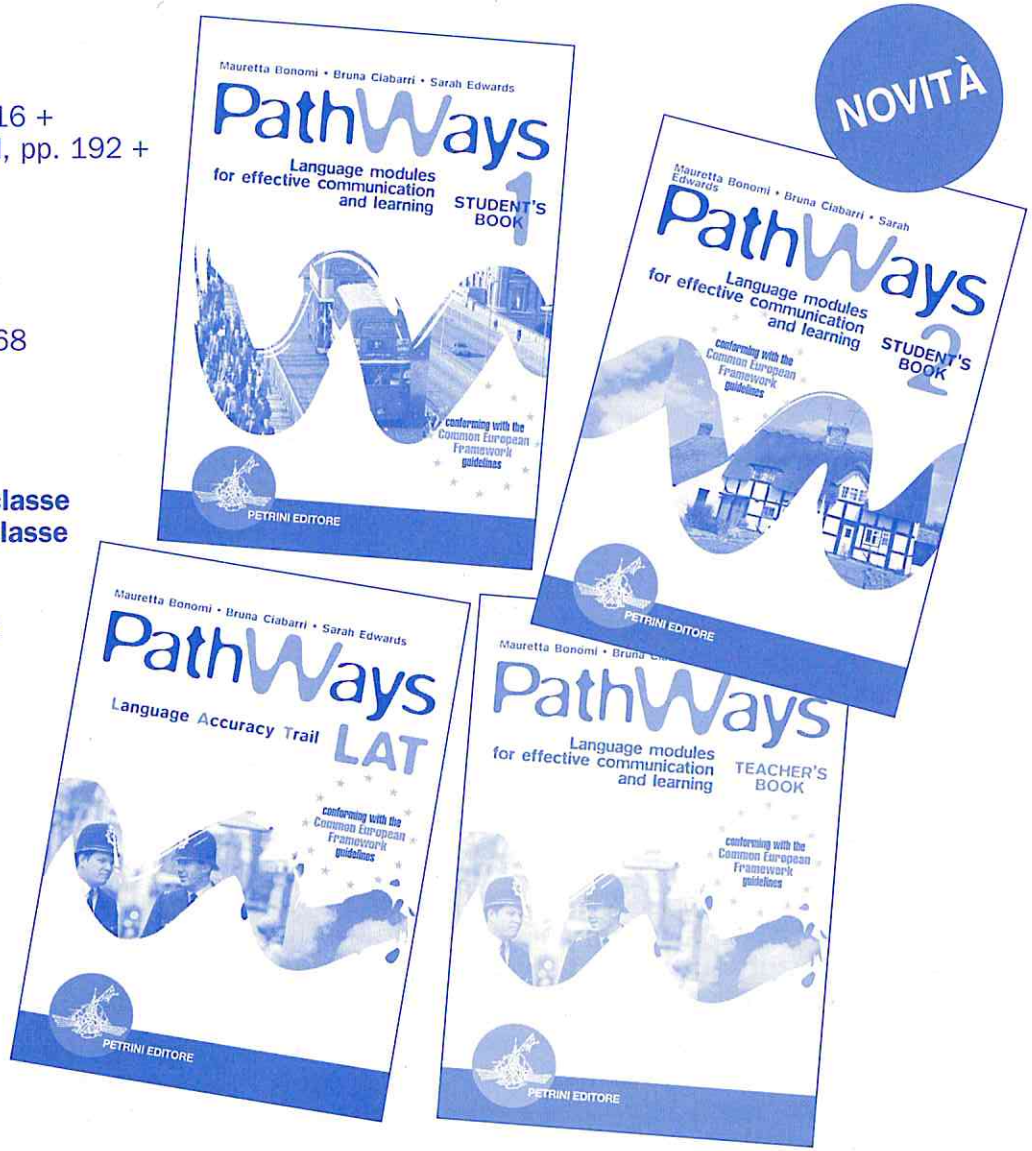
**Student's book 2**, pp. 168
L. 25.000 € 12,91
Codice 88-494-0701-7

**3 audiocassette per la classe**
**1 videocassetta per la classe**

**Teacher's book**, pp. 192

**CD-ROM**
in preparazione

**Poster lessicali**




I moduli sono intesi come percorsi di apprendimento (*pathways*) strutturati intorno a nodi concettuali fondamentali:

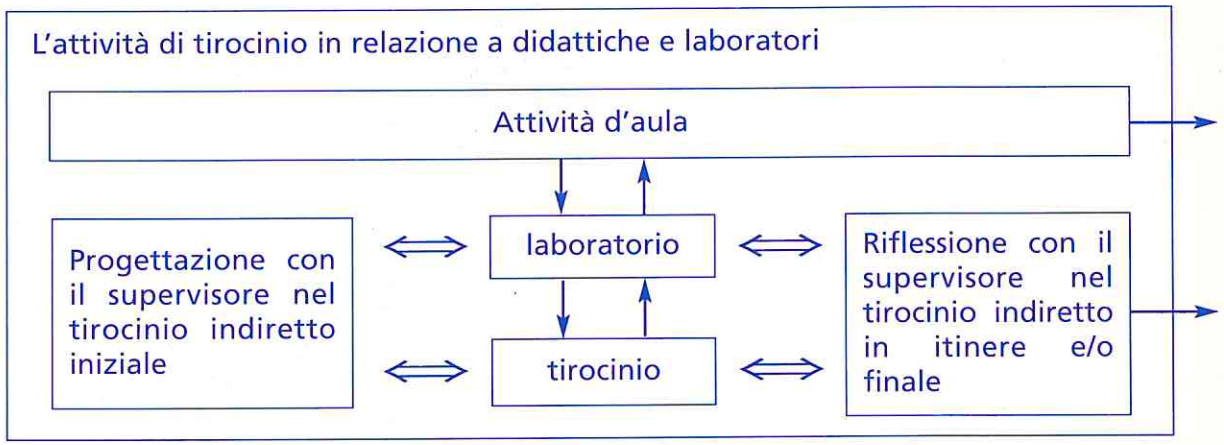
- ▶ favoriscono lo sviluppo e l'organizzazione di conoscenze e competenze disciplinari e collegamenti interdisciplinari;
- ▶ rispondono alle necessità di continuità e trasversalità della scuola moderna;
- ▶ sono articolati e motivanti per gli studenti.

*Annavaleria Guazzieri,*
*Mariapia Primon*

Gli obiettivi e gli ambiti del tirocinio[1] si attualizzano in un'articolazione modulare, che intende rispondere sia ai bisogni formativi degli specializzandi, sia alle esigenze di innovazione e sperimentazione della scuola dell'autonomia.

## Struttura del tirocinio

Il tirocinio, il cui monte ore totale è 300 ore, suddivise in 10 moduli di 30 ore ciascuno, si articola in tirocinio indiretto e diretto.




### Tirocinio indiretto

Si svolge prevalentemente durante il primo anno di frequenza, presso l'Università e, successivamente, presso le scuole accoglienti, attualizzandosi in attività di osservazione, di analisi, di discussione della struttura scolastica, dei curricoli, delle norme, degli organi collegiali, dei progetti ministeriali, dei documenti, sotto la guida dei Supervisori di tirocinio.

È una fase osservativa e orientativa, articolata in tre moduli di 30 ore ciascuno. Nel primo modulo, gli specializzandi affrontano e dibattono in aula, in gruppi di lavoro, tematiche quali il POF (Piano di offerta formativa), l'autonomia, i progetti europei, i curricoli, la comunicazione, la valutazione, la continuità, e redigono una breve relazione su un tema di interesse indivi-

figure di docenti accoglienti e docenti esperti, che ricoprono incarichi istituzionali (Figure Obiettivo, Coordinatori di Dipartimento) e/o coordinano Progetti e Commissioni. Questa fase si conclude con la stesura di una seconda relazione, più complessa della precedente, nella quale si richiede al tirocinante di dimostrare il possesso di competenze di ricerca sul campo e di scoprire la fisionomia educativo-didattica della scuola reale, attraverso l'analisi documentale, l'osservazione personale e l'applicazione di tecniche tipiche della Ricerca-Azione.

### Tirocinio diretto

Il tirocinio diretto si svolge in ambiente scolastico, prevalentemente durante il secondo anno del corso di Specializzazione, af-

so due scuole, possibilmente di ordine e tipologie diverse, e, nel caso di specializzandi che richiedano l'abilitazione in due lingue, anche su lingue diverse. Consiste complessivamente di 6 moduli di 30 h ciascuno, (il modulo finale, n. 10, infatti, viene riservato alla riflessione personale e/o di gruppo sulle attività svolte, sotto la guida dal Supervisore, e dedicato alla sistematizzazione delle esperienze in un "dossier", da presentare all'esame finale). L'ambito del tirocinio diretto è l'attività di progettazione didattico/disciplinare/interdisciplinare, la sperimentazione di quanto ideato e pensato nel Laboratorio, l'analisi dei risultati, la riflessione e la ri-progettazione, sempre in relazione alle risorse e al contesto scuola in cui si opera. Si può suddividere in tirocinio in "aula" (osservazione, insegnamento, compresenza) e "extra-aula" (Consigli di Classe, Coordinamenti, Collegi). Le due fasi, eminentemente operative, si svolgono presso l'istituto ospitante, e si alternano a brevi momenti di contatto con il Supervisore affidatario che, in fase iniziale, in itinere e finale, affianca, monitorizza e coordina il progetto di tirocinio.

## Obiettivi del tirocinio

Il tirocinio è un momento di formazione sul campo, per apprendere il futuro lavoro di insegnante. Ma Tirone (dal latino *tiro,-nis*: principiante, recluta, novizio) era il nome del segretario di Cicerone, l'inventore di un metodo tachigrafico di registrazione. Possiamo quindi pensare al tirocinante SSIS come ad un novello Tirone, che registra la realtà scuola, con linguaggio preciso e oggettivo, mediante griglie di osservazione, diari di bordo, *field notes* e questionari. Queste preziose informazioni, su cui lo specializzando riflette e da cui parte

La rete delle scuole accoglienti, con fatica costruita da Supervisori e Tirocinanti insieme, deve crescere come rete di scuole in cui si faccia innovazione e ricerca, con il supporto dell'Università e del Ministero. Alla figura del docente accogliente, che è fulcro insostituibile di questo processo di rinnovamento, devono essere dedicati spazi temporali e momenti qualificanti di formazione in servizio, anche in seminari di studio assieme ai supervisori di tirocinio e ai docenti di laboratorio, nonché adeguati riconoscimenti economici e di carriera.
Gli obiettivi del tirocinio, per la cui elencazione e dettagliata esplicazione si rimanda all'articolo già citato, possono quindi, forse un po' scherzosamente essere riassunti con un acronimo:

| | |
|---|---|
| **T** | RARRE |
| **I** | NFORMAZIONI |
| **R** | ACCOGLIERE |
| **O** | SSERVAZIONI |
| **C** | ONFRONTARE |
| **I** | NSEGNAMENTI |
| **N** | UTRIRE |
| **I** | NNOVAZIONI |
| **O** | SSERVABILI e non **o**pinabili, **o**vvie, **o**ffuscanti, **o**ltranziste, **o**ssessionanti, **o**scure, **o**pzionali, obsolescenti.... ma sempre **o**riginali, **o**perative, **o**rganiche, **o**rganizzate, **o**listiche... |

## Diario di bordo di un supervisore di tirocinio

Il problema di come mettere gli specializzandi in contatto con la realtà scolastica, rispondendo alla necessità di "Offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consente agli individui di trovarvi

zione delle capacità di autodirezione.
Così, inseriti in un'ottica di sistema, gli insegnanti sono chiamati ad essere "Progettisti di curricoli" e a condurre un'analisi e una ricerca curricolare di tipo collegiale. Il tirocinio doveva pertanto

- **promuovere** un atteggiamento progettuale, propositivo, autonomo e consapevole;
- **sviluppare** capacità e competenze professionali;
- **favorire** il lavoro di équipe, la cooperazione e lo scambio;
- **migliorare** l'interazione e la comunicazione all'interno dell'attività collegiale;
- **ripensare** la figura, il ruolo, la funzione del docente rispetto ai vecchi modelli;
- **condurre a riconoscere** la propria identità di docente ricercatore esperto e non mero trasmettitore di contenuti.

### Bisogni a cui dare risposte

Il tirocinio didattico doveva contribuire a *creare docenti professionisti,* cioè esperti in:

- **analisi disciplinare**, per quanto attiene alla valenza formativa della disciplina insegnata, *psicopedagogia*, che tiene conto della dimensione socio-affettiva dell'insegnamento/apprendimento;
- **metacognizione** per quanto attiene allo sviluppo degli stili di apprendimento e ai metodi di studio;

esperti infine di *clima relazionale/organizzativo*.
Il tirocinio didattico poteva quindi divenire il luogo/momento ove valorizzare le singole identità personali, *far maturare* la consapevolezza e l'assunzione di responsabilità del singolo e la sua capacità di autodirezione. Il tirocinio, creando stimoli per la realizzazione di percorsi autentici e ad alto valore educativo e formativo, avrebbe favorito e promosso *situazioni* di

di chiari obiettivi, contenuti, e procedimenti metodologici, al fine di coinvolgere lo specializzando nel processo di pianificazione e di gestione del tirocinio stesso, al fine di acquisire consapevolezza operativa, in quanto soggetti del proprio cammino di apprendimento/insegnamento e non semplici esecutori di un piano realizzato e imposto dall'esterno.

- Offrire opportunità di agire e di riflettere sulla propria esperienza e sul proprio operato.

Il Tirocinio doveva quindi portare a modificare radicalmente la situazione del, come è stata definita, "fai da te", che finora ha caratterizzato la professione docente in Italia.

### Figure e ruoli

Vorrei qui soffermarmi su due attori del tirocinio che per la scuola italiana costituiscono una novità assoluta.
L'uno è il **Supervisore di Tirocinio** che si colloca operativamente tra i tirocinanti, le scuole accoglienti e l'istituzione universitaria nella veste di mediatore, sostenitore e facilitatore della comunicazione tra realtà diverse, e in quanto tale

- **presenta**, fa conoscere il mondo scolastico;
- **facilita** l'incontro, il contatto con le scuole;
- **partecipa** alla progettazione del piano di tirocinio;
- **accompagna, coordina, monitorizza, valuta** il processo di formazione.

L'altro attore nuovo è il **docente accogliente** che, investito di un ruolo finora inedito all'interno dell'istituzione scolastica, è diventato d'un tratto portatore di senso e significati nuovi nella gestione dell'insegnamento . Si sono così evidenziati i punti deboli della formazione dei docenti nella scuola superiore. Nella realtà scolastica, infatti, pur con i doverosi distinguo e

suscettibili di generalizzazione e spesso non ritenute degne di essere portate a conoscenza di tutti.
Il compito di redigere un piano individuale di tirocinio ha in qualche modo "costretto" specializzandi e docenti accoglienti a confrontarsi con l'operatività sottesa alla progettualità , che al di là della preparazione nello specifico disciplinare, permette di acquisire capacità e competenze professionali, che vanno ben oltre l'osservazione e la trasmissione di informazioni e pongono la comunicazione didattica come risorsa nuova per gli insegnanti.
Grazie alla Scuola di Specializzazione e al reciproco *feed-back* che si sta attuando tra Università e mondo scolastico, la comunicazione comincia ad essere fattore determinante di successo del progetto. Se finora l'insegnante di scuola superiore ha guardato al proprio lavoro, alle proprie conoscenze e competenze, come ad un capitale privato, messo insieme negli anni, con amore e con fatica, da trasferire, nei limiti del possibile, agli allievi, in una sorta di donazione di sè, senza doversi porre come riferimento per i futuri docenti nella prassi didattica, comprendiamo la fatica di tanti insegnanti accoglienti che, dopo l'entusiasmo iniziale, poiché sentivano che la scuola finalmente si apriva alla formazione sul campo dei nuovi docenti, si sono trovati in difficoltà a gestire un vero progetto di tirocinio.
Il tirocinio è stato così, in modo indiretto, anche occasione di formazione e autoformazione degli stessi docenti accoglienti, in questa loro inedita funzione di formatori di formatori. Cosicché alle competenze strettamente didattiche si è aggiunta per i docenti accoglienti la messa in atto delle loro abilità progettuali. Il Tirocinio ha così fatto emergere potenzialità assopite, spesso ignorate nella scuola tradizionale,

## Con quali problemi si confronta il SVT quando entra nelle scuole?

Ho cercato di riassumere le "dolenti note" della realtà scolastica, così come essa oggi si percepisce e si mostra:
- mancanza di "identità" dei SVT, nel senso di non essere ancora "riconosciuti" come figure di staff o di supporto alla funzione docente;
- mancanza di condivisione e coinvolgimento del Collegio Docenti al progetto di formazione e tirocinio;
- molteplicità di iniziative e progetti all'interno della singola scuola che di fatto rischiano di disperdere le energie degli insegnanti più impegnati e motivati;
- difficoltà di molti insegnanti nella valutazione del progetto in relazione agli obiettivi, alle strategie e alle metodologie da mettere in atto;
- demotivazione e mancanza di disponibilità da parte dei colleghi che operano nella scuola collegata alla difficoltà di modificarsi, mettersi in discussione, lavorare insieme, e conseguente scarsa progettualità e collegialità;
- diffusa sensazione di mancanza di tempo per organizzare, definire, maturare un progetto;
- effettive scarse disponibilità in termini di risorse umane ed economiche.

Per poter svolgere il proprio ruolo adeguatamente, in conclusione ogni SVT dovrà tener presente che deve essere prima di tutto motivato, e possibilmente entusiasta e ottimista; deve essere curioso, accettare le sfide, saper valorizzare gli altri per progettare insieme, avere autonomia, e quindi saper intervenire direttamente, ma essere sempre e altamente disponibile; avere sensibilità, accettare nuove esperienze, possedere positività, autostima e autocritica, avere

corso di lingua commerciale

Regine Delor, Marina Foschi Albert, Marianne Hepp

**www.wirtschaft.eu**

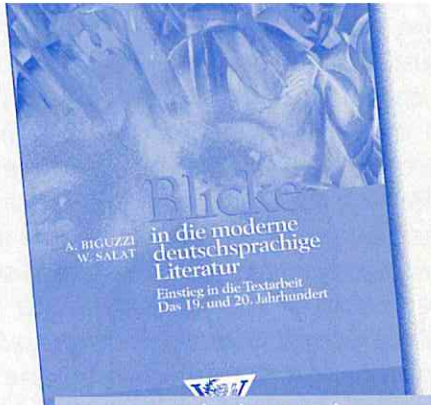
volume unico, pp. 480
CD-ROM allegato
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128

antologia e storia della letteratura

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

**Momente der Literatur in deutscher Sprache**

volume 1: Einstieg in die Textarbeit. Das Mittelalter, das 16. und 17. Jahrhundert, pp. 160
volume 2: Das 18. und 19. Jahrhundert, pp. 256
volume 3: Das 20. Jahrhundert, pp. 224
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128




antologia e storia della letteratura

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

**Blicke in die moderne deutschsprachige Literatur**

Per i corsi sperimentali e di 3ª lingua
volume unico: Einstieg in die Textarbeit. Das 19. und 20. Jahrhundert
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 96

grammatica

A. Vanni

**Grundgrammatik Deutsch Italien**

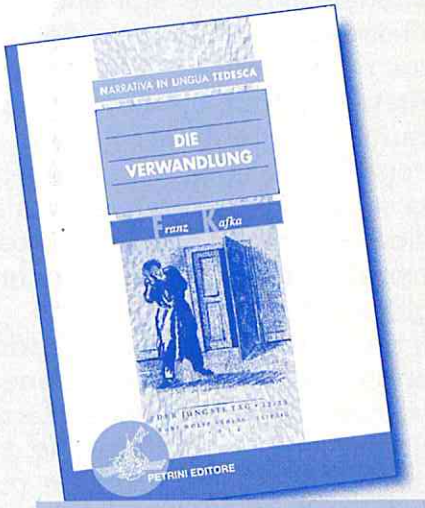
Volume unico, pp. 288

eserciziario grammaticale

A. Vanni

**Deutsch üben**

Volume unico, pp. 224
CD-ROM allegato




narrativa

F. Kafka

**Die Verwandlung**

Volume unico, pp. 96
Audiocassetta