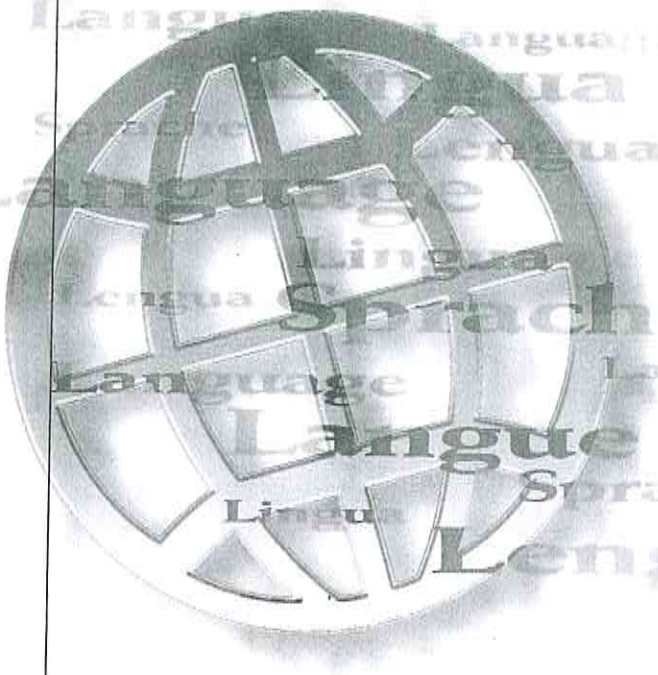


Scuola e Lingue Moderne

1-3
Anno XLII 2004

1 Editoriale — Selm torna in campo

4 Riforma — La riforma risponde alla politica linguistica dell'UE?

21 Riforma — Apprendimento delle lingue e diversità linguistica: *Piano d'azione 2004 – 2006*

30 Dossier — **SSIS e formazione docenti**

60 Esperienze — Sistemi autore e didattica delle lingue

GARZANTI SCUOLA

Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n.46), art. 1, com. 1, DCB Milano - Selm n. 1-3, settembre 2004

Selm torna in campo

di Gianfranco Porcelli
Università degli Studi di Pavia

Questo primo numero della nuova serie affronta il tema della riforma Moratti, dal punto di vista di un'associazione che da oltre 50 anni promuove lo studio delle lingue, difende la professionalità di chi le insegna e si impegna a sviluppare questa professionalità. E presenta inoltre un ampio dossier dedicato alla formazione degli insegnanti, in questi mesi al centro dell'attenzione, visto e considerato il decreto attuativo dell'art. 5 della riforma stessa.

La rivista dell'associazione vi giunge in una nuova veste, che non è solo l'esito di un nuovo progetto grafico, ma il segnale di una volontà di rinnovamento che trova in sintonia l'ANILS e Garzanti Scuola. La casa editrice, dopo aver provveduto per anni alla stampa di *Scuola e Lingue Moderne*, partecipa ora in modo più attivo e diretto alla sua produzione e diffusione. Confido che l'innovazione apparirà più chiara man mano che procederemo, e in ogni caso se ne darà conto negli editoriali e in tutti gli spazi utili.

La nuova veste grafica e i necessari adempimenti burocratici hanno comportato una lunga pausa prima di iniziare questa nuova serie: ce ne scusiamo con i soci e con i nostri lettori. Sono tuttavia già pronti due dossier – uno sulla grammatica e uno sull'italiano come seconda lingua. E sono giunti anche diversi articoli, recensioni e contributi su un ampio ventaglio di argomenti: non è quindi azzardato prevedere un recupero del tempo trascorso, attraverso altri tre numeri sostanziosi come questo.

L'obiettivo è che la rivista acquisisca dal 2004-2005 una sua ciclicità che scandisca i ritmi dell'anno scolastico, riducendo il numero di fascicoli di *SeLM* dai nove attuali a cinque, più corposi e più puntuali nelle uscite, in modo da poter effettuare interventi "politici" forti in tempo utile e da poter informare tempestivamente i lettori su quanto avviene nel settore delle lingue. Il convegno di Montegrotto sarà l'occasione perché la dirigenza allargata dell'ANILS proceda a una pianificazione della prossima annata di *SeLM*. Già ora, però, occorre mettere in cantiere le iniziative opportune. Ricordiamo quindi che sono sempre graditissime idee e proposte, preferibilmente accompagnate dalla disponibilità a tradurle in atto, raccogliendo e coordinando un numero adeguato di lavori per realizzare i dossier.

• Perché rinnovarsi?

Il rinnovamento della rivista è innanzitutto una manifestazione del nuovo slancio che l'ANILS sta ritrovando dopo il convegno di Roma e con il riconoscimento ufficiale di agenzia di formazione degli insegnanti di lingue straniere, da parte del MIUR.

Il rinnovamento è quindi il segno di una ripresa, non solo delle attività associative, che non si sono mai interrotte, ma di quelle formative che, a livello nazionale, avevano in passato subito qualche battuta d'arresto.

"Per chi?", ci chiedevamo nel titolo: per i soci. E anche per i lettori non soci. Per tutti coloro che potrebbero ritrovarsi al convegno di Montegrotto. La zona delle terme euganee ha una pluridecennale tradizione di organizzazione di convegni ANILS, a cura della sezione di Padova che da lunghissimi anni è retta da figure di rilievo dell'associazione: prima il prof. Giuseppe Rizzo, già segretario nazionale per il settore sindacale, e ora il prof. Ugo Tassoni, il consigliere nazionale.

• La voce dell'ANILS sulla riforma

Gli articoli di apertura di questo numero riguardano la riforma Moratti. Questa sezione amplia la portata della risposta alla domanda "per chi?". Non solo per i soci; non solo per gli insegnanti di lingue. Per il sistema Paese, di cui la scuola è cardine; e per l'idea di Europa, per la quale le lingue sono passaporto necessario.

Siamo una rivista di glottodidattica, non vogliamo entrare in un'analisi pedagogica e politica della riforma, ma non possiamo fingere che i nostri interventi siano neutri. Ci sono degli aspetti nella riforma Moratti che riteniamo sbagliati e non li taceremo; così come non taceremo la consonanza laddove le proposte sono condivisibili. ■

Scuola & lingue moderne

Organo ufficiale A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46),
art. 1, com. 1, DCB Milano

Anno XLII n. 1-3 2004

DIREZIONE
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel. fax 02-48951916
Antonio Giannandrea
Direttore Editoriale
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

REDAZIONE, REALIZZAZIONE E COORDINAMENTO
Teknoprogetti srl
Via Donatello, 21 Milano
Adriana Paolini, Marco Pavesi
Coordinamento redazionale
Laura Tieghi, Filomena Moscatelli, Barbara dalla Libera
Redazione e ricerca iconografica
Stefania Benini
Grafica e impaginazione

Claudio Raboni
Progetto grafico

Cristina Colombo
Coordinamento iconografico

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

Sommario

EDITORIALE

1 **Selm torna in campo**
di Gianfranco Porcelli

RIFORMA E RIFORME

4 **La riforma risponde alla politica linguistica dell'UE?**
di Paolo E. Balboni

9 **Una controproposta per la Primaria**
a cura di Paolo E. Balboni

12 **Lingue straniere nei nuovi Piani di Studio**
di Gianfranco Porcelli

POLITICHE LINGUISTICHE DELL'UE

16 **Il *Piano d'azione* comunitario: riflessioni**
di Cosimo Notarstefano

21 **Apprendimento delle lingue e diversità linguistica: *Piano d'azione 2004-2006***
documento della Commissione dell'Unione europea

26 **I livelli comuni di riferimento**
di Marco Mezzadri

Dossier
FORMAZIONE DOCENTI: DALLE SSIS ALL'IGNOTO
a cura di Enrica Piccardo

30 **Da laureati a insegnanti: le università ce la faranno?**
di Paolo E. Balboni

34 **Le SSIS: bilancio di una svolta**
intervista a Luca Curti

38 **La formazione disciplinare dei futuri docenti**
di Hélène Giaufret Colombani

40 **La formazione iniziale e la formazione in servizio**
di Luisanna Paggiaro

42 **Metodo di lavoro o affinità elettive?**
di Enrica Piccardo

46 **32 domande ai sissini**
di Giovanni Minardi

50 **Esperienze di internazionalizzazione per la formazione dei docenti**
di Marie-Berthe Vittoz

52 **Viaggio nel tirocinio, diario di un'esperienza**
di Elena Melosci

54 **Le prove unificate di accesso**
di Tiziana Goruppi

55 **La formazione oltralpe**
di Enrica Piccardo

ESPERIENZE

60 **I sistemi autore nella didattica delle lingue**
di Marco Albanese

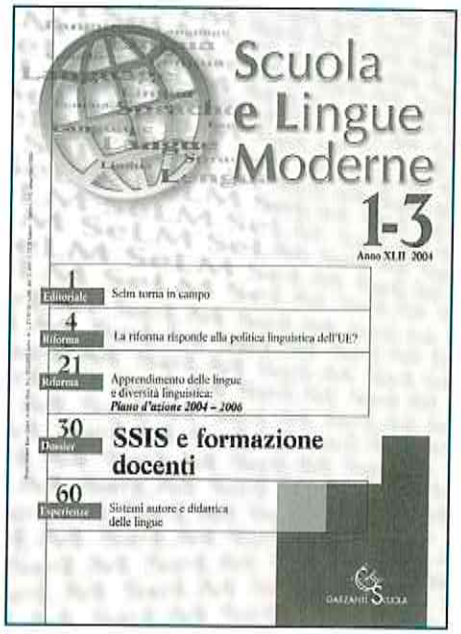
63 **Teatro, drammatizzazione e lingua straniera**
di Emilia Fortunato

65 **La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria**
di Debora Infante

68 **Lingua e cultura: una strategia d'azione**
di Rosanna Roselli

APPUNTAMENTI

71 **VI Convegno Nazionale, XXII Congresso Nazionale,**
Padova 2 - 3 - 4 dicembre 2004



Ciò che dobbiamo imparare a fare, lo impariamo facendolo
Aristotele, *Etica Nicomachea, II, 1, 4.*

Crediti fotografici
Archivio I.G.D.A.

L'Editore si scusa per eventuali omissioni e/o errori di attribuzione e dichiara la propria disponibilità a regolarizzare tali inesattezze. Si dichiara inoltre a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare.

Abbonamenti
Ufficio abbonamenti
De Agostini Scuola SpA,
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano
Tel. 02-38086.426 02-38086.341

Abbonamento annuo
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO.
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

Informazioni, articoli e pubblicità
De Agostini Scuola SpA
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano

Finito di stampare nel mese di ottobre
presso Graf 3 - Rozzano - Mi

© 2004 De Agostini Scuola SpA
Via Giovanni Da Verrazzano, 15
28100 Novara

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA DEL 3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA.

La riforma risponde alla politica linguistica dell'UE?

di Paolo E. Balboni
Università degli Studi di Venezia

La riforma Moratti non nasce dal nulla né sul piano interno né su quello europeo. Sul piano interno, infatti, c'è stata la riforma Berlinguer; mentre sul piano europeo esiste un accordo internazionale, siglato a Bologna nel 1997, che impegna 29 paesi (non solo i 25 Stati membri dell'UE) ad armonizzare i loro sistemi scolastici.

DAL MEC ALL'UE

Il MEC (Mercato Europeo Comune), nato a Roma nel 1957, fu pensato come una realtà bilingue franco-inglese. Questa forma di bilinguismo sacrificava tre lingue: italiano, tedesco e neerlandese. In quegli anni la Gran Bretagna condusse una politica molto attiva di penetrazione linguistica, prendendo di fatto in mano il Consiglio d'Europa (che allora comprendeva 41 stati contro i 6 del MEC). Il suo più ambizioso progetto, il *Modern Language Project* (impostato nel 1967 da J.L.M. Trim) sosteneva di fatto l'inglese, pur pagando un tributo formale al francese.

Quando, nei primi anni Ottanta, il MEC si trasforma in CEE (Comunità Economica Europea) con 12 membri, poi 15, inizia una politica linguistica diversa: il francese rimane la lingua dei burocrati, ma l'inglese è ormai la lingua internazionale. Di fronte al rischio che tutte le altre lingue diventassero dialetti locali, nel 1984 la CEE adotta una direttiva: offrire due lingue comunitarie nella scuola dell'obbligo. La direttiva fu firmata dall'allora ministro Falcucci, ma fu solo con il Progetto Lingue 2000 che venne applicata in Italia (fanalino di coda insieme alla Grecia nello studio delle lingue nella scuola). La convinzione (non espressa) di tutti era che una delle due lingue insegnate dovesse essere l'inglese. I francesi furono soddisfatti perché certi che la seconda lingua sarebbe stata la loro; i tedeschi reagirono ponendo in atto un'eccellente politica di formazione di docenti stranieri, curata dal Goethe Institut, per cui il tedesco comincia a fare concorrenza al francese, che perde terreno anche a favore dello spagnolo (è del 1991 la creazione dell'Istituto Cervantes) e dell'italiano.

• Il progetto Erasmus

Alla fine degli anni Ottanta la CEE lancia una serie di programmi *Lingua*. I paesi di lingue "minori" ottengono che venga inserita una clausola secondo cui hanno la precedenza nell'accesso ai fondi *Lingua* i progetti che riguardano le lingue meno insegnate (spagnolo, tedesco e italiano).

OGNI CITTADINO EUROPEO HA IL DIRITTO DI RICEVERE UNA FORMAZIONE NELLA SUA LINGUA MATERNA E IN DUE LINGUE COMUNITARIE (TRATTATO DI MAASTRICHT ART. 126)

La seconda azione di *Lingua* è nota come Progetto Erasmus. Inizia un imponente progetto di mobilità intraeuropea della futura classe dirigente che, semestre dopo semestre, diviene via via più plurilingue.

Nella primavera 2003 si è festeggiata la milionesima borsa di studio per almeno un semestre di frequenza in un'università straniera. Si tratta probabilmente della più massiccia azione di politica linguistica in atto nel mondo odierno. Come conseguenza di questo e di altri progetti di scambio scolastico nascono i molti progetti di ricerca finanziati dall'Unione sul tema dell'insegnamento linguistico, progetti che consentono agli accademici europei di avere finanziamenti per la mobilità tra le università dei vari stati.

• UE e articolo 126

Nel 1992 nasce l'Unione europea, la cui politica linguistica riceve una sanzione giuridica molto precisa: l'art. 126 (oggi: 149) del trattato di Maastricht prevede che ogni cittadino europeo abbia il *diritto* di ricevere una formazione nella sua lingua *materna* e in due lingue *comunitarie*. Il Regno Unito e l'Irlanda, entrambi anglofoni, devono inserirne solo una. Per gli europei questo significa l'inglese e un'altra lingua a scelta.

L'articolo apre inoltre il contenzioso relativo all'aggettivo "materna" in rappor-

to alle lingue d'origine degli immigrati.

• *Piano d'azione 2004-2006*

Il ruolo delle lingue diviene via via più rilevante in tutti i documenti europei, sia come valore (il pluralismo, la diversità culturale) sia come strumento fondamentale per perseguire gli obiettivi economici e politici. Nel 2003 viene pubblicato un testo fondamentale, il *Piano d'azione 2004-2006*, che dà innovative indicazioni glottodidattiche (inizio precoce, alla scuola materna, dello studio delle lingue; rinuncia allo sforzo di insegnare le lingue per creare degli pseudo-madrelingua; personalizzazione estrema dei curricoli; azione positiva, quindi con allocazione di fondi, per il sostegno delle lingue minori e di quelle regionali; ecc.).

Sul piano istituzionale, quindi, il modello europeo si caratterizza per la tendenza alla pluralità linguistica, (con l'inglese come lingua franca) e per l'esclusione, almeno allo stato attuale, delle lingue "extra-comunitarie". Tutto questo tenendo a mente che "la diversità linguistica e culturale è un valore fondante dell'Unione".

LA DIVERSITÀ LINGUISTICA E CULTURALE È UN VALORE FONDAMENTALE DELL'UNIONE

La riforma Moratti

La riforma Moratti (come per altro la precedente riforma Berlinguer e la vigente riforma universitaria Zecchino) risponde al percorso iniziato a Bologna nel 1997, alle indicazioni del trattato di Maastricht, e a tutte le direttive europee in termini di pluralità linguistica. Questa riforma introduce infatti l'insegnamento precoce dell'inglese e inserisce una seconda lingua europea a partire dalla sesta classe. Non sappiamo, invece, in mancanza di testi ministeriali, se intende proseguire entrambe le lingue fino all'esame di stato. La riforma Zecchino aveva già reso obbligatoria una lingua in tutte le facoltà universitarie, indicando questa lingua come inglese in alcune facoltà specifiche; per altri curricoli sono previste due lingue straniere.

Il problema è: si tratta di un'adesione profonda, reale, allo spirito della politica dell'UE oppure di un'adesione formale? Cerchiamo di approfondire prendendo come guida i quattro principi operativi fondamentali della politica linguistica dell'UE: la società della conoscenza; il *Quadro comune europeo di riferimento*, il *Lifelong Language Learning* e i progetti *Lingua*, Socrates, Erasmus, Comenius, Leonardo, Gruntvig, Fondo Sociale Europeo, ecc.

• La società della conoscenza

Il cardine della politica educativa europea è dato dalla nozione di *Knowledge society*. In passato la ricchezza veniva prodotta o dalla terra (le società agricole) o dalla

DeA Picture Library

manifattura (le società industriali). Negli anni Novanta la risposta post-industriale è stata quella di una società della finanza: la ricchezza viene prodotta in borsa, operando sulle quote di proprietà delle aziende rilevanti (l'azionariato), sui debiti (obbligazioni aziendali e titoli di stato), e su un sistema di scommesse (i contratti *futures*).

I tracolli di Wall Street, l'interdipendenza tra borse, guerre e terrorismo, la volatilità emotiva che spesso ha bruciato miliardi in un giorno, hanno fatto sì che l'UE abbia posto in secondo piano questo tipo di società, proponendo invece una società in cui la ricchezza venga prodotta dalla conoscenza, sia teorica (brevetti), sia applicata a prodotti di alto valore tecnologico (le Ferrari si fanno in Europa, le Panda o le Golf in Cina o Sud America) o estetico (Armani e Dior fabbricano in Europa, i jeans si fanno in Messico e in India).

La società della conoscenza richiede una forte competenza plurilinguistica: i sistemi scolastici devono fornire la conoscenza di due lingue straniere e la capacità di continuare ad apprendere.

L'insegnamento di una lingua straniera per due ore settimanali è sufficiente a rispondere alle necessità di una società della conoscenza? La risposta data nei documenti ufficiali (dall'Unesco al Consiglio d'Europa), nonché di ricerca glottodidattica, è chiara: *quattro ore settimanali non consentono di apprendere due lingue straniere* in maniera minimamente accettabile.

Il problema, indotto dalla riduzione dell'orario curricolare da 30 a 27 ore settimanali, potrebbe essere risolto ricorrendo sistematicamente all'uso veicolare delle lingue per insegnare altre discipline. Molti sono i documenti europei che raccomandano questa metodologia, detta CLIL, *Content and Language Integrated Learning*. È una procedura facile nelle scuole primarie, dove tutti gli insegnanti sono abilitati a insegnare tutte le aree disciplinari, per cui potrebbero gestire l'educazione motoria, quella artistica, quella musicale in inglese. Meno facile, per via delle diverse abilitazioni disciplinari, nella scuola secondaria. La riforma Moratti tuttavia non include in maniera sistematica la prospettiva CLIL. Per non essere tagliati fuori dalla logica europea occorrono quindi:

- un *adeguato spazio orario obbligatorio*; si può obiettare che esiste un orario facoltativo in cui allargare tale spazio, ma probabilmente le famiglie, che non sono sensibilizzate alle linee politiche dell'UE, si limiteranno a chiedere di allargare le ore di *inglese*: ma questo creerà, proprio per la sua opzionalità, classi in cui alcuni studenti fanno due ore settimanali di inglese e altri tre, rendendo ingestibile il gruppo;
- un *adeguato sforzo di riqualificazione del personale* docente, riprendendo anche modalità come il Progetto Speciale Lingue Straniere e il Progetto Lingue 2000.

DUE ORE SETTIMANALI DI LINGUA STRANIERA RISPONDONO ALLE NECESSITÀ DI UNA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA?

• Il *Quadro comune europeo di riferimento*

Il ruolo della lingua nella politica educativa, il senso dell'espressione "imparare/conoscere una lingua", i percorsi politici, editoriali, didattici relativi alle lingue sono i temi discussi nel *Quadro comune europeo di riferimento*, cui ha contribuito anche l'Italia e su cui sono basati tutti i recenti materiali didattici europei. Da questo documento prende spunto l'iniziativa del *Portfolio linguistico europeo*, con le relative certificazioni in sei livelli, previste anche in Italia con finanziamenti ministeriali. Eppure, nei documenti programmatici della riforma Moratti non c'è traccia del *Quadro* europeo. Chi ha steso i programmi lo ignora.

In un convegno internazionale del novembre 2003 la rappresentante della Commissione Bertagna ha suscitato prima incredulità poi ilarità quando ha finto di conoscere il *Quadro* commettendo poi grossolani errori nel tentativo di dimostrare che i programmi non ignoravano il *Quadro* stesso...

La soluzione del problema è radicale ma semplice: si tratta di *sostituire la sezione dei programmi di lingua straniera* proponendone di alternativi, oppure, più semplicemente, indicando i punti d'arrivo secondo i livelli del *Portfolio linguistico europeo*. Gli insegnanti e gli editori di scolastica sanno perfettamente che cosa significhi.

• *Lifelong Language Learning*

La società della conoscenza richiede non solo la buona padronanza di due lingue come risultato dell'istruzione scolastica, ma anche una competenza glottomatetica, cioè l'aver "imparato a imparare". In altre parole: nella scuola si apprendono due lingue, ma soprattutto si impara a imparare lingue, preparando i giovani cittadini europei a una società in cui la mobilità per motivi professionali sarà continua.

Tutta la ricerca glottodidattica internazionale è concorde sulla priorità dell'imparare a imparare, ma di questo non c'è traccia nei pro-

grammi della riforma Moratti, e se ci fosse sarebbe velleitaria con un orario insufficiente anche solo per imparare le lingue.
Si può aggiungere alle quattro ore dedicate alle due lingue una quinta ora in cui svolgere attività condivise dai docenti di lingue (il che non significa in compresenza) sulle abilità matetiche.
La riforma Moratti introduce il concetto di confronto "interlinguistico", ma esso è inteso sui "prodotti", sulle lingue, e non sui "processi", i meccanismi e le procedure di acquisizione, ma il taglio può essere facilmente modificato, in quanto ancora una volta non deriva da una scelta culturale, ma dall'inconsapevolezza glottodidattica dei responsabili dei programmi. Senza tale modifica, la scuola riformata non risponderà alla politica linguistica dell'UE e priverà gli studenti di uno strumento concettuale fondamentale per la loro vita futura.

• I programmi europei

L'UE ha una politica di mobilità che rappresenta la più innovativa e coraggiosa politica di interculturalità e di apprendimento linguistico mai tentata nella storia. Basti pensare al milione di studenti Erasmus che hanno trascorso almeno un semestre all'estero – e in un semestre la mente si apre alla diversità, si acquisisce una lingua sconosciuta (purché la scuola abbia insegnato a imparare), si scoprono modi diversi di concepire la conoscenza...
Già oggi migliaia di scuole sono impegnate in progetti Comenius di scambio e di armonizzazione curricolare; molte università partecipano a progetti Socrates in cui le scuole possono essere coinvolte; molte scuole possono ospitare, soprattutto nel post-secondario, progetti Leonardo, Grutvig, FSE, ecc. Ma i progetti europei, pur preziosi sul piano linguistico e culturale, hanno una gestione faticosa per due ragioni:
• sono complessi sul piano burocratico, tanto da dare l'impressione che la burocrazia europea consideri i proponenti come potenzialmente disonesti;
• sono oggettivamente difficili da organizzare e gestire, perché spostare classi, concordare programmi comuni, organizzare visite, ecc. è complesso.
La parola "complesso" usata nei due punti precedenti richiede un'azione specifica: *la formazione di personale in grado di gestire la complessità*. Non basta incaricare un docente come responsabile degli scambi e dei finanziamenti europei: si ottiene un dilettante, che in orario extra-cattedra si arrabatta con problemi burocratici, amministrativi, organizzativi a cui non è preparato.
La riforma Moratti potrebbe forse accentuare il ruolo degli scambi scolastici nell'ottica, cara alla riforma stessa, della creazione di una cittadinanza europea; e potrebbe forse introdurre tra le azioni che accompagnano la messa in atto della riforma un progetto *ad hoc* di formazione di insegnanti, oppure di personale nei CSA. Tale formazione potrebbe utilizzare il FSE o, con opportuni accorgimenti, il progetto Leonardo (e con gli stessi fondi si potrebbe procedere anche alla formazione dei docenti ai fini CLIL). Non serve, per questi scopi, una modifica della riforma, quanto una serie di interventi amministrativi.
In sintesi, nella riforma Moratti ci sono tre problemi relativi alle lingue, tutti risolvibili, ma cui è necessario porre mano se non si vuole che la riforma dia una risposta solo apparente alla politica linguistica dell'UE:
• *carenza di spazio orario*, sia per le singole lingue sia per il rafforzamento della capacità di impararle, che rappresenta il maggior investimento strategico nell'insegnamento linguistico;
• *inadeguatezza concettuale dei programmi*: problema risolvibile con la semplice acquisizione dello strumento che l'Europa si è data per definire l'insegnamento/apprendimento delle lingue;
• necessità di *preparare*, anche con uso di fondi europei, *docenti e amministratori alla gestione di progetti europei* di mobilità, di armonizzazione dei curricoli, di uso veicolare della lingua straniera per insegnare altre discipline, ecc.
Le prime due azioni non richiedono spesa, la terza invece richiede un investimento.

TUTTA LA RICERCA GLOTTODIDATTICA INTERNAZIONALE È CONCORDE SULLA PRIORITÀ DELL'IMPARARE A IMPARARE

■ TRE PROBLEMI GLOTTODIDATTICI

Tutti gli studenti studiano l'inglese, a partire dalla prima classe della scuola primaria: sembra una proposta chiara, semplice – eppure pone tre problemi glottodidattici: quale inglese? Con quale scopo? Secondo quale approccio?

• Quale inglese?

La tradizione glottodidattica europea è da sempre legata all'inglese britannico. Negli ultimi due decenni, invece, i giovani sono cresciuti con l'inglese americano (e hanno spesso una reazione negativa nei confronti della *received pronunciation* britannica, laddove invece gli insegnanti considerano "orribile" l'americano). Questa tendenza si è accentuata dopo che, accanto alla musica pop e rock ame-

ricana, si sono diffusi i satelliti televisivi e i dvd, in cui il film può essere ascoltato in inglese con sottotitoli in italiano o con trascrizione dell'inglese stesso, e la lingua originale è prevalentemente l'inglese americano. Le indicazioni programmatiche dovrebbero quindi indicare *la necessità che lo studente venga esposto a materiale sonoro in tutte le principali varietà mondiali dell'inglese.*

• Perché insegnare l'inglese?

Da almeno un decennio si è diffuso negli ambienti UE, così come nelle compagnie multinazionali, nel mondo dello sport, ecc., un *bad English*, che alcuni già definiscono *euroEnglish*. L'*euroEnglish* privilegia fortemente la componente pragmatica, il passaggio dell'informazione, la negoziazione dei significati tra i parlanti, al di là dell'accuratezza formale. Un inglese in cui la "s" della terza persona è opzionale, in cui la resa fonologica è tranquillamente marcata dalle lingue di origine – un inglese ridotto, ma non pidginizzato, che rende spesso difficile comprendere i madrelingua inglesi, ma che permette perfettamente la collaborazione tra tedeschi, italiani, spagnoli, ecc.

È questo che vuole la riforma? Nel programma del governo Berlusconi l'indicazione pare in effetti questa, laddove le "tre i", cioè informatica, impresa e inglese, vedono quest'ultimo in funzione strumentale rispetto alle altre due "i". La riforma Moratti è coerente in questo senso: da un lato i programmi danno un ruolo secondario all'aspetto culturale (indicato in maniera generica, tranne per stereotipate e obsolete indicazioni relative alle feste tradizionali e altre cose del genere), dall'altro danno poco spazio orario, puntando implicitamente a creare dei parlanti di *pidgin English*.

Questa logica delle "tre i" è coerente con la politica linguistica europea? No, poiché il suo scopo strumentale non è sufficiente per contribuire al principio secondo cui "la diversità linguistica e culturale è valore fondante dell'Unione".

• Quale approccio?

La lontananza degli estensori dei programmi dal dibattito della glottodidattica italiana, europea, mondiale diviene plateale nella risposta a questa domanda.

I programmi proposti ricordano quelli degli anni Cinquanta, con un tocco agli anni Settanta: sono descrittivi *della* lingua anziché funzionali *nella* lingua. Sono contraddittori, sul piano concettuale, in quanto vogliono elencare sia contenuti linguistici sia logica funzionale, senza sapere che se si indicano funzioni *non* è possibile catalogare le forme linguistiche, che emergono invece dalle situazioni scelte per presentare le funzioni. Per questo i programmi devono essere sostituiti.

Conclusione

Serve un salto concettuale di qualità, che dia corpo (e programmi attendibili, e orario sufficiente, e spazi organizzativi, e opportuni finanziamenti) a uno dei discorsi fondanti della riforma Moratti: la creazione di un senso di cittadinanza europeo. È necessario che lo Stato italiano si renda conto che, durante il semestre di presidenza dell'UE, tenuta proprio dal nostro governo, è stato varato (non all'insaputa del Ministro Moratti) il *Piano d'Azione per le Lingue 2004-2006*, con indicazioni precise su cui saremo chiamati a rispondere nel 2007 e che non potranno che avere una risposta negativa, in quanto disattese dalla riforma in fase di applicazione. Serve poi un'indicazione precisa di strategia, per cui non si enfatizzino le differenze tra le culture, ma se ne accentuino le matrici comuni; per cui il confronto interlinguistico e interculturale non venga limitato a questione di forma, di comparazione tra i sistemi verbali o pronominali, ma vada in profondità sui processi di acquisizione delle lingue e di interazione con le altre culture, indipendentemente dalle due lingue/culture studiate a scuola.

Serve un'idea della lingua inglese e della seconda lingua straniera diversa da quella di mero strumento per le altre due "i", internet e impresa. Serve concepire l'inglese come luogo comune di incontro fisico (scambi) e culturale (programmi, approccio ai contenuti, CLIL) tra le scuole europee e, in futuro, tra i cittadini formati in queste scuole.

E accanto alla strategia serve formazione (magari finanziata con i fondi europei oggi disponibili), servono indicazioni per gli editori scolastici, servono iniziative che, proprio attraverso i docenti di lingue, coinvolgano i colleghi di storia, di scienze, ecc. nella creazione di una visione europea. Sono cose facili da fare se ci si rende conto che, nella sua attuale versione, il ruolo attribuito alle lingue non risponde né alle "tre i" del programma del governo, né alla prospettiva di cittadinanza europea della riforma Moratti, né alla politica europea condotta *ufficialmente* dall'UE. ■

IL BAD ENGLISH PRIVILEGIA IL PASSAGGIO DELL'INFORMAZIONE, LA NEGOZIAZIONE DEI SIGNIFICATI TRA I PARLANTI AL DI LÀ DELL'ACCURATEZZA FORMALE

Una controproposta per la Primaria

a cura di Paolo E. Balboni

Un primo anno di "accostamento" alla lingua straniera seguito da due bienni di insegnamento.

Le lingue straniere servono per portare un bambino "italiano" a essere un bambino "europeo" e per questo le finalità specifiche del loro insegnamento sono:

- far comprendere al bambino che le lingue straniere *esistono*;
- far capire che le lingue straniere *si possono imparare* (nel primo ciclo si può giungere al livello A1 del *Quadro comune europeo)*;
- far scoprire che imparare le lingue straniere *può essere divertente*.

Utilizzando la scala di riferimento del *Portfolio linguistico* annesso al *Quadro*, il profilo di un bambino di 10 anni si colloca al livello A1 che le certificazioni europee, riconosciute dallo Stato italiano, indicano in questi termini: "Sa capire e usare espressioni quotidiane che gli sono note, nonché espressioni fondamentali per soddisfare i bisogni di natura concreta. Sa presentarsi e sa presentare altre persone e sa porre e rispondere alle domande riguardanti aspetti personali quali il luogo in cui abita, le persone che conosce e le cose che possiede. È capace di interagire in maniera semplice, purché l'interlocutore parli lentamente e in maniera chiara e sia disponibile ad aiutarlo."

PRIMO CICLO

La competenza comunicativa si basa sulle funzioni generali del linguaggio e si realizza con alcuni atti comunicativi, che vanno acquisiti con un procedimento a spirale, che torna continuamente ad ampliare quanto acquisito precedentemente. Si indicano qui le sei macrofunzioni, che sono quadro di riferimento per le competenze dell'intero primo ciclo.

	Competenze e abilità	Conoscenze linguistiche
Funzione personale	Si realizza quando il bambino rivela la propria soggettività, la propria personalità, quando manifesta sentimenti, emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni. Questa funzione si realizza, oltre che nei dialoghi, anche in generi quali la lettera personale, il diario, la richiesta di doni a Babbo Natale, ecc.	**Lessico:** dati personali, stato fisico e psichico, gusti. **Morfosintassi:** si privilegia il presente; particolare ruolo, oltre ai verbi principali, hanno "sentirsi" e "piacere"; possessivi.
Funzione interpersonale	Si realizza quando la lingua serve a stabilire, mantenere o chiudere l'interazione e richiede atti comunicativi quali salutare e congedarsi, ecc.	I rapporti interpersonali rimandano a regole sociolinguistiche, quanto meno alla scelta formale/informale.
Funzione regolativo-strumentale	Consiste nell'usare la lingua per agire sugli altri, per regolare il loro comportamento, per ottenere qualcosa, per soddisfare le proprie necessità. Di solito si tratta di interazioni orali, ma si possono leggere/scrivere anche istruzioni per l'uso e il "regolamento di classe" o quello di un gioco.	Regole socio-culturali da tenere in considerazione al fine di una scelta appropriata delle espressioni. Imperativo diretto. Domande che "mascherano" la forze di un ordine, e altre forme di cortesia.
Funzione referenziale	Si manifesta quando la lingua viene usata per descrivere o per spiegare la realtà. Si realizza nella narrazione o descrizione sia orale sia scritta.	**Lessico:** quello dei vari ambiti esperienziali, soprattutto le nozioni di spazio, tempo, quantità, forma, colore, ecc.; verbi locativi, di possesso e di movimento. **Morfosintassi:** affermazioni, domande e negazioni; per la narrazione di eventi, uso (soprattutto ricettivo) del passato.

	Competenze e abilità	Conoscenze linguistiche
Funzione poetico-immaginativa	Si realizza quando si usa la lingua per produrre particolari effetti ritmici, associazioni metaforiche, ecc. oppure per creare situazioni e mondi immaginari. Sono propri di questa funzione generi tipici dell'infanzia quali le fiabe e le storie, orali e scritte, nonché le filastrocche e le canzoncine orali.	**Lessico:** oltre alle espressioni italiane corrispondenti "c'era una volta..." e "e vissero sempre felici e contenti", il lessico proprio dell'immaginario e del fiabesco. **Morfosintassi:** uso di verbi alla terza persona del passato, opposizione tra azioni continuate e momentanee, Fonetica: attenzione al materiale sonoro delle lingue, dalle rime al ritmo, dalle ripetizioni alle allitterazioni, ecc.

Primo anno

Il primo anno, i cui obiettivi vanno letti nel quadro generale del primo ciclo visto sopra, rappresenta un accostamento alla lingua straniera, non un insegnamento vero e proprio.

Alla fine del primo anno si dovranno possedere *almeno* le seguenti competenze, sebbene in termini basilari. Si indicano qui gli atti comunicativi e le abilità; quanto alle competenze lessicali, fonologiche, morfosintattiche e testuali necessarie si rimanda al quadro generale del primo ciclo.

	Competenze	Abilità
Funzione personale	Chiedere/dire il nome, l'età, la provenienza, presentarsi. Esprimere i propri gusti relativamente alla vita quotidiana.	Comprensione e produzione orali; si può procedere a una prima forma di scrittura sotto forma di "carta di identità".
Funzione interpersonale	Salutare e congedarsi dai compagni e dall'insegnante. Ringraziare e rispondere al ringraziamento. Scusarsi.	Comprensione e produzione orali; si può procedere a una prima forma di scrittura sotto forma di biglietto d'auguri.
Funzione regolativo-strumentale	Dare e ricevere istruzioni su azioni elementari relative alla vita quotidiana nella scuola.	Comprensione e produzione orali; si può procedere a una prima forma di scrittura sotto forma di avvisi, istruzioni, ecc.
Funzione referenziale	Persone familiari. Descrivere cose e azioni relative alla vita quotidiana.	Comprensione e produzione orali; si può procedere a una prima forma di scrittura sotto forma di schede di identità.
Funzione poetico-immaginativa	Sono propri di questa funzione generi quali le filastrocche, le canzoncine, ecc.	Comprensione e produzione orali; si può procedere a una prima forma di lettura seguendo con gli occhi i testi delle canzoni, delle filastrocche, ecc.

Esperienze pregresse

Il diffondersi delle iniziative di avviamento alle lingue straniere nella scuola dell'infanzia impone di affrontare sistematicamente nella scuola primaria il problema della valorizzazione delle esperienze pregresse. Il bambino che vede completamente ignorate le (sia pur limitate) competenze già acquisite si demotiva, mentre il bambino che collabora con i nuovi compagni condividendo non tanto i contenuti quanto le strategie di apprendimento diventa trainante e coinvolgente nella classe.

PRIMO BIENNIO

Il primo biennio rappresenta l'inizio dell'insegnamento della lingua straniera. Alla fine del primo biennio si devono possedere *almeno* le seguenti competenze, riprendendo sistematicamente sia quelle già introdotte nel primo anno, sia quelle da costruire *ex novo*. Si indicano qui gli atti comunicativi e le abilità; quanto alle competenze lessicali, fonologiche, morfosintattiche e testuali necessarie si rimanda al quadro generale del primo ciclo, salvo indicazioni specifiche nella colonna delle competenze

	Competenze	Abilità
Funzione personale	Parlare dello stato fisico (benessere, malessere, stanchezza, ecc.). Esprimere i propri gusti.	Comprensione e produzione orali. Scrittura di schede personali e brevi messaggi.
Funzione interpersonale	Salutare e congedarsi. Ringraziare e rispondere al ringraziamento. Scusarsi.	Comprensione e produzione orali. Scrittura di brevi messaggi augurali.
Funzione regolativo-strumentale	Dare e ricevere istruzioni. Dare e ricevere ordini. Chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa.	Comprensione e produzione orali. Lettura di istruzioni; scrittura di avvisi.
Funzione referenziale	Descrivere cose, azioni, persone, eventi familiari. Chiedere e dare informazioni relative alla propria vita quotidiana.	Comprensione e produzione orali. Lettura di descrizioni di cose e persone e relazioni di eventi, scrittura di brevissimi testi.
Funzione poetico-immaginativa	Oltre alle filastrocche e alle canzoncine del primo anno, si possono introdurre i principali moduli narrativi della fiaba, il che presuppone una conoscenza ricettiva del tempo passato nella terza persona.	Comprensione e produzione orali. Lettura dei testi delle poesie, filastrocche, canzoni, nonché delle fiabe.

Secondo Biennio

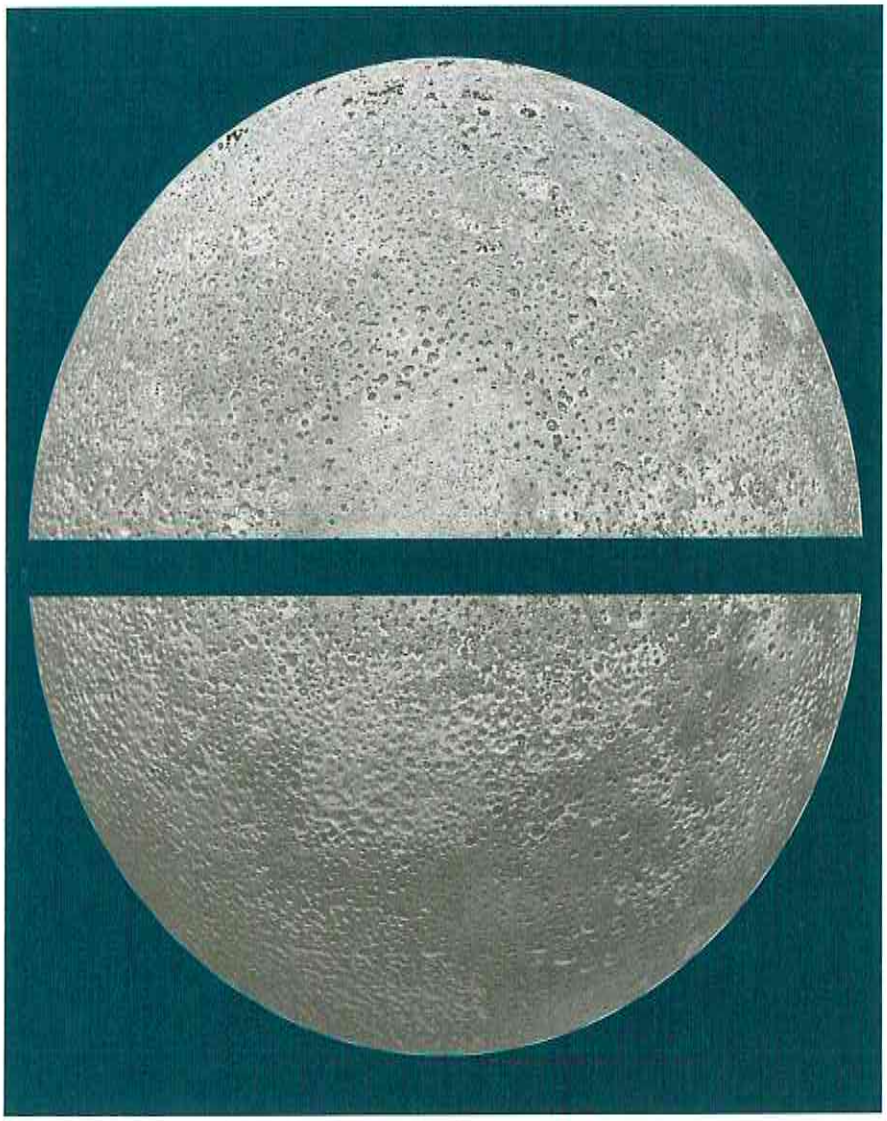
Alla fine del primo ciclo si devono possedere *almeno* le seguenti competenze, riprendendo, a spirale, quelle già introdotte nei primi tre anni, e quelle da costruire *ex novo*. Si indicano qui gli atti comunicativi e le abilità *aggiuntivi* rispetto a quelle del primo biennio; quanto alle competenze lessicali, fonologiche, morfosintattiche e testuali necessarie si rimanda al quadro generale del primo ciclo, salvo indicazioni specifiche nella colonna delle competenze.

	Competenze	Abilità
Funzione personale	Parlare dello stato psichico (tristezza, allegria, delusione, ecc.). Esprimere i propri desideri.	Comprensione e produzione orali. Stesura di brevi lettere.
Funzione interpersonale	Offrire, accettare e rifiutare qualcosa. Diventa fondamentale la riflessione sulla scelta formale/informale.	Comprensione e produzione orali. Interazioni con bambini di altre scuole, anche straniere, eventualmente con l'uso della webcam.
Funzione regolativo-strumentale	Dare e ricevere consigli. Diventa fondamentale la riflessione sulla scelta formale/informale.	Comprensione e produzione orali. Lettura e stesura di istruzioni, avvisi, ecc.
Funzione referenziale	Chiedere e dare spiegazioni su azioni, cose, eventi a lui noti. Oltre a un rafforzamento delle nozioni concettuali (possesso, quantità, forma, colore, tempo, spazio, ecc.) va curata la coerenza e la coesione testuale delle relazioni di eventi.	Comprensione e produzione orali. Lettura e scrittura di brevi relazioni e descrizioni di eventi e cose note.
Funzione poetico-immaginativa	Oltre alle fiabe, alle filastrocche, alle canzoni, si possono introdurre storie. Fondamentale è l'attenzione al materiale sonoro delle lingue, dalle rime al ritmo, dalle ripetizioni alle allitterazioni, ecc.	Comprensione e produzione orali. Lettura di fiabe e storie

Lingue straniere nei nuovi Piani di Studio

di Gianfranco Porcelli

Quale spazio viene dato all'educazione linguistica? Quali sono le direttive della riforma? Sono ancora molti gli aspetti su cui riflettere. Cambiare è importante, ma anche capire dove si sta andando.



L'analisi dei documenti istitutivi e programmatici emanati nel quadro dell'attuale riforma scolastica porta a individuare tre livelli:

- il livello **politico-culturale**, relativo agli orientamenti e agli obiettivi generali che discendono dalla visione complessiva della società italiana oggi e dei bisogni formativi delle giovani generazioni;
- il livello **pedagogico e metodologico-didattico**, rappresentato dalle Indicazioni nazionali e dalle Raccomandazioni;
- il livello **organizzativo e operativo**, in termini di orari, cattedre, calendari, attrezzature e impianti.

È peraltro evidente che i tre livelli sono strettamente correlati, dato che né le mete generali né gli obiettivi didattici specifici si possono raggiungere senza che vengano rispettate le condizioni minime in quanto a disponibilità di risorse, di tempi e di spazi adeguati.

In questo contributo ci focalizziamo sull'educazione linguistica, ossia su quella grande parte dell'educazione generale che si attua attraverso lo studio (in senso lato) delle lingue naturali: dialetti locali, lingue delle comunità immigrate, italiano (come lingua materna, lingua nazionale e/o seconda lingua), lingue classiche e lingue straniere. Questa definizione include tutto ciò che è lingua in senso proprio: comprende le situazioni locali, tiene conto delle minoranze linguistiche ed esclude gli altri linguaggi: musica, arti visive, danza, ecc. Se non vi fosse questa restrizione l'educazione linguistica coinciderebbe con l'educazione generale, perché tutto è linguaggio. In questo senso, è riduttivo il ruolo che la riforma ha attribuito all'inglese. E mentre al MIUR proseguono i lavori delle commissioni per la salvaguardia e la promozione delle lingue minoritarie (dal friulano al sardo, dal catalano all'albanese, al greco ecc.) e si continuano a erogare i fondi per le iniziative di sostegno del plurilinguismo, l'attenzione dei media viene costantemente focalizzata sull'inglese.

Il riferimento alla situazione linguistica di alcune regioni decentrate introduce un altro tema di più

ampia portata: è possibile che si aggravi la disparità tra i luoghi in cui i genitori e gli enti locali sono più sensibili e attivi (nonché in grado di reperire le risorse adeguate), e gli istituti scolastici nei quali ci si accontenterà del minimo garantito dalla riforma. Nei primi si potrà continuare con i progetti in corso, con le due lingue comunitarie nella ex-scuola media, insegnate per tre ore settimanali ciascuna; negli altri sarà difficile raggiungere gli obiettivi e le mete indicati nei documenti programmatici.

Alcune premesse

Coerentemente con lo statuto dell'ANILS, SeLM è aperta a tutte le opinioni e non aprioristicamente schierata ma, sebbene il contesto di forte contrapposizione tra i poli riconduca qualsiasi cenno di valutazione positiva o negativa della riforma a una logica filo o anti governativa, non è nostra intenzione rimanere neutrali.
Ad esempio, è stato faticoso, inizialmente, ricondurre un'affermazione poco plausibile contenuta in un messaggio inviato da un lettrice (*un'ora e 38 minuti alla settimana di prima lingua nella ex scuola media*) al dato previsto dalla normativa, ossia 54 ore nell'anno scolastico. A meno di avere i cronometri in ogni aula e scombinare tutti gli orari con moduli di 49 minuti (!), queste si tradurranno in due ore settimanali per 27 settimane. Le settimane di scuola sono però 33. Il problema allora è come intervenire per le sei settimane mancanti, che non possono restare prive di lingua straniera senza che l'apprendimento ne sia fortemente penalizzato. E questa come peggiore delle ipotesi, perché è chiaro che già con solo tre ore si fa tanta fatica a raggiungere gli obiettivi desiderati.

Considerazioni analoghe si possono fare anche per gli altri gradi: è positivo che si voglia iniziare a insegnare la lingua in prima elementare per garantire la continuità con la scuola dell'infanzia; è illusorio che un'ora alla settimana sia efficace allo scopo. Come sempre, l'ANILS si batte perché non vi siano contraddizioni tra le parole che attribuiscono tanta importanza alle lingue nel mondo di oggi e i fatti (tagli di ore, di risorse, ecc.) che smentiscono tali affermazioni.
In questo momento l'impatto maggiore lo subiscono gli insegnanti elementari, con conseguenze di ogni tipo. Ecco una testimonianza, tra le tante.

Vorrei parlare della sparizione, con la riforma, di una categoria di insegnanti, di cui non si parla in giro e della quale io faccio (o facevo?) parte. Si tratta degli "specialisti" di francese, tedesco e spagnolo nella scuola elementare. Da quando è stato reso obbligatorio nella scuola elementare lo studio di una seconda lingua (inizio anni Novanta), abbiamo ricevuto un'abilitazione all'insegnamento dopo un esame linguistico e un corso di aggiornamento, siamo entrati in un ruolo apposito, abbiamo lavorato su sei o sette classi ogni anno [...]. Ho creduto, e credo ancora, che per i bambini piccoli al primo approccio con una lingua straniera, ogni lingua abbia lo stesso valore, ma non mi voglio dilungare su questo. Ora, con la riforma Moratti nella scuola elementare verrà insegnato solo l'inglese. A noi, restano solo le classi che avevano già iniziato una lingua diversa negli anni scorsi e potranno terminarla. Già da quest'anno abbiamo perso diverse classi, e quindi abbiamo dovuto completare il nostro orario con le attività più disparate (laboratori vari) e con le supplenze. [...] Nei moduli per i trasferimenti sono ancora citate tutte e quattro le lingue, come se non fosse cambiato nulla! Già, perché l'unico consiglio che ho ricevuto dai sindacati (ma c'ero arrivata anche da sola) in questa massima incertezza, è stato di chiedere "spontaneamente" il trasferimento sulle classi normali di insegnamento, cosa che ho fatto, con tanta delusione e senza più voglia di impegnarmi a insegnare in una scuola che tratta così i suoi lavoratori (vorrei quasi parlare di mobbing*...). Un'ultima cosa: quando due anni fa aderii a una proposta di aggiornamento linguistico ministeriale anche in inglese, venni rifiutata perché avevo già l'abilitazione per il francese: mi è stato negato pure il "riciclaggio"!.*

Distinti saluti.
(lettera firmata)

La posizione dell'ANILS

L'ANILS ha preso chiaramente posizione sui problemi della riforma:
- nelle riunioni al MIUR a cui è stata invitata assieme alle altre associazioni riconosciute ufficialmente come agenzie di formazione, sono stati stilati documenti anche "pesanti" che finora non sembrerebbero avere superato la linea di sbarramento innalzata dalla commissione presieduta dal prof. Bertagna (ma pare che qualcosa si stia muovendo);
- nel convegno di Roma presso la Camera dei Deputati (Novembre 2003) di cui si parla anche nell'ultimo editoriale di *Scuola e Lingue Moderne*;
- in tutti gli incontri di formazione e di studio organizzati nel frattempo, da Parma nell'aprile 2003 a Reggio Calabria il 30 aprile scorso, per citarne solo due tra i tanti.

Inoltre varie sezioni e un buon numero di dirigenti e soci si sono fat-

ti portavoce della politica dell'ANILS in una varietà di modi e su tutti i canali a cui hanno accesso;
• infine c'è la rivista che, recuperati i ritardi causati dal rinnovamento, costituisce un ottimo strumento di informazione e di dibattito.

CONTENITORI E CONTENUTI

Con l'emanazione delle norme attuative l'attenzione si è spostata dai contenuti ai contenitori, ossia dalle Raccomandazioni e Indicazioni ai quadri orari. Questo è ovvio e naturale perché sono messi in gioco i posti di lavoro, come abbiamo visto: non si tratta di scelte innocue o di tagli indolori. Ma la disponibilità di risorse adeguate, in termini di insegnanti ben preparati, ore di lezione, sussidi e risorse, è essenziale anche per il raggiungimento degli obiettivi formativi e didattici.
In ogni caso l'ANILS è intervenuta tempestivamente non appena vennero diffusi i nuovi programmi, chiamati Indicazioni e Raccomandazioni per sottolineare la volontà di innovazione. Gli interventi riguardarono in prima battuta alcune evidenti incongruità, ma poi sfociarono nella redazione di proposte organiche alternative. Parlando di incongruità mi riferisco, per esempio, all'indicazione di insegnare i numeri fino a 50.
Se diamo un'occhiata al sistema dei numeri inglesi:

three	thirteen	THIRTY
four	fourteen	FORTY
five	fifteen	FIFTY
six	sixteen	SIXTY
seven	seventeen	SEVENTY
eight	eighteen	EIGHTY
nine	nineteen	NINETY

è evidente che lo scolaro che sa contare fino a 50 non solo sa contare fino a 59, per semplice analogia con le decine precedenti, ma ricostruisce (ancora per analogia) come si dice 60 (*six* → *sixteen* → *SIXTY*), 70, 80 e 90 e quindi arriva a 99. A quel punto perché non insegnargli *a hundred*? Un'altra formulazione poco felice è quella che parla di presente dei verbi *be*, *have* e *can*, senza distinguere tra ausiliari e modali.
Anche nelle Indicazioni per la scuola media ci sono formulazioni molto discutibili. Per esempio, indicare la forma passiva nella voce "tempi" è sbagliato, perché il passivo non è un tempo, ed è pericoloso perché sembrerebbe esigere che di tutti i tempi si insegni la forma passiva. Ora, mentre il *present continuous* è importantissimo (*They're building a house over there*) e lo si insegna alle elementari, l'uso del corrispondente passivo (*A house is being built over there*) è molto raro e da evitare nella ex scuola media, mentre può essere utile nelle superiori.

• Un passo avanti...

... è comunque costituito dall'impostazione di un sillabo di inglese, distinto dalle altre lingue. Solo così possiamo sperare di non avere più principianti alla scuola dell'infanzia, alle elementari, alle medie, alle superiori, all'università, nei corsi aziendali, serali, privati, ecc.
Il *Portfolio*, affiancato dal Passaporto delle Lingue, sarà lo strumento fondamentale per porre in atto la continuità.
Solo un'insegnante incompetente rifiuterà e ignorerà quanto è già stato acquisito e documentato, per ricominciare come se nulla fosse avvenuto in precedenza. È controproducente, inoltre, dare l'impressione che quel poco o tanto che si riesce a fare sarà ignorato, o addirittura irriso, nel successivo grado di istruzione.

• ... e tre indietro!

Le Indicazioni per la scuola secondaria di primo grado (ex scuola media) parlano di "altra lingua", che non esiste, così come non è mai esistita la "lingua straniera". Esistono solo le singole lingue, ognuna con le sue peculiarità fonologiche, morfologiche, semantiche e pragmatiche. Sappiamo anche che non è solo una questione di denominazione, ma di sostanza. Le Indicazioni per "altra lingua" nella scuola media ce ne danno una conferma quando, per la classe prima e seconda, recitano: "Principali tempi verbali: presente, passato recente e remoto, *futuro (forme regolari)*". Mentre per la terza classe dicono: "Tempi verbali: presente, passato recente e remoto (forme irregolari), *futuro (nelle varie forme)* – (i corsivi sono nostri). Poiché tra i verbi di uso più frequente molti sono irregolari, e quindi tra le forme più utili abbiamo quelle che corrispondono a "farò, vedrò, dirò, andrò" ecc., l'indicazione è molto discutibile dal punto di vista glottodidattico, ma è almeno sensata per quanto riguarda francese e spagnolo, dove esistono forme del futuro regolari e irregolari. L'indicazione non ha invece alcun senso per il tedesco, lingua nella quale imparato il futuro di un verbo qualsiasi si è imparato il futuro di tutti i verbi.
Il fatto grave è che l'insegnante di tedesco può concludere che chi le ha dato quelle indicazioni non sa nulla della sua materia (manca qualsiasi cenno alle declinazioni, al preterito, ecc.) e quindi potrebbe sentirsi autorizzata a fare come le pare, ignorando tutte le esigenze di coordinamento e di continuità. Anche l'indicazione "passato recente e remoto" crea problemi: comprende o esclude l'imperfetto delle lingue che hanno anche questo tempo?

Ma è enormemente più grave che di questi rilievi non si sia voluto tenere conto finora (questo intervento è stato ultimato il 16 maggio 2004) nelle sedi competenti. Eppure si tratta di rilievi puramente tecnici, che non esprimono nessun giudizio politico sul ministro e ancor meno sul Governo – al massimo esprimono un dissenso tecnico sulle scelte degli "esperti" che hanno redatto il documento, ai quali va peraltro riconosciuta la difficoltà del compito loro affidato: non si possono riassumere in così poche linee delle indicazioni chiare e valide per le lingue straniere.

Un motivo speciale di rammarico per le difficoltà e i problemi derivanti dalla riforma riguarda la motivazione delle insegnanti. Le riforme, le sperimentazioni e, in breve, tutte le innovazioni sono normalmente fonte di entusiasmo, di volontà di rinnovamento della didassi e di attenzione agli sviluppi metodologici. Ma se la riforma è fonte più di ansie che di speranze, tutte queste attese positive vengono vanificate.

Un secondo problema è quello della formazione specifica e puntuale degli insegnanti per ciascun livello, con le differenziazioni necessarie: altro è operare nella scuola materna ed elementare, altro insegnare i linguaggi specialistici in alcuni licei e all'università. In questo campo l'ANILS è attiva da 54 anni, ha fatto, sta facendo e continuerà a fare il suo dovere, confortata anche dal recente riconoscimento ufficiale come agenzia di formazione.

E ORA, COME PROCEDIAMO?

Anzitutto dobbiamo continuare a fare quello che già stiamo facendo, intervenendo in tutti i modi e in tutte le sedi perché la riforma non proceda secondo strade che la nostra professionalità individua come sbagliate, troppo strette o troppo corte. E ciò senza cadere nella trappola dello schieramento *tout court* pro o contro la riforma.

Molte riforme hanno comportato espulsioni e tagli – senza dei quali, per esempio, avremmo ancora stenografia e dattilografia negli ITC. Solo che il caso delle lingue è l'esatto opposto: per esse c'è una domanda crescente, tant'è vero che sono le materie di gran lunga più insegnate nei corsi privati, aziendali e serali, il che a sua volta è un chiaro indice dell'insufficienza dell'offerta di lingue nella scuola pubblica, un'insufficienza sottolineata dal diffuso successo dei corsi integrativi volti al conseguimento delle certificazioni.

Il nostro problema come associazione, a mio giudizio del tutto personale, non è quindi quello di schierarci (ognuno di noi lo farà comunque, seguendo le proprie convinzioni politiche) ma di pilotare l'innovazione secondo le linee che sappiamo essere corrette, e con la consapevolezza che nessuno può accusarci di corporativismo se rifiutiamo di lasciarci privare delle risorse indispensabili. ■

Il *Piano d'azione* comunitario: riflessioni

di Cosimo Notarstefano
Università degli Studi di Lecce

Nel contesto della Strategia di rinnovamento economico, sociale e ambientale *(Lisbona, marzo 2000) l'Unione europea promuoverà una società fondata sulla conoscenza. L'apprendimento delle lingue avvicina questo obiettivo migliorando le competenze cognitive di chi impara e rafforzando la padronanza della lingua materna.*

Il *Piano*

La Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni (luglio 2003) è titolata *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006*.
In questo stesso contesto, la Commissione si adopera per sviluppare le competenze e lo spirito imprenditoriale dei cittadini dell'Unione europea (tramite, ad esempio, la Carta europea delle piccole imprese e il Libro Verde sull'imprenditorialità). Questi obiettivi saranno più facilmente raggiunti se ci sarà un'efficace opera di promozione dell'apprendimento delle lingue nell'Unione, che fornisca ai cittadini e alle imprese europee le competenze interculturali e linguistiche necessarie per poter operare in modo efficace sul mercato globale (non trascurando che anche altre politiche perseguite a livello europeo potranno sicuramente trarre enormi vantaggi da un miglioramento delle competenze linguistiche dei cittadini).
Nell'elaborazione del *Piano d'azione*, la Commissione europea ha lanciato una vasta consultazione tra le istituzioni europee, i ministeri nazionali interessati, la gamma di organizzazioni rappresentative della società civile e il grande pubblico. Dal processo di consultazione è emerso un ampio consenso circa la necessità di intraprendere nuove iniziative (oltre a quelle gia avviate) per migliorare l'apprendimento delle lingue e promuovere la diversità linguistica in Europa.
Il *Piano d'azione 2004-2006* si articola in due parti principali.
La prima parte illustra il contesto e i principali obiettivi strategici da perseguire e individua tre vasti settori nei quali adottare specifiche misure:
- estendere a tutti i cittadini i vantaggi della formazione linguistica per tutta la vita;
- migliorare l'insegnamento delle lingue;
- creare un ambiente più favorevole alle lingue.

La seconda parte formula proposte concrete per ottenere miglioramenti tangibili a breve termine proponendo una serie di iniziative da adottarsi a livello europeo nel periodo 2004-2006 allo scopo di sostenere le azioni intraprese dalle autorità locali, regionali e nazionali.

TUTTI DOVREBBERO FARE UN'ESPERIENZA DI STUDIO ALL'ESTERO PER ALMENO UN TRIMESTRE

• L'apprendimento delle lingue per tutta la vita

L'obiettivo chiave della prima parte del documento consiste nell'estendere a tutti i cittadini i vantaggi dell'apprendimento delle lingue. Esso è parte integrante delle competenze fondamentali che ogni cittadino deve possedere ai fini della formazione, dell'occupazione, degli scambi culturali e della realizzazione personale. L'apprendimento delle lingue è un'attività che dura tutta la vita da implementarsi con l'osservanza delle seguenti indicazioni.
La lingua materna più altre due lingue iniziando a partire dall'infanzia. Assicurare l'efficacia dell'apprendimento linguistico fin dalla scuola materna e primaria è una priorità per gli Stati membri. È in questo stadio della vita che la persona sviluppa il proprio modo di concepire le altre lingue con le altre culture, e che si gettano le basi per il successivo apprendimento delle lingue.
L'apprendimento delle lingue nell'istruzione e nella formazione secondaria. Nell'istruzione o nella formazione secondaria, i giovani completano l'acquisizione del nucleo basilare di conoscenze, e dovrebbero padroneggiare almeno due lingue straniere ed essere dotati di un'efficace capacità comunicativa con competenze attive invece di una conoscenza passiva.
L'apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore. Gli istituti d'insegnamento superiore svolgono un ruo-

lo chiave nella promozione del multilinguismo a livello di comunità e di singolo individuo. Va sostenuta ogni proposta che preveda l'attuazione da parte di ciascuna università di una politica linguistica coerente, in cui sia chiarito il suo ruolo nella promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica, sia tra gli studenti, sia più in generale nel territorio.

L'apprendimento delle lingue tra gli adulti. Ogni adulto dovrebbe essere incoraggiato a continuare l'apprendimento delle lingue straniere. I lavoratori dovrebbero avere la possibilità di migliorare le competenze linguistiche utili allo svolgimento del lavoro. Occasioni ideali per familiarizzare con altre lingue e culture possono rivelarsi le attività culturali incentrate su musica, letteratura o i film stranieri, vacanze all'estero, gemellaggi, servizio volontario europeo.

Studenti di lingue con esigenze speciali. Negli istituti d'istruzione è sempre più frequente l'inserimento di allievi con esigenze speciali di varia natura; in taluni casi però essi sono esclusi dai corsi di lingue e diventa, quindi, indispensabile perfezionare buone pratiche di insegnamento delle lingue per sviluppare nuovi metodi loro destinati.

Varietà linguistica. Promuovere la diversità linguistica significa incoraggiare attivamente l'insegnamento e l'apprendimento della gamma più ampia possibile di lingue nelle nostre scuole, università, centri d'istruzione per adulti e imprese (le lingue europee minori al pari delle principali, le lingue regionali, minoritarie e le lingue delle comunità migranti, nonché quelle con lo statuto di lingua nazionale e le lingue dei nostri più importanti partner commerciali di tutto il mondo).

• Migliorare l'insegnamento delle lingue

È fondamentale che le scuole e gli istituti di formazione adottino un approccio integrato nei confronti dell'insegnamento delle lingue, con adeguate connessioni fra i rispettivi insegnamenti di lingua "materna", lingua "straniera", lingua di insegnamento e lingue delle comunità migranti.

In tale contesto possono assumere particolare valore i metodi basati sulla comprensione multilingue, che incoraggiano gli allievi a prendere coscienza delle analogie tra le diverse lingue; ciò costituisce la base di sviluppo del plurilinguismo ricettivo.

Gli insegnanti di lingue possono svolgere un ruolo determinante nella costruzione di un'Europa multilingue; essi sono infatti chiamati a illustrare i valori europei di apertura, di accettazione delle differenze e di volontà di comunicare. È importante che gli insegnanti di lingue siano sufficientemente esperti nell'uso della lingua e nella comprensione della cultura straniera (tutti gli insegnanti di una lingua straniera dovrebbero aver trascorso un discreto periodo nel paese in cui si parla tale lingua e avere la possibilità di aggiornare regolarmente le loro conoscenze).

Alcuni Stati membri devono far fronte alla scarsa disponibilità di insegnanti di lingue in possesso dei titoli necessari. Tali carenze possono essere generalizzate o riguardare in particolare alcune lingue o alcuni tipi di istruzione o di formazione e vanno affrontate e risolte con misure sostenibili.

È possibile inoltre promuovere scambi di professori tra Stati membri, come insegnanti della loro lingua materna, di un'altra lingua o di un'altra materia nella lingua materna (le regioni di frontiera, in particolare, hanno numerose possibilità di lanciare iniziative in tale ambito, associando lingue dei paesi confinanti). A tal fine è stato espressamente previsto che gli Stati mem-

Socrates e Leonardo da Vinci

I principali strumenti di cui dispone l'Unione europea sono i programmi di finanziamento dell'istruzione, formazione e cultura (Socrates e Leonardo da Vinci) che investono ogni anno complessivamente oltre 30 milioni di euro in azioni specifiche finalizzate all'apprendimento delle lingue.

Nel triennio 2000-2002, il programma Socrates ha finanziato: **1.601 progetti congiunti in campo linguistico** con la partecipazione di **58.500 allievi e 6.500 insegnanti; 2.440 assistentati linguistici; 16.563 sussidi di formazione continua** per insegnanti di lingue straniere; **18 progetti per la messa a punto di strumenti e corsi di formazione** per insegnanti di lingua straniera; corsi di preparazione linguistica intensiva nelle lingue meno diffuse e meno insegnate ad uso di **3.632 studenti della formazione superiore; 38 partenariati** e **12 progetti di cooperazione** per promuovere l'insegnamento delle lingue agli adulti; **33 progetti per la messa a punto di nuovi strumenti** di apprendimento o di verifica della conoscenza delle lingue e **15 progetti di sensibilizzazione** dei cittadini ai vantaggi dell'apprendimento delle lingue e di ravvicinamento delle opportunità d'apprendimento ai cittadini.

Nello stesso periodo, con Leonardo da Vinci sono stati finanziati: **750 periodi di formazione** continua all'estero per insegnanti di lingua straniera; **56 progetti di messa a punto di strumenti di apprendimento** delle lingue per la formazione professionale e sul lavoro; **5 progetti per la messa a punto di metodi di convalida** delle competenze linguistiche; **4 audit linguistici** nelle imprese; **120.000 tirocini**, scambi e visite di studio all'estero per personale in formazione.

Le competenze di base

Il Consiglio europeo di Barcellona ha sollecitato "ulteriori azioni ... [per] migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere fin dall'infanzia". Per rispettare tale impegno, gran parte degli Stati membri dovranno aumentare significativamente i loro investimenti in questo settore. Perché i vantaggi dell'apprendimento precoce delle lingue si concretizzino, occorre che gli insegnanti siano formati per insegnare ai bambini, che il numero degli alunni in una classe sia sufficientemente limitato per garantire l'efficacia dell'insegnamento, che sia disponibile materiale pedagogico appropriato e che le lingue straniere occupino una parte adeguata del programma didattico. Le iniziative intese a rendere l'apprendimento delle lingue disponibile ad allievi sempre più giovani presuppongono l'assegnazione di risorse adeguate, comprese risorse per la formazione degli insegnanti.

bri eliminino ogni ostacolo giuridico e amministrativo alla mobilità degli insegnanti.

La maggior parte degli allievi e delle persone in formazione potrebbe seguire almeno una parte del programma di studi in una lingua straniera e sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia o le loro materie in almeno una lingua straniera; a tal fine gli insegnanti in formazione dovrebbero avere la possibilità di studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione oltre a intraprendere una parte dei loro studi all'estero.

• Creare un ambiente favorevole alle lingue

Per loro natura, l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica sono questioni che possono essere affrontate in modalità distinte e a diversi livelli. La responsabilità principale di dare attuazione a questo nuovo impulso verso l'apprendimento delle lingue, alla luce delle situazioni e delle politiche locali nel quadro degli obiettivi globali europei, incombe sulle autorità degli Stati membri. Il Consiglio d'Europa li incoraggia a riflettere su tali responsabilità realizzando un "*audit* linguistico", in vista della formulazione di politiche per l'insegnamento delle lingue, coerenti con la logica della promozione dell'integrazione sociale e dello sviluppo della cittadinanza democratica in Europa.

La Commissione ritiene che i principali settori d'azione a livello europeo siano la creazione di comunità più aperte alle diverse lingue e il miglioramento dell'offerta di occasioni di apprendimento delle lingue e del loro utilizzo.

I programmi generali europei nel campo dell'istruzione, della formazione e della cultura sono già accessibili a tutte le comunità linguistiche, sia quelle "ufficiali", sia quelle regionali, minoritarie, delle comunità migranti o della lingua dei segni. Ogni comunità in Europa può diventare più favorevole alle lingue sfruttando meglio le opportunità di contatto con altre lingue e culture, contribuendo quindi a migliorare la consapevolezza e l'apprendimento delle lingue. È nell'interesse dell'Unione basarsi sull'esperienza e sulle competenze dei suoi molti cittadini bilingui o trilingui e dei residenti temporanei, come ad esempio gli studenti Erasmus. Le autorità pubbliche possono utilizzare al meglio le loro competenze nelle scuole, nei centri d'istruzione per gli adulti, negli istituti culturali e nei luoghi di lavoro.

UNA NOTEVOLE OPPORTUNITÀ DI CONTATTO TRA GLI ALLIEVI DI ALTRE COMUNITÀ LINGUISTICHE È OFFERTA DAI METODI DI APPRENDIMENTO PER VIA ELETTRONICA (*E-LEARNING*)

Alcune ricerche rivelano che l'utilizzo di sottotitoli nei film e in televisione può incoraggiare e facilitare l'apprendimento delle lingue. Si potrebbero quindi sfruttare le potenzialità dei mezzi di informazione per creare ambienti più favorevoli alle lingue ed esporre sistematicamente i cittadini ad altre lingue e culture.

Anche internet può essere d'aiuto: moduli di apprendimento linguistico sul web possono, infatti, integrare il lavoro dell'insegnante o essere utilizzati per lo studio autonomo. Internet presenta inoltre l'ulteriore vantaggio di facilitare i contatti fra i parlanti – e i discenti – di una gamma molto vasta di lingue.

I programmi locali d'apprendimento delle lingue possono essere incentrati su progetti legati al turismo, ad attività transfrontaliere e a programmi di gemellaggio di città, offrendo così ai cittadini la possibilità di studiare la lingua dei paesi confinanti o delle città gemellate e incentivandoli a farlo. È essenziale migliorare la fruizione delle opportunità di apprendimento delle lingue tramite attività permanenti di sensibilizzazione ai benefici che l'apprendimento di una lingua comporta e portando le risorse linguistiche alla portata di coloro che ne hanno bisogno.

Le autorità locali, regionali e nazionali hanno il compito di mettere a disposizione infrastrutture per l'insegnamento e i corsi di lingue. Al-

l'interno e all'esterno dei sistemi formali la domanda è tuttora in larga parte insoddisfatta, non soltanto per quanto riguarda i corsi di lingue, ma anche le informazioni e le consulenze al riguardo. Si richiedono strutture appropriate per sensibilizzare le persone di tutte le età all'apprendimento delle lingue, per guidarle nei loro primi passi e per consentire loro un facile accesso alle diverse attività di apprendimento.
Saranno probabilmente necessari degli investimenti per mettere a disposizione nuove risorse, anche se si potranno trarre notevoli benefici da un miglior uso delle risorse già disponibili e del personale delle scuole, delle università, delle biblioteche, delle reti locali e dei centri di formazione per gli adulti.

• Le proposte

Nella promozione e realizzazione del *Piano* gli Stati membri partono da una posizione diversa in termini di:
• diffusione delle competenze linguistiche nella popolazione e del grado di apertura nei confronti dell'idea dell'apprendimento delle lingue per tutta la vita;
• qualità e quantità delle strutture fisiche e virtuali disponibili negli ambienti formali ed informali;
• numero e qualifiche degli insegnanti di lingue specializzati nell'insegnamento primario, secondario, professionale e superiore, nonché nel campo dell'istruzione degli adulti;
• grado di autonomia degli istituti di insegnamento;
• flessibilità dei programmi didattici;
• regolamentazione dell'impiego degli insegnanti provenienti dall'estero;
• investimento annuo pro capite per promuovere l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere; strutture disponibili per la formazione standard e il sostegno (*mentoring*) agli insegnanti di lingua straniera.

UN INSEGNAMENTO EFFICACE DELLE LINGUE RICHIEDE COMPETENZE E RISORSE PERSONALI CONSIDEREVOLI

Nell'assolvere al proprio impegno di insegnare almeno due lingue straniere fin dall'infanzia, gli Stati membri dovrebbero verificare se occorre adeguare i programmi didattici del ciclo primario, e se si sono prese disposizioni adeguate per formare e impiegare altro personale docente specializzato e altre risorse nelle scuole primarie e pre-primarie.
Si finanzierà uno studio sui principi pedagogici generali sui quali si basa l'insegnamento delle lingue e delle culture straniere agli allievi più giovani, dando la massima diffusione possibile, anche tra i genitori, alle informazioni relative ai vantaggi di un apprendimento precoce delle lingue e della diversità linguistica.
Una conferenza europea informerà i responsabili delle decisioni nel settore dell'istruzione sui più recenti progressi in materia di apprendimento delle lingue estere, allo scopo di creare una rete di professionisti del settore.
I servizi della Commissione e le agenzie nazionali faranno in modo d'incentivare il ricorso agli assistentati linguistici, al fine di sostenere in particolare l'insegnamento delle lingue nel ciclo primario.
Si avvierà uno studio sulle competenze linguistiche e interculturali relative nella scuola dell'obbligo o della formazione. I servizi della Commissione e le agenzie nazionali incoraggeranno un maggiore utilizzo delle risorse attualmente disponibili al fine di sviluppare materiali e moduli di formazione intesi a promuovere metodi fondati sulla comprensione multilingue nel quadro di corsi di lingua materna e di lingua straniera. Il programma Socrates finanzierà una serie di progetti transnazionali per l'elaborazione e la diffusione di nuove metodologie specifiche d'insegnamento di talune materie tramite lingue diverse dalle lingue franche.
Sul server *Europa* sarà creato un portale web che darà facile acces-

La formazione secondaria

L'obiettivo non è parlare correntemente una lingua come una persona di madrelingua, bensì di raggiungere una capacità adeguata di leggere, ascoltare, scrivere e parlare due lingue straniere, che si combini con competenze interculturali e con la capacità di imparare delle lingue, autonomamente o con l'ausilio di un insegnante.Tutte le scuole secondarie dovrebbero pertanto essere incoraggiate ad accogliere personale proveniente da altre comunità linguistiche, quali gli assistenti di lingue o i professori invitati. Nelle regioni di frontiera linguistica, le possibilità di contatto tra gli alunni e gli insegnanti di comunità linguistiche confinanti sono ancora più numerose. I progetti linguistici organizzati tra istituti scolastici nel quadro di Socrates/Comenius, in cui collaborano allo stesso progetto due classi di paesi diversi e che si concludono con scambi di classi, offrono ai giovani allievi opportunità concrete di utilizzare le loro conoscenze linguistiche nei contatti con i coetanei. L'Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (Content and language integrated learning, CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in una lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione poiché tale metodo offre concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, stimolando la fiducia in se stessi dei giovani studenti.

POLITICHE LINGUISTICHE DELL'UE

Un nuovo indicatore europeo

I Capi di Stato e di Governo riuniti a Barcellona nel marzo 2002 hanno preso atto che non esistono dati sulle reali competenze linguistiche dei cittadini ed hanno chiesto di istituire un indicatore di competenza linguistica europeo. Tale indicatore fornirà preziose informazioni ai responsabili dei sistemi d'istruzione e di formazione. La Commissione presenterà proposte relative alla progettazione e alla periodica realizzazione di un test delle competenze linguistiche al fine di raccogliere dati finalizzati alla creazione di un nuovo indicatore europeo di competenza linguistica. Altrettanto importante, però, è dare una risposta alle esigenze di informazione degli studenti di lingue, dei loro datori di lavoro, dei loro insegnanti e dei loro istituti d'istruzione e di formazione. In Europa esiste una molteplicità di test e certificati delle competenze linguistiche, nel quadro dei sistemi formali d'istruzione e di formazione e al di fuori di tali sistemi. Non tutti i test servono allo stesso scopo o sono costruiti con lo stesso grado di rigore. Tali differenze rendono difficile il raffronto delle competenze linguistiche tra le persone: non è facile infatti per il datore di lavoro o per l'istituto scolastico accertare l'effettiva conoscenza pratica della lingua da parte della persona in possesso di un simile attestato. Ciò riduce la trasferibilità dei risultati degli esami di lingue e può ostacolare la libera circolazione dei lavoratori e degli studenti negli Stati membri.

so alle informazioni destinate al grande pubblico e ai professionisti delle lingue (fonti d'informazione e moduli di formazione degli insegnanti on-line) e che sarà oggetto di una vasta campagna d'informazione.

I servizi della Commissione e le agenzie nazionali si adopereranno per incentivare la partecipazione ai progetti di sviluppo scolastico il cui obiettivo è di elaborare e mettere in atto politiche linguistiche integrate nelle scuole primarie, secondarie e professionali.

L'azione di gemellaggio elettronico prevista dal programma di *e-learning* consentirà a tutte le scuole europee di stabilire partenariati pedagogici con altre scuole in altre parti d'Europa per promuovere l'apprendimento delle lingue e il dialogo interculturale e favorirà la consapevolezza di un modello di società europea multilingue e pluriculturale.

È previsto il finanziamento di uno studio inteso a identificare le competenze pedagogiche e linguistiche fondamentali di cui devono disporre i professori di lingue e proporre un quadro per la valutazione di tali competenze.

Un test delle competenze linguistiche sarà messo a punto e somministrato in tutta l'Unione a campioni di studenti alla fine del ciclo d'insegnamento obbligatorio, per la raccolta di dati destinati al nuovo indicatore europeo delle competenze linguistiche.

La Commissione lancerà uno studio aperto al fine di esaminare le possibilità di diffusione dell'uso di sottotitoli nel cinema e in televisione per favorire l'apprendimento delle lingue ed esaminare le diverse possibilità di incoraggiare un maggiore utilizzo di materiale audiovisivo sottotitolato a fini d'apprendimento linguistico.

Si ridefiniranno le priorità del *Label* europeo per le lingue, che ha già dato buoni risultati, introducendo in ogni paese o regione un premio annuale destinato a colui che avrà fatto più progressi nell'apprendimento di una lingua straniera nonché al miglior professore di lingue; applicando priorità europee annuali mirate incentrate sulle buone pratiche e organizzando campagne pubblicitarie annuali di più ampia portata a livello nazionale e regionale.

Si istituirà un gruppo permanente di alto livello di rappresentanti degli Stati membri, delle parti sociali e del mondo dell'istruzione, della formazione e della cultura per contribuire a monitorare l'attuazione del *Piano d'azione*, stimolare il dibattito pubblico con le parti interessate in materia d'apprendimento delle lingue e di diversità linguistica e vigilare sui cambiamenti che intervengono nell'Unione. In tal senso si svolgeranno degli studi riguardo ai costi del non multilinguismo e agli effetti sull'economia europea di scambi commerciali mancati a causa della carenza di competenze linguistiche, e delle ricerche su alcuni aspetti fondamentali quali i nessi tra il multilinguismo e la società multiculturale, l'identità europea e la società fondata sulla conoscenza, la base dell'apprendimento delle lingue e le ripercussioni sulle metodologie didattiche.

• Prossimamente l'Unione...

La nuova Unione riunirà 450 milioni di europei di etnie, culture e lingue diverse e sarà più importante che mai che i cittadini abbiano le capacità necessarie per capire e comunicare con i loro vicini.

Il *Piano d'azione* presenta proposte concrete per miglioramenti tangibili a breve termine (da svolgere a livello europeo nel periodo 2004-2006) con l'obiettivo di sostenere iniziative delle autorità locali, regionali e nazionali. Il ruolo dell'Unione in questo campo non consiste quindi nel sostituirsi agli Stati membri, bensì nel sostenere e integrare la loro azione. Il suo compito si risolve nell'aiutarli a sviluppare un'istruzione e una formazione professionale di qualità. ■

Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006

DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE DELL'UNIONE EUROPEA

1. Premessa. I popoli d'Europa stanno costruendo una singola Unione a partire da un gran numero di nazioni, comunità, culture e gruppi linguistici diversi; un'Unione fondata sullo scambio paritetico di idee e tradizioni e imperniata sulla reciproca accettazione di genti con un passato diverso, ma un futuro comune. [...] La diffusione delle competenze linguistiche nei diversi paesi e gruppi sociali è tutt'altro che uniforme. La gamma delle lingue straniere parlate dagli Europei è piuttosto ristretta e si limita sostanzialmente all'inglese, al francese, al tedesco e allo spagnolo. Imparare una lingua franca non è di per sé sufficiente. Ogni cittadino europeo dovrebbe essere in grado di comunicare a un buon livello in almeno due altre lingue oltre alla lingua materna. Certo, è un obiettivo ambizioso, ma i progressi già realizzati da vari Stati membri dimostrano che è perfettamente raggiungibile. [...]

2. Il processo di consultazione. Per elaborare il presente piano d'azione, la Commissione europea ha lanciato una vasta consultazione tra le altre istituzioni europee, i ministeri nazionali interessati, un'ampia gamma d'organizzazioni rappresentative della società civile e il grande pubblico. Il documento di consultazione è stato reso accessibile on-line in tutte le lingue dell'Unione europea: *http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/*[...]. Dal processo di consultazione è emerso un ampio consenso circa la necessità d'intraprendere nuove iniziative per migliorare l'apprendimento delle lingue e promuovere la diversità linguistica in Europa. Nel presente piano d'azione si è tenuto conto dei pareri formulati dai partecipanti al dibattito.

3. Una responsabilità comune. Per loro natura, l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica sono questioni che possono essere affrontate in diversi modi a diversi livelli.

Il ruolo delle autorità nazionali, regionali e locali. La responsabilità principale di dare attuazione a questo nuovo impulso verso l'apprendimento delle lingue, alla luce delle situazioni e delle politiche locali nel quadro degli obiettivi globali europei incombe alle autorità degli Stati membri. Il Consiglio d'Europa incoraggia i suoi Stati membri a riflettere su tali responsabilità realizzando un "audit linguistico", in vista della formulazione di politiche per l'insegnamento delle lingue coerenti con la logica della promozione dell'integrazione sociale e dello sviluppo della cittadinanza democratica in Europa.

Il ruolo dell'Unione europea. Il ruolo dell'Unione europea in questo campo non consiste nel sostituirsi agli Stati membri, bensì nel sostenere e integrare la loro azione. Il suo compito consiste nell'aiutarli a sviluppare un'istruzione e una formazione professionale di qualità tramite la cooperazione e gli scambi e nel promuovere uno sviluppo delle questioni che possono essere affrontate meglio a livello comunitario. Il quesito principale del processo di consultazione era pertanto il seguente: "come potrà la Commissione europea stimolare e completare l'azione ad altri livelli?"[...]

4. Il piano d'azione. Il presente documento si suddivide in due parti principali. La parte *1* illustra il contesto e i principali obiettivi strategici da perseguire. Il documento di consultazione individua tre vasti settori in cui occorre adottare misure adeguate: estendere a tutti i cittadini i vantaggi della formazione linguistica per tutta la vita, migliorare l'insegnamento delle lingue e creare un ambiente più favorevole alle lingue. Il piano d'azione si articola attorno a questi tre temi e per comodità di riferimento utilizza gli stessi titoli. È evidente che non tutti gli obiettivi generali fissati nella parte *1* potranno essere realizzati in tutti gli Stati membri entro i termini previsti dal piano d'azione.

La parte *2* formula proposte concrete per ottenere miglioramenti tangibili a breve termine. Essa propone una serie di iniziative da adottarsi a livello europeo nel periodo 2004–2006 allo scopo di sostenere le azioni intraprese dalle autorità locali, regionali e nazionali. Per la realizzazione delle misure è prevista l'utilizzazione delle risorse disponibili nel quadro dei program-

mi e delle attività comunitarie attuali; nessuna di esse richiede stanziamenti supplementari da parte della Commissione. Nel loro insieme, le misure proposte e quelle adottate dagli Stati membri possono consentire un notevole passo avanti nella promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica.
Nel 2007 la Commissione esaminerà le iniziative prese a tutti i livelli e riferirà nel merito al Parlamento europeo e al Consiglio.

I. L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE PER TUTTA LA VITA

1. 'La lingua materna più altre due lingue': iniziare fin da piccoli. Assicurare l'efficacia dell'apprendimento linguistico fin dalla scuola materna e primaria è una priorità per gli Stati membri, in quanto è a questo stadio della vita che una persona sviluppa il proprio modo di concepire le altre lingue e le altre culture e che si gettano le basi per il successivo apprendimento delle lingue. Il Consiglio europeo di Barcellona ha sollecitato "ulteriori azioni ... [per] migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere fin dall'infanzia". Per rispettare tale impegno, gran parte degli Stati membri dovranno aumentare significativamente i loro investimenti in questo settore. Perché i vantaggi dell'apprendimento precoce delle lingue – che comprendono una migliore padronanza della lingua materna – si concretizzino, occorre che gli insegnanti siano specificamente formati per insegnare ai bambini , che il numero degli alunni in una classe sia sufficientemente limitato per garantire l'efficacia dell'insegnamento, che sia disponibile materiale pedagogico appropriato e che le lingue straniere occupino una parte adeguata del programma didattico. Le iniziative intese a rendere l'apprendimento delle lingue disponibile ad allievi sempre più giovani presuppongono l'assegnazione di risorse adeguate, comprese risorse per la formazione degli insegnanti.
I piccoli allievi prendono coscienza dei propri valori e delle proprie influenze culturali ed imparano ad apprezzare le altre culture, aprendosi ed interessandosi maggiormente agli altri. Se tutti gli allievi imparano la stessa lingua, però, questo effetto positivo è limitato. Ai piccoli allievi va pertanto offerta tutta una gamma di lingue diverse. I genitori ed il corpo insegnante devono essere meglio informati dei vantaggi di questo approccio precoce e dei criteri che dovrebbero ispirare la scelta della prima lingua straniera del bambino.

2. L'apprendimento delle lingue nell'istruzione e nella formazione secondaria. Nell'istruzione o nella formazione secondaria, i giovani completano l'acquisizione del nucleo basilare di conoscenze che utilizzeranno nell'apprendimento delle lingue nell'intero arco della vita.
Gli Stati membri concordano che gli allievi dovrebbero padroneggiare almeno due lingue straniere e sottolineano la necessità che essi siano dotati di un'efficace capacità comunicativa, vale a dire competenze attive piuttosto che una conoscenza passiva. L'obiettivo non è parlare correntemente una lingua come una persona di madrelingua, bensì di raggiungere una capacità adeguata di leggere, ascoltare, scrivere e parlare due lingue straniere, che si combini con competenze interculturali e con la capacità di imparare delle lingue, autonomamente o con l'ausilio di un insegnante.
Gli assistentati di lingua, come quelli finanziati dall'azione Comenius del programma Socrates, possono migliorare le competenze dei giovani insegnanti di lingue e allo stesso tempo contribuire a modernizzare i corsi di lingue ed avere un impatto su tutta la scuola, in particolare destando l'interesse nei confronti dell'insegnamento delle lingue meno diffuse e meno insegnate. Tutte le scuole secondarie dovrebbero pertanto essere incoraggiate ad accogliere personale proveniente da altre comunità linguistiche, quali gli assistenti di lingue o i professori invitati. Nelle regioni di frontiera linguistica, le possibilità di contatto tra gli alunni e gli insegnanti di comunità linguistiche confinanti sono ancora più numerose. [...]
L'Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (*Content and language integrated learning*, CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in una lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione europea in termini di apprendimento delle lingue.
Tale metodo può infatti offrire agli allievi concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica. Il metodo offre la possibilità di studiare le lingue ad una più vasta gamma di allievi, stimolando la fiducia in se stessi dei giovani studenti e di chi non ha ottenuto buoni risultati nell'apprendimento linguistico formale organizzato nell'ambito del sistema generale.
L'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione, questo aspetto risulta particolarmente interessante nel quadro della formazione professionale. La presenza di insegnanti qualificati la cui lingua materna è la lingua veicolare può facilitare l'in-

troduzione dei metodi CLIL in un istituto d'insegnamento.

3. L'apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore. Gli istituti d'insegnamento superiore svolgono un ruolo chiave nella promozione del multilinguismo a livello di comunità e di singolo individuo. Va sostenuta ogni proposta che preveda l'attuazione da parte di ciascuna università di una politica linguistica coerente in cui sia chiarito il suo ruolo nella promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica, sia tra gli studenti, sia più in generale nel territorio. [...]

Tutti gli studenti dovrebbero studiare all'estero, preferibilmente in una lingua straniera, per almeno un trimestre, e conseguire un diploma in lingue riconosciuto come parte integrante del loro corso di studi universitari.

4. L'apprendimento delle lingue tra gli adulti. Ogni adulto dovrebbe essere incoraggiato a continuare l'apprendimento delle lingue straniere, e a tal fine occorrerebbe mettere a disposizione infrastrutture adeguate. I lavoratori dovrebbero avere la possibilità di migliorare le competenze linguistiche utili allo svolgimento del loro lavoro. Occasioni ideali per familiarizzarsi con altre lingue e culture possono rivelarsi attività culturali incentrate sulla musica, la letteratura o i film stranieri, vacanze all'estero, gemellaggi di città o comuni e il servizio volontario all'estero.

5. Studenti di lingue con esigenze speciali. L'apprendimento delle lingue riguarda tutti. Solo un'esigua minoranza di persone ha caratteristiche fisiche, mentali o d'altro genere tali da rendere loro impossibile tale apprendimento. Negli istituti d'istruzione e di formazione generale è sempre più frequente l'inserimento di allievi con esigenze speciali di varia natura; in taluni casi però tali allievi sono ancora esclusi dai corsi di lingue. È possibile perfezionare ulteriormente le buone pratiche in materia d'insegnamento delle lingue ad allievi con speciali bisogni ed occorre mettere a punto nuovi metodi e sistemi d'insegnamento destinati a tale categoria di persone.

6. Varietà linguistica. Promuovere la diversità linguistica significa incoraggiare attivamente l'insegnamento e l'apprendimento della gamma più ampia possibile di lingue nelle nostre scuole, università, centri d'istruzione per adulti ed imprese. In generale, le lingue proposte dovrebbero comprendere le lingue europee minori al pari delle principali, le lingue regionali, minoritarie e le lingue delle comunità migranti, nonché quelle con lo statuto di lingua nazionale e le lingue dei nostri più importanti partner commerciali di tutto il mondo. L'imminente allargamento dell'Unione europea apporterà un'abbondanza di lingue appartenenti a varie famiglie linguistiche; occorrerà uno sforzo speciale per far sì che le lingue dei nuovi Stati membri siano oggetto di un più ampio apprendimento negli altri paesi. Gli Stati membri hanno la grande opportunità di promuovere per primi l'insegnamento e l'apprendimento di un numero di lingue maggiore rispetto a quello attuale.

II. Migliorare l'insegnamento delle lingue

1. Una scuola aperta all'insegnamento delle lingue. È importante che le scuole e gli istituti di formazione adottino un approccio integrato nei confronti dell'insegnamento delle lingue, che stabilisca adeguate connessioni fra i rispettivi insegnamenti di "lingua materna", lingua "straniera", lingua di insegnamento e lingue delle comunità migranti; queste strategie aiuteranno i bambini a sviluppare tutte le loro capacità comunicative. In tale contesto possono assumere particolare valore i metodi basati sulla comprensione multilingue, che incoraggiano gli allievi a prendere coscienza delle analogie tra le diverse lingue, la qual cosa costituisce la base di sviluppo del plurilinguismo ricettivo.

2. L'aula di lingue. Si concorda in generale che i programmi Socrates e Leonardo da Vinci hanno favorito la messa a punto di numerosi strumenti utili per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere. È necessario diffondere la conoscenza di tali prodotti in particolare tra moltiplicatori chiave quali gli insegnanti, i formatori, i capi d'istituto e gli ispettori. [...]

3. La formazione dell'insegnante di lingue. Gli insegnanti di lingue possono svolgere un ruolo determinante nella costruzione di un'Europa multilingue. Più degli insegnanti di altre materie, infatti essi sono chiamati ad illustrare i valori europei di apertura agli altri, di accettazione delle differenze e di volontà di comunicare.

È importante che gli insegnanti di lingue siano sufficientemente esperti nell'uso della lingua straniera e nella comprensione della cultura ad essa associata. Tutti gli insegnanti di una lingua straniera dovrebbero aver trascorso un discreto periodo nel paese in cui si parla tale lingua ed avere la possibilità di aggiornare regolarmente le loro conoscenze.

Vi è tuttavia una notevole disparità nei modi di formazione e non tutti i docenti hanno soggiornato o studiato nel paese del quale insegnano la lingua. Se la formazione iniziale e continua degli insegnanti di una lingua straniera è di competenza degli Stati membri, i programmi Socrates e Leonardo da Vinci possono comple-

tare tali azioni laddove vi sia valore aggiunto su scala europea. Un insegnamento efficace delle lingue richiede competenze e risorse personali considerevoli. La formazione iniziale dovrebbe dotare gli insegnanti di un kit di strumenti di base a livello pratico e tecnico, tramite la formazione in aula. Gli insegnanti devono poter contare sui suggerimenti di mentori qualificati ed aggiornare regolarmente le loro competenze linguistiche e pedagogiche tramite le opportunità loro offerte, tra cui e-learning e l'apprendimento a distanza. Gli insegnanti di lingue possono spesso sentirsi isolati e non sono al corrente delle nuove metodologie che potrebbero migliorare il loro lavoro. Essi possono inoltre non aver accesso ad adeguate reti di aiuto professionale ed è pertanto importante facilitare loro i contatti e creare reti efficaci tra tali insegnanti a livello regionale, nazionale ed europeo.

È necessario un maggior impegno per far sì che i risultati della ricerca in materia di didattica linguistica, ed esempi di buone pratiche e innovazioni di successo, siano diffusi tra coloro che possono farne uso. Finora il ruolo chiave svolto dai formatori degli insegnanti di lingue, dagli ispettori dell'insegnamento delle lingue straniere e da altri professionisti nel promuovere le buone pratiche non ha riscosso l'attenzione che merita.

4. L'offerta di insegnanti di lingue. Alcuni Stati membri devono far fronte alla scarsa disponibilità d'insegnanti di lingue in possesso dei necessari titoli. Le carenze possono essere generalizzate o riguardare in particolare alcune lingue o alcuni tipi d'istruzione o di formazione e vanno affrontate e risolte con misure sostenibili. È possibile inoltre promuovere gli scambi di professori tra Stati membri, come insegnanti della loro lingua materna, di un'altra lingua o di un'altra materia nella lingua materna. Le regioni di frontiera in particolare dispongono di numerose possibilità di lanciare iniziative in tale ambito, associando lingue dei paesi confinanti. È stato raccomandato che gli Stati membri eliminino ogni ostacolo giuridico e amministrativo alla mobilità degli insegnanti. Occorrerà dunque verificare i progressi fatti in tal senso.

5. Formazione degli insegnanti di altre materie. La maggior parte degli allievi e delle persone in formazione potrebbe seguire almeno una parte del programma di studi in una lingua straniera. Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia o le loro materie in almeno una lingua straniera; a tal fine gli insegnanti in formazione dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione ed intraprendere una parte dei loro studi all'estero.

6. Verifica delle competenze linguistiche. Il Capi di Stato e di Governo riuniti a Barcellona nel marzo 2002 hanno preso atto che non esistono dati sulle reali competenze linguistiche dei cittadini ed hanno chiesto d'istituire un indicatore di competenza linguistica europeo. Tale indicatore fornirà preziose informazioni ai responsabili dei sistemi d'istruzione e di formazione. La Commissione presenterà prossimamente proposte relative alla progettazione e alla periodica realizzazione di un test delle competenze linguistiche al fine di raccogliere dati finalizzati alla creazione di un nuovo indicatore europeo di competenza linguistica.

Altrettanto importante, però, è dare una risposta alle esigenze di informazione degli studenti di lingue, dei loro datori di lavoro, dei loro insegnanti e dei loro istituti d'istruzione e di formazione. In Europa esiste una molteplicità di test e certificati delle competenze linguistiche, nel quadro dei sistemi formali d'istruzione e di formazione e al di fuori di tali sistemi. Non tutti i test servono allo stesso scopo o sono costruiti con lo stesso grado di rigore. Tali differenze rendono difficile il raffronto delle competenze linguistiche tra le persone: non è facile infatti per il datore di lavoro o per l'istituto scolastico accertare l'effettiva conoscenza pratica della lingua da parte della persona in possesso di un simile attestato. Ciò riduce la trasferibilità dei risultati degli esami di lingue e può ostacolare la libera circolazione dei lavoratori e degli studenti negli Stati membri. Le scale di riferimento comuni stabilite dal *Quadro europeo comune di riferimento* per le lingue del Consiglio d'Europa forniscono una valida base per i programmi intesi a descrivere le competenze linguistiche delle persone in maniera obiettiva, pratica, trasparente e trasferibile. Sono necessari meccanismi efficaci per disciplinare l'utilizzo di tali scale da parte degli organismi esaminatori. Gli insegnanti e i responsabili della verifica delle competenze linguistiche necessitano di un'adeguata formazione nell'applicazione pratica del *Quadro comune di riferimento*. Un prezioso contributo potrebbe venire da reti europee di esperti del settore attraverso lo scambio di buone pratiche in tale ambito.

Il Portfolio europeo delle lingue può aiutare i cittadini a valutare e a sfruttare al meglio le proprie competenze linguistiche, comunque le abbiano acquisite, e a continuare a studiare le lingue straniere da soli.

III. Creare un ambiente favorevole alle lingue

L'apprendimento delle lingue ri-

guarda tutti i cittadini, per tutta la vita. Ogni casa, ogni strada, ogni biblioteca o centro culturale, ogni istituto scolastico o di formazione e in ogni impresa ci sono posti in cui occorre essere consapevoli delle altre lingue, sentirle parlare, insegnarle e impararle.

Regioni, città e villaggi d'Europa dovranno diventare degli ambienti più favorevoli alle lingue, in cui siano pienamente rispettate le esigenze dei parlanti di tutte le lingue, nei quali sfruttare al meglio l'attuale diversità di lingue e culture e vi è una forte domanda e una consistente offerta di opportunità di imparare le lingue.

La Commissione europea ritiene che i principali settori d'azione a livello europeo siano l'incoraggiamento di un atteggiamento basato sull'inclusione in campo linguistico, la creazione di comunità più aperte alle diverse lingue, il miglioramento dell'offerta di occasioni di apprendimento delle lingue e del loro utilizzo.

1. Un approccio integrato alla diversità linguistica. La diversità linguistica è uno dei tratti caratteristici dell'Unione europea. Il rispetto della diversità delle lingue comunitarie costituisce un principio fondatore dell'Unione europea. I programmi generali europei nel campo dell'istruzione, della formazione e della cultura sono già accessibili a tutte le comunità linguistiche, sia quelle 'ufficiali', sia quelle regionali, minoritarie, delle comunità migranti o della lingua dei segni. I programmi Socrates e Leonardo da Vinci, e quelli che li seguiranno, possono fare di più per la promozione della diversità linguistica finanziando progetti intesi a sensibilizzare i cittadini alle lingue cosiddette 'regionali' e 'minoritarie', nonché alle lingue parlate dalle comunità migranti e ad incoraggiarli allo studio di queste lingue, a migliorare la qualità dell'insegnamento di queste lingue e a facilitare l'accesso alle possibilità di apprendimento delle stesse; a incoraggiare la produzione, l'adattamento e lo scambio di materiali di studio e lo scambio di informazioni e buone pratiche in tale ambito. Anche le azioni comunitarie in altri campi possono contribuire di più in questo senso. A più lunga scadenza, tutti i relativi programmi comunitari e i Fondi strutturali dovrebbero prevedere un maggiore sostegno alla diversità linguistica, fra l'altro alle lingue regionali e minoritarie, qualora si ritenga opportuno avviare azioni specifiche in tal senso. Le autorità nazionali e regionali sono incoraggiate a prestare particolare attenzione a misure intese a favorire le comunità linguistiche il cui numero di parlanti diminuisce da una generazione all'altra, in conformità con i principi della *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie*.

2. Creare comunità favorevoli alle lingue. Ogni comunità in Europa può diventare più favorevole alle lingue sfruttando meglio le opportunità di contatto con altre lingue e culture, contribuendo quindi a migliorare la consapevolezza e l'apprendimento delle lingue. È nell'interesse dell'Unione basarsi sull'esperienza e sulle competenze dei suoi molti cittadini bilingui o trilingui e dei residenti temporanei, come ad esempio gli studenti Erasmus. I cittadini che utilizzano un'unica lingua hanno infatti molto da imparare da loro. Le autorità pubbliche possono utilizzare al meglio le loro competenze nelle scuole, nei centri d'istruzione per gli adulti, negli istituti culturali e nei luoghi di lavoro.

I programmi locali d'apprendimento delle lingue possono essere incentrati su progetti legati al turismo, ad attività transfrontaliere e a programmi di gemellaggio di città, offrendo così ai cittadini la possibilità di studiare la lingua dei paesi confinanti o delle città gemellate e incentivandoli a farlo.

3. Migliorare l'offerta e la fruizione dell'apprendimento delle lingue. È essenziale migliorare la fruizione delle opportunità di apprendimento delle lingue tramite attività permanenti di sensibilizzazione ai benefici che l'apprendimento di una lingua comporta e portando le risorse linguistiche alla portata di coloro che ne hanno bisogno. L'iniziativa del Consiglio d'Europa della Giornata europea delle lingue può servire a motivare i cittadini allo studio di altre lingue. Anche altre iniziative comunitarie, quali ad esempio il *Label europeo per i progetti innovativi nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue* hanno un importante ruolo da svolgere evidenziando progetti locali, regionali o nazionali che hanno individuato metodi creativi per migliorare la qualità dell'insegnamento delle lingue.

Le autorità locali, regionali e nazionali hanno il compito di mettere a disposizione infrastrutture per l'insegnamento e i corsi di lingue. All'interno e all'esterno dei sistemi formali la domanda è tuttora in larga parte insoddisfatta, non soltanto per quanto riguarda i corsi di lingue, ma anche le informazioni e le consulenze al riguardo.

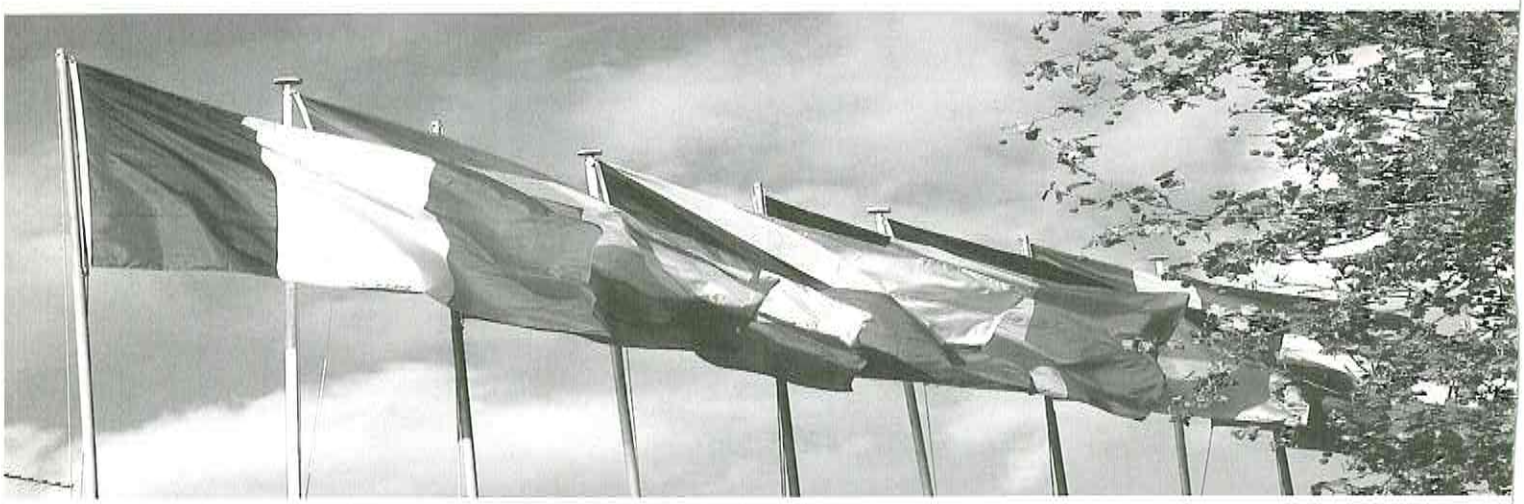
Si richiedono strutture appropriate per sensibilizzare le persone di tutte le età all'apprendimento delle lingue, per guidarle nei loro primi passi e per consentire loro un facile accesso alle diverse attività di apprendimento.

Saranno probabilmente necessari degli investimenti per la messa a disposizione di nuove risorse, anche se si potranno trarre notevoli benefici da un miglior uso delle risorse già disponibili e del personale delle scuole, delle università, delle biblioteche, delle reti locali e dei centri di formazione per gli adulti. ■

I livelli comuni di riferimento

di Marco Mezzadri
Università degli Studi di Parma

Durante il semestre di presidenza italiana dell'UE è stato varato il Piano d'Azione per le Lingue 2004-2006: non più un documento, una dichiarazione, ma un piano d'azione, con finanziamenti e responsabilità. Nel 2007 saremo chiamati a dimostrare come abbiamo realizzato i punti fondamentali del piano.



Già da alcuni anni, in particolare con la creazione del Progetto Lingue 2000, la scuola italiana si rapporta con i livelli comuni di riferimento proposti dal *Quadro*[1]. Le definizioni A1, A2, B1, ecc. sono ormai parte del vissuto quotidiano degli insegnanti di lingue. Tuttavia il *Quadro* non è solo questo. Si tratta infatti di un progetto che sta trasformando rapidamente e globalmente il modo di intendere le organizzazioni preposte all'insegnamento delle lingue straniere nell'ambito della Unione europea e il servizio che esse erogano.
Il *Quadro* è un testo ambizioso e complesso che si offre a tutti gli operatori del settore. Gli autori si rivolgono tanto ai docenti e agli studenti, quanto agli autori di programmi di studio e ai responsabili delle politiche linguistiche a livello nazionale e locale, ma anche al mondo dell'editoria e delle certificazioni linguistiche. Questo contributo intende mettere a fuoco un aspetto parziale del testo, quello appunto relativo ai livelli comuni di riferimento, visti come elementi di un discorso globale complesso e articolato.

Gli obiettivi

Il *Quadro* nella versione definitiva, pubblicata su carta nel 2001, apporta diverse modifiche alla propria struttura a seguito, tra l'altro, del forte impatto provocato sugli operatori del settore dalla proposta, datata 1996, dei livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica. Nella stesura definitiva i livelli comuni sono presentati al capitolo 3, capitolo che, al di là delle intenzioni degli autori, più comunica con il mondo degli insegnanti e degli studenti, chiamati a misurarsi con criteri trasparenti di valutazione, ad esempio quelli imposti dalle diffusissime esperienze delle certificazioni linguistiche internazionali.
Il tema dei livelli comuni e della creazione delle scale che li possano descrivere è indubbiamente complesso, prima di tutto perché si scontra con i presupposti di una didattica basata su una forte com-

1. In questo lavoro useremo il termine *Quadro* per designare il documento del Consiglio d'Europa *Il quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.*

ponente individuale. Generalizzare, dunque, nel tentativo di attribuire trasparenza e coerenza al sistema rischia di portare a contraddizioni e semplificazioni. L'ipotesi alternativa non è quella di rendere troppo specifiche le scale, in quanto esse devono permettere il confronto tra contesti diversi. Si tratta di elaborare strumenti comuni di riferimento che possano contemporaneamente essere rilevanti per un contesto e trasferibili a ogni altro contesto.

I LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO DESCRIVONO LA COMPETENZA DEL DISCENTE SEGMENTATA LUNGO UNA DIMENSIONE VERTICALE

È subito necessario fermare l'attenzione sul fatto che, visto lo stato attuale della ricerca in merito, gli autori del *Quadro* hanno optato per includere e adottare alcune scale a titolo esemplificativo, fornendo indicazioni che nel tempo sono divenute una guida capillarmente diffusa in tutta Europa e oltre i confini dell'Unione. Tuttavia le scale non coprono e non possono coprire tutte le necessità ipotizzabili, ecco dunque che il *Quadro*, nel rispetto dei principi che lo reggono, fornisce non tanto il prodotto finale quanto le indicazioni per creare scale in autonomia[2] e ambisce a mettere in condizione l'utente, sia esso l'insegnante, il responsabile del sistema educativo o l'autore di testi, di utilizzare gli spunti e le indicazioni forniti in modo pratico[3].

La definizione dei livelli comuni di riferimento può rivelarsi utile per una serie di ragioni. Vediamone alcune:

- per definire la competenza del discente e descrivere obiettivi e risultati del processo di apprendimento; un uso questo che, a ben guardare, coinvolge tutti gli operatori. Ma anche altri protagonisti, quali la società o il mondo del lavoro, possono trarre vantaggio dalla trasparenza fornita dagli indicatori e dai descrittori impiegati, e ottenere ad esempio criteri e dati raffrontabili tra un livello di scuola e un altro successivo, tra un'esperienza formativa interrotta e un'altra che segue a distanza di tempo magari in altro contesto o in altro paese ecc;
- perché incoraggia la valutazione e l'autovalutazione anche in chiave comparativa (*benchmarking*) stimolando un approccio ispirato alla gestione della qualità per il miglioramento continuo;
- perché grazie alla trasparenza conferita dai livelli comuni di riferimento, molti segmenti che spesso non comunicano in modo efficace riescono a raccordarsi: ad esempio i programmi con i testi adottati e i materiali impiegati, gli obiettivi di una programmazione *ad hoc*, con quelli di certificazioni ed esami finali di vario tipo;
- perché consente di raccordare esperienze educative formali e informali extra-scolastiche;
- perché permette di prendere in considerazione il cosiddetto apprendimento "incidentale";
- perché, nella tipologia di scala adottata dal *Quadro*, permette di definire le competenze stesse in termini di ciò che si sa fare e quindi offre un'immediata e concreta spendibilità nei diversi livelli, sia in ambito scolastico che extra-scolastico. Ciò avvicina, anche nel linguaggio in cui sono formulati gli enunciati, le scale adottate dal *Quadro* al vasto ed eterogeneo pubblico di utenti a cui sono destinate.

La struttura

I livelli comuni di riferimento permettono di descrivere la competenza del discente, segmentata lungo una dimensione "verticale". Oggetto del quarto e del quinto capitolo è invece una dimensione definita "orizzontale", in quanto vi si forniscono i parametri per le attività comunicative e per la competenza linguistico-comunicativa.

Gli autori ammoniscono rispetto all'arbitrarietà che una suddivisione rigidamente verticale può comportare: uno studente può muoversi in modo orizzontale all'interno di un dato livello, verticale per il passaggio da un livello a un altro o contemporaneamente nei due modi, a seconda dei momenti e delle circostanze, delle caratteristiche personali, ecc.

L'esperienza pregressa di tre decenni di progetti europei ha permesso agli autori di percorrere la strada indicata dai *livelli soglia*, i primi a conoscere l'applicazione di un approccio funzionale-nozionale e a indicare in prima battuta ciò che gli studenti devono fare con la lingua e il tipo di elementi linguistici necessari.

Il *Quadro* propone una tripartizione dei livelli che risultano suddivisi in A (livello elementare), B (livello intermedio), C (livello avanzato). Ognuno dei tre livelli è a sua volta diviso in due: A1-A2, B1-B2, C1-C2.

2. L'Appendice A (pp. 241-254) è dedicata alla trattazione degli aspetti tecnici dell'elaborazione dei descrittori di competenza; essa indica come formulare i descrittori, fa un ampio excursus sui metodi per l'elaborazione delle scale, propone un'ampia bibliografia specifica ragionata.

3. L'Appendice B (pp. 255-265) è dedicata alla descrizione del progetto svizzero da cui sono stati tratti i descrittori esemplificativi contenuti nel Quadro. Si tratta dei risultati di un progetto del Consiglio Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica, nato sulla scia delle raccomandazioni del simposio di Rüschlikon del 1991.

Livelli a confronto

Livello		Inglese	Italiano
Di contatto (Breakthrough)	A1		Cils A1
Di sopravvivenza (Waystage)	A2	**KET** (Key English Test)	Celi 1 - Cils A2
Soglia (Threshold Level)	B1	**PET** (Preliminary English Test)	Celi 2 - Cils 1
Progresso (Vantage)	B2	**FCE** (First Certificate in English)	Celi 3 - Cils 2
Dell'efficacia (Effective Operational Proficiency)	C1	**CAE** (Certificate in Advanced English)	Celi 4 - Cils 3
Di padronanza *(Mastery)*	C2	**CPE** *(Certificate of Proficiency in English)*	Celi 5 - Cils 4

Questi sei livelli sono quelli sviluppati attraverso i precedenti progetti del Consiglio d'Europa e che, secondo il *Quadro*, godono di un consenso ampio anche se non universale. Li elenchiamo in tabella, inserendo per una rapida riflessione le corrispondenze con le certificazioni più diffuse per l'inglese (Cambridge University) e l'italiano (Università per stranieri di Perugia e di Siena)[4].

La progressione che i livelli propongono inizia con la limitata competenza vista in termini di ciò che il discente sa fare con la lingua del livello A1, in cui tuttavia si insiste da subito sul riconoscere le capacità produttive e ricettive come indicatori per la definizione del livello. Il livello più alto proposto, C2, quello della padronanza, non va interpretato come descrizione della competenza del parlante nativo.

Nel definire le competenze dei vari livelli gli autori hanno fatto attenzione a enfatizzare lo sviluppo delle capacità di coinvolgimento attivo e interazione nell'ambiente straniero in cui il discente è chiamato a utilizzare la lingua. In questo senso si ritrova facilmente l'impostazione dei livelli soglia.

Lo spartiacque

Nella impostazione del *Quadro* il livello intermedio si configura come una sorta di spartiacque. Con l'affermarsi e il consolidarsi del lungo percorso del livello intermedio e il passaggio al cosiddetto livello progresso (*Vantage*), il discente si rivela in grado di svolgere con la lingua compiti che nei livelli inferiori non erano possibili. Ci si distacca da un approccio *context-embedded*, basato cioè sul sostegno fornito nel percorso di apprendimento. Dalla concretezza delle azioni cui si è chiamati a rispondere, si passa a un livello di concettualizzazione nuovo, si passa a enfatizzare la capacità di comunicare attivamente esprimendo e sostenendo le proprie ragioni, seppur sempre in un contesto familiare. Si tratta di operazioni che da un punto di vista cognitivo richiedono l'impiego di abilità di ordine superiore.

• BICS e CALP

Per chiarire questo punto prendiamo in prestito da Cummins una definizione divenuta ormai consueta nel panorama della glottodidattica contemporanea. Essa si basa sugli acronimi BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Cummins crea con questi due concetti una specie di suddivisione del livello di padronanza in lingua straniera. La competenza BICS si riferisce alle abilità necessarie per svolgere attività in lingua legate alla sopravvivenza, in sostanza quanto indicato dal *Quadro* per il livello elementare (A1 e A2) e per il sottolivello B1, dove comunque già si intravede il passaggio a una competenza strutturata in maniera più complessa. La competenza CALP interviene in modo più marcato con il livello B2 e sposta l'accento su abilità cognitive di tipo superiore quali l'analisi, la negoziazione, la formulazione di ipotesi, la sintesi, ecc. che chiamano l'apprendente a svolgere compiti più complessi, legati a un tipo di comunicazione maggiormente svincolata dal contesto (*context reduced*).

Le analisi di Cummins muovono dalla condizione degli studenti di inglese L2 in Nord America e dalle esperienze di educazione bilingue in quel contesto; da qui la scelta di connotare nettamente CALP come competenza di particolare utilità in contesto scolastico. Si tratta, tuttavia, di una competenza che trova un suo ambito di applicazione in tutti i casi in cui utilizza la lingua in situazione di contesto ridotto per svolgere compiti che richiedono abilità cognitive di tipo superiore.

Il terzo e ultimo livello presenta il grado più alto di padronanza della lingua che contraddistingue apprendenti in grado di interagire in qualsiasi ambito, privato, accademico o professionale, in modo spontaneo. La struttura dei livelli

4. Per un approfondimento riguardo alla certificazione CILS si vedano i testi di Vedovelli (2002) e Barki et al. (2003); per le equivalenze con le altre lingue si confronti www.alte.org.

ad albero permette all'utente di modificare in maniera soggettiva le cesure tra un livello e un altro, ad esempio suddividendo ulteriormente i livelli per renderli più stretti. Tale operazione offre il vantaggio di adeguare i livelli alle esigenze locali, ma espone al rischio di rendere meno generalizzabile il modello, togliendo trasparenza al sistema.

• L'uso delle scale

Se si dà un'occhiata a come vengono formulati gli enunciati relativi ai descrittori ci si accorge immediatamente delle scelte compiute dagli autori del *Quadro*. Innanzitutto l'opzione metodologica ha portato a privilegiare l'aspetto del "saper fare" relativamente a quelle che il *Quadro* definisce "attività" attribuendo a questo termine il valore che nella tradizione glottodidattica ancora attuale ricopre il concetto di "abilità". Mantiene, tuttavia, la divisione tra comprensione orale e scritta da un lato e produzione dall'altro, cioè scritto e parlato, introducendo a fianco delle quattro attività/abilità consuete, l'interazione e la mediazione.

I descrittori utilizzati nascono da un'analisi delle esperienze in atto a livello internazionale per la definizione dei livelli di competenza linguistica e dal lavoro di elaborazione da parte degli autori e di sperimentazione condotte da parte di insegnanti coinvolti nel progetto. Le caratteristiche dei descrittori sono quelle proposte dai criteri esplicitati nell'Appendice A e vengono definiti nel *Quadro* come brevi, chiari e trasparenti, formulati in modo positivo, indipendenti e autonomi.

I descrittori sono stati sperimentati con insegnanti e studenti che li hanno giudicati trasparenti e significativi, comprovando l'adeguatezza alla realtà attuale di scuole medie inferiori e superiori e di percorsi della formazione continua e permanente. La limitazione a certo tipo di utenti delle scale del *Quadro* porta a notare che uno dei presupposti del documento, l'onnicomprensività, non è sostanzialmente raggiunto. Nel percorso iniziato all'inizio degli anni Settanta e che ha condotto alla realizzazione dei livelli soglia il destinatario era un apprendente adulto proveniente da un paese membro della Comunità Europea che doveva accrescere la propria capacità di inserimento nel contesto, in particolare lavorativo, in cui si parla la lingua straniera. Si era allora in un momento storico e sociale differente: le migrazioni erano prevalentemente interne alla Comunità Europea, dai paesi del Sud dell'Europa a quelli più industrializzati del Nord.

Ora la mobilità è cambiata e aumentata. Il mercato del lavoro è più flessibile e dinamico, vi sono milioni di nuovi attori provenienti da altri continenti e portatori di culture più distanti. Inoltre, il mondo dell'insegnamento delle lingue straniere si è allargato a tipologie molto più variegate di utenti, bambini, adulti e anziani, contribuendo a una differenziazione dell'offerta educativa.

L'obiettivo perseguito dal *Quadro*, presentarsi cioé come strumento in grado di rispondere alle esigenze di questa galassia in continuo mutamento, risulta oltremodo ambizioso e irrealistico, se ci si limita a osservare le proposte di scale per la descrizione dei livelli comuni di riferimento. Assume, invece, maggior spessore se si coglie la dimensione metodologica e si recepiscono i suggerimenti "tecnici" per la formulazione di descrittori validi.

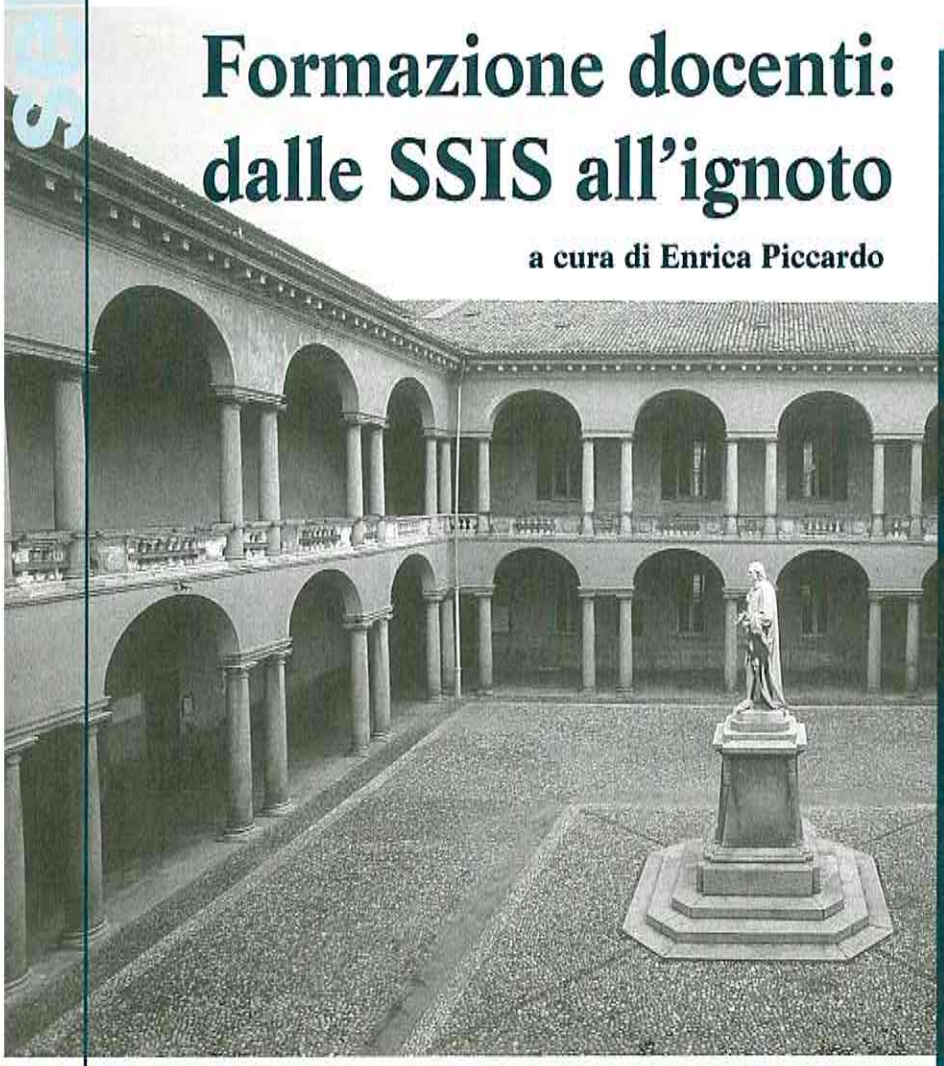
Il *Quadro* fornisce all'utente, in particolare all'insegnante, utili suggerimenti non solo riguardo alla creazione delle scale, ma anche per ciò che concerne il loro uso e la conversione dei risultati sondati attraverso le scale in una misurazione per voti o giudizi ■

Bibliografia

* C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
* P. Barki *et al.*, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*, Guerra, Perugina 2003.
* M.C. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino 2002.
* Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
* Council of Europe, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Firenze 2002.
* J. Cummins, *Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students*, in C. Rivera (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon 1984a.
* J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon 1984b.
* J. Cummins, M. Swain, *Bilingualism in Education*, Longman, New York 1986.
* M. Mezzadri, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra Edizioni-Ed. Soleil, Perugia-Welland 2004.
* J.L.M.Trim, *Some Possibile Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe, Strasbourg 1978.
* J.L.M.Trim (a cura di), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for Users*, Council of Europe-Language Policy Division, Strasburgo 2002.
* M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci Editore, Roma 2002.

Formazione docenti: dalle SSIS all'ignoto

a cura di Enrica Piccardo



Questo primo dossier della nuova serie è dedicato alla formazione dei docenti: un problema che sta molto a cuore a tutti gli insegnanti e in particolare, agli insegnanti di lingue. Le lingue straniere costituiscono un problema politico a livello europeo e gli insegnanti sono sottoposti a una continua pressione per la loro riqualificazione.Siamo all'inizio del sesto ciclo delle SSIS, le Scuole di Specializzazione biennali che oggi costituiscono l'unico canale per ottenere l'abilitazione all'insegnamento. Cerchiamo di fare un bilancio, anzitutto intervistando il presidente della CoDiSSIS, la conferenza permanente dei direttori delle SSIS, prof. Luca Curti, e poi riportando riflessioni ed esperienze di membri di varie SSIS italiane, convenuti a Genova a un seminario di studi promosso dall'ANILS. Tra il seminario e la pubblicazione, tuttavia, il panorama è cambiato: con le bozze estive di riforma della formazione rese pubbliche dal ministro Moratti, pare che l'esperienza delle SSIS sia destinata a chiudersi con il biennio che inizia in queste settimane

Da laureati a insegnanti: le università ce la faranno?

di Paolo E. Balboni

Non ho scritto queste pagine come glottodidatta o come presidente onorario dell'ANILS, ma come preside di una Facoltà di Lingue – cioè colui che dovrebbe organizzare le "Lauree magistrali per l'insegnamento" previste dalla bozza del decreto delegato ex art. 5 – legge n. 53 del 2003. Il decreto mette fine all'esperienza delle SSIS e rivede radicalmente il tema della formazione dei docenti, come previsto dalla legge di riforma della *scuola* del 2003, non con il decreto 509 che riforma l'*università*. Vediamo alcune linee generali di questa legge sulla scuola che però riforma l'università.

Chiusura delle SSIS

Dopo i cinque cicli che, dalla prima sperimentazione, hanno portato a un canone condiviso di formazione, le SSIS vengono chiuse: si sopprimono quindi strutture, su cui negli anni sono stati riversati miliardi di lire, prima, e milioni di euro, poi.

• Lauree magistrali per insegnanti

Oggi si chiamerebbero "lauree specialistiche", con la riforma della riforma universitaria in dirittura d'arrivo, si chiameranno "lauree magistrali" (non solo quelle per insegnanti, ma tutte le lauree di secondo livello saranno "magistrali" in linea con *master, maestria, magister*): sono le lauree biennali che vengono dopo quella triennale; sono quelle che in linguaggio internazionale si chiamano MEd, *Master in Education*. Si tratta di una laurea con 120 crediti, l'80% dei quali sarà deciso dal MIUR (con scarsa considerazione per il concetto di autonomia delle università).

• La scelta del laureando

Lo studente di 21 anni e mezzo (se ha iniziato la scuola a 5 e mezzo, e quindi si è maturato a 18 e mezzo) finisce la laurea triennale e ha davanti a sé tre scelte:

- entrare nel mondo del lavoro, del volontariato, ecc. e abbandonare temporaneamente o definitivamente il percorso di formazione terziaria;
- iscriversi a una laurea magistrale, cioè a un biennio di approfondimento, che lo porta più o meno al livello della vecchia laurea quadriennale e fuori dal mondo della scuola;
- fare il concorso per entrare nella laurea magistrale per insegnanti, il cui numero è programmato ogni tre anni dalla Direzione Regionale Scolastica e "garantirsi" un futuro come insegnante.

■ FUTURI INSEGNANTI

Il laureato triennale in facoltà fortemente personalizzanti (Ingegneria, Economia, Giurisprudenza ecc.) non sceglierà certo di iscriversi alla laurea magistrale per insegnanti, a meno che non si sia già reso conto di essere debole e quindi destinato alla disoccupazione o a ruoli subalterni nel mondo delle professioni. In questi settori diverranno quindi insegnanti i meno preparati. Più probabilmente non ci saranno insegnanti, perché a 21 anni nessuno getta la spugna e dice "rinuncio a fare il manager e vado a fare l'insegnante di ragioneria in un ITC". Stiamo di fatto imboccando la strada da cui stanno cercando disperatamente di uscire i paesi del nord Europa, dove mancano insegnanti di area tecnica e scientifica.

Il laureato triennale in Lettere, Storia, Filosofia, Arte, Lingue, Matematica pura, forse anche quello in Biologia e Astronomia sa che, per lui, il mondo del lavoro è un mondo di disoccupazione intellettuale. È quindi probabile che opti per un posto sicuro, quello di insegnante, riservandosi mentalmente, poi, di tentare un dottorato o comunque proseguire nella ricerca. Quindi i migliori accederanno ai pochi posti disponibili, i peggiori andranno a fare la laurea magistrale "normale", da cui probabilmente verranno presi i dottorandi di ricerca, quindi i futuri accademici: tra gli scarti.

• Come si sceglie?

L'accesso "avviene previo superamento di specifiche prove di ammissione a livello nazionale, secondo modalità e contenuti stabiliti con decreto del ministro, volte ad accertare il possesso dei requisiti minimi curriculari e l'adeguatezza della preparazione dei candidati."

Quindi modalità, contenuti e requisiti minimi sono stabiliti da Roma, dal ministro, e non dalle singole Regioni a cui, stando alla miniriforma federalista fatta dall'Ulivo nel 2001 e soprattutto alla riforma del Polo in discussione oggi, la scuola è sempre più demandata. La cosa può piacere o non piacere, ma è un fatto che quelle tre righe cancellano molto del cosiddetto federalismo scolastico in lento divenire in Italia. Anche l'autonomia delle università viene cancellata nel momento in cui il MIUR indica loro "modalità", "contenuti", "requisiti curriculari minimi" (pari all'80% dei crediti: 96 crediti su 120).

A questo punto, le università entrano in campo: "Le Commissioni preposte a tale accertamento sono nominate dalle competenti strutture accademiche, secondo modalità stabilite nel predetto decreto e sono composte da docenti universitari". Si nota anche qui la totale assenza della Direzione Regionale Scolastica, che sarà quella che poi *dovrà* utilizzare gli insegnanti selezionali su criteri stabiliti da Roma e da commissioni in cui la Direzione non è rappresentata.

• Chi sceglie?

Abbiamo visto sopra che la Commissione selezionatrice per i posti che vengono stabiliti ogni tre anni dal MIUR sulla base delle previsioni di occupabilità sono costituite da "docenti universitari". Di che cosa? Verrà indicato dal MIUR nel decreto. E se sì, come? La domanda non è oziosa.

Se l'indicazione è vaga o puramente gerarchica (ad esempio: "almeno un ordinario e un associato"), in molti atenei i futuri insegnanti di lingua straniera verranno selezionati da filologi o letterati o linguisti generali senza la presenza di un glottodidatta. Andranno a insegnare alla scuola media persone scelte perché traducevano a prima vista i *Canterbury Tales* o perché erano buoni chomskyani, indipendentemente da caratteristiche personali nonché dalla frequenza di corsi di carattere didattico.

Se l'indicazione è più netta e prevede che ci sia almeno un glottodidatta in commissione il problema si sdoppia. Con quale ruolo? Come presidente, indipendentemente dalla posizione accademica? Oppure se il glottodidatta è un ricercatore continuerà a fare il vaso di coccio tra il linguista generale e l'ordinario di letteratura inglese? E dove lo si trova? Ci sono oggi 62 membri nel settore disciplinare L-LIN02 "Didattica delle lingue moderne", tra ordinari, ricercatori, associati; solo una parte di questi si interessano di lingue straniere, visto che ci sono molti italianisti; in realtà coprono 29 atenei su 73, perché in molte università ci sono gruppi di glottodidatti. Ora, che cosa faranno le università che non hanno un glottodidatta da mettere nella commissione di selezione per la laurea magistrale per insegnanti di lingue straniere? Chiameranno un esterno? E se sì, preso da dove? Dalla scuola, dalla Direzione Regionale Scolastica, da altre università? Oppure si limiteranno a dichiarare l'affinità tra "Glottodidattica" e "Linguistica" o "Filologia", tornando allo scenario della prima ipotesi?

STIAMO IMBOCCANDO LA STRADA DA CUI STANNO CERCANDO DISPERATAMENTE DI USCIRE I PAESI DEL NORD EUROPA

• Il praticantato e le graduatorie

Un'innovazione radicale (e che ci avvicina a quanto succede in Europa e America) è la progressiva eliminazione delle graduatorie. È un processo che richiederà tra i dieci e i vent'anni, in quanto fino a esaurimento delle graduatorie attuali (che oggi sono di tre tipi) ci sarà una riserva di posti per chi è incluso. Ad esempio, nel primo potenziale anno di applicazione, il 2007 (se nel 2005 entreranno in funzione le lauree magistrali) solo il 25% dei nuovi docenti sarà preso tra i neolaureati al corso di laurea per insegnanti (e allora ci si chiede: come verrà stabilito il numero programmato? Sulla base dei posti effettivamente disponibili nel 2007 oppure su un quarto di quei posti, se questa è la percentuale di copertura prevista dal decreto?).

L'eliminazione delle graduatorie mette fine a uno scandalo. Prima o poi, infatti, anche il più scadente dei docenti, quello che ci è entrato con il minimo (e quanti sono stati abilitati con il minimo dei voti e la riserva mentale della Commissione) o per *ope legis* o alla fine di uno dei tanti corsetti riservati ottiene una cattedra di ruolo fino al pensionamento.

L'alternativa alle graduatorie che il decreto propone è quella dell'albo degli insegnanti, da cui le scuole pubbliche e private prendono i loro docenti.

Laureatosi, il giovane 24enne entra nell'albo degli insegnanti neolaureati e, sulla base del suo *curriculum vitae*, del suo portfolio, viene chiamato dalle scuole con un contratto biennale di formazione-lavoro, alla fine del quale, se il giudizio del *senior* che lo ha seguito è positivo, entra nell'albo degli insegnanti, da dove le scuole lo chiamano per assunzioni a tempo determinato e indeterminato, "di ruolo". Come si vede, quindi, la selezione svolta alla fine della laurea triennale è il momento cardine, perché di fatto garantisce l'immissione nell'albo degli insegnanti e quindi l'occupazione. Non ha, d'altro canto, molto senso il timore di irregolarità, raccomandazioni, ecc., nel momento in cui una scuola seleziona i docenti all'interno dell'albo, in quanto l'albo stesso è il risultato della precedente selezione svolta per poter entrare nella laurea per insegnanti e non ha un numero sovrabbondante di docenti disponibili.

• Le facoltà rissose e le SSIS travestite

Le lauree magistrali per insegnanti sono istituite, secondo la bozza del decreto, da una o più facoltà, oppure da uno o più atenei. Questa alternativa al corso di laurea istituito da una sola facoltà è forse un modo per garantire una forma di sopravvivenza delle SSIS intese come veri centri di formazione e non solo come centri di servizi, quali sono previsti dalla riforma? È un far che tutto cambi per far sì che tutto resti com'è? È molto probabile che le SSIS attuali

tentino di sopravvivere trasformandosi: *primum vivere.*
Ma, si chiede un preside avvezzo a gestire un Consiglio di Facoltà, le SSIS interfacoltà sono realistiche? Poniamo ci si associ tra facoltà di un polo umanistico (Lettere, con filosofia, storia, arte, da un lato; Lingue dall'altro) per istituire insieme una laurea per insegnanti di queste materie: sarà gestibile quando si dovranno indirizzare verso questi corsi di laurea fondi e finanziamenti? E le scelte verranno effettuate da tutti i Consigli di Facoltà coinvolti? Non crediamo sia un'ipotesi gestibile, se non nella più bieca lottizzazione. È evidente l'incremento di veti incrociati nel momento in cui siano consorziate più facoltà di più atenei.
Le SSIS finora sono state autonome perché una volta che i vari atenei avevano indicato i loro rappresentanti presso il Consiglio della SSIS le singole facoltà erano di fatto tagliate fuori dalla gestione. La struttura pensata dal decreto quindi prevede corsi interfacoltà o interateneo che potrebbero trasformare le SSIS in gestori *de facto* delle lauree specialistiche. L'esperienza tuttavia mi porta a pensare che le attuali SSIS interateneo si sbricioleranno – questo brucia cinque anni di esperienza e toglie un importante luogo d'incontro per quelle università che avevano imparato, proprio nelle SSIS, a fare sistema, quanto meno su base regionale.

• I costi

Il MIUR ha stabilito dei requisiti minimi per l'attivazione di corsi di laurea. Tra questi, il fatto che almeno il 50% dei docenti di un corso di laurea debba essere incardinato nell'università (quindi non a contratto) all'interno dei settori disciplinari obbligati dal MIUR stesso per quel dato corso di laurea (obbligo che, come abbiamo detto, riguarderà 96 crediti su 120). Il problema è che poche università hanno discipline che supponiamo saranno incluse nelle lauree magistrali per insegnanti. Nella migliore delle ipotesi, solo pochi docenti potranno essere "prestati" alle altre facoltà, altrimenti i corsi di Scienze della Formazione rischiano di non raggiungere il 50% di afferente. Quindi le altre facoltà nonché le università prive di psicologi, pedagogisti e didattiche disciplinari potranno *assumerli a contratto* o *reclutare nuovo personale.*
Nel primo scenario scegliendo magari docenti di scuola promossi sul campo a docenti universitari, come oggi si fa in molte SSIS: questa operazione può essere fatta solo se si resta sotto il 50% dei docenti complessivi. Il secondo scenario invece è impossibile, perché le restrizioni del triennio Tremonti, che non ci sembrano attutite dalla gestione Siniscalco, puntano decisamente a una riduzione del personale universitario, né è previsto dal decreto che vengano dati fondi per nuove assunzioni. Le università possono reclutare personale solo se il totale della spesa per il personale non supera il 90% del fondo di finanziamento che dà loro lo Stato.
Molte università lo superano già, e per pagare un nuovo docente si usano i fondi dello stipendio lasciato dal predecessore. Quindi bisognerebbe che le Facoltà di Lingue cominciassero a dirottare i fondi dei linguisti e dei letterati che si pensionano in direzione di pedagogisti e glottodidatti: sulla carta è possibile, ma l'esperienza insegna che non avviene se non raramente. Istituire e far funzionare questi corsi di laurea costerà: se il MIUR crede che sia possibile farlo a costo zero, sbaglia. Forse lo faranno le facoltà umanistiche, per le quali garantire lo sbocco dell'insegnamento è fondamentale: ma le facoltà tecniche, scientifiche, economiche e giuridiche non investiranno certo le loro calanti risorse per reclutare docenti di didattica del diritto o dell'economia.

■ Conclusioni

Il decreto ha punti di indubbia innovazione (l'eliminazione delle graduatorie, *in primis*) e conferma anche che la formazione iniziale dei docenti avverrà in ambito universitario e che la formazione continua, in servizio, sarà affidata a centri di eccellenza costituiti da università e Direzione Regionale Scolastica.
Ci sono tuttavia dei problemi operativi di cui il MIUR pare inconsapevole o verso i quali mostra disinteresse. In primo luogo la *pesante scelta politica di accentramento*, l'ignorare sia le Direzioni regionali scolastiche sia l'autonomia delle università in termini di definizione delle modalità di selezione, dei contenuti da fornire e dei requisiti minimi curriculari dei futuri insegnanti. In secondo luogo la *difficoltà di gestire i corsi*, sia che questi siano istituiti da una singola facoltà, sia che siano interfacoltà o addirittura interateneo. Da ultimo *l'impossibilità di procedere a costo zero*, esperienza già vissuta dalle università che hanno applicato la riforma Berlinguer, uscendone con bilanci sempre più deboli e riversando sul corpo docente un incremento di almeno il 50% dei carichi di lavoro – esperienza che nessuna università ha intenzione di ripetere. ■

IL MIUR SBAGLIA A CREDERE CHE NON COSTERÀ ISTITUIRE E FAR FUNZIONARE I CORSI DI LAUREA "MAGISTRALE"

INTERVISTA A LUCA CURTI (PRESIDENTE DELLA CODISSIS)

Le SSIS: bilancio di una svolta

a cura di Enrica Piccardo
IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) di Grenoble

✓Dopo un *iter* legislativo lungo e travagliato le SSIS hanno cominciato a funzionare regolarmente su tutto il territorio nazionale. A distanza di quattro anni dal loro avvio e dopo tre esami di stato che hanno fornito un nuovo titolo ai futuri docenti della scuola, vorrei chiederle di fare un primo bilancio dell'esperienza mettendone in luce i punti di forza e di debolezza.

Sono convinto che il bilancio sia complessivamente molto positivo, e non solo per una mia personale sensazione. Le SSIS sono state pubblicamente attaccate su tutti i fronti, spesso con durezza e a volte con vera inciviltà: eppure nessuno ha mai sostanzialmente messo in dubbio la qualità senza confronti della formazione alla quale lavoriamo. So bene che quando dico "senza confronti" non alludo solo alla nostra "bravura" ma anche al deserto che esisteva nel settore prima di questa esperienza. Voglio però sottolineare il fatto che nessuno ha mai proposto soluzioni diverse che ritenesse qualitativamente superiori a questa.

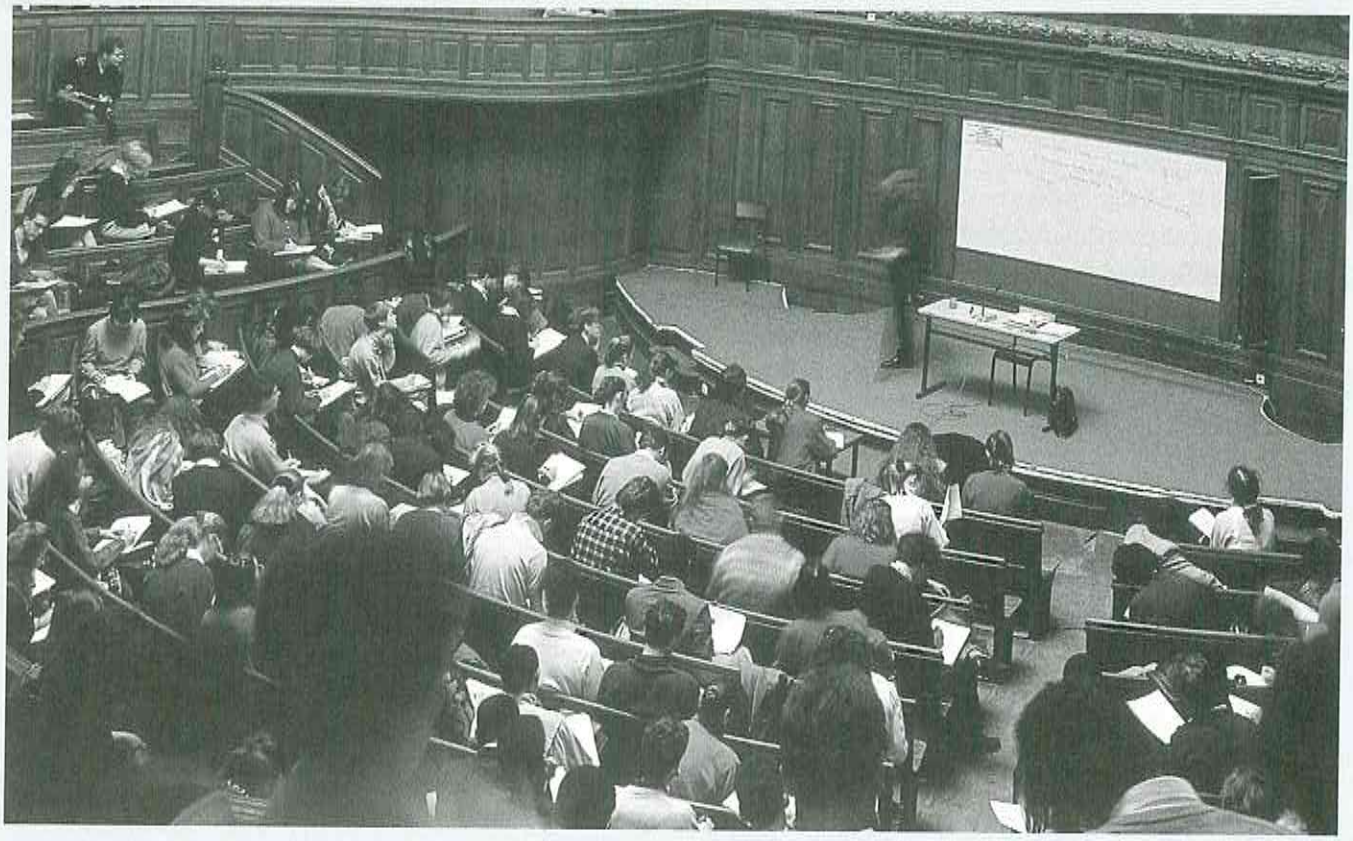
L'aspetto più prezioso dell'esperienza SSIS è certamente l'integrazione, inaudita nella nostra storia, tra università e scuola. Che gli insegnanti secondari dovessero essere laureati è sempre stata opinione ovvia; per molto tempo, però, si è anche ritenuto che ciò bastasse. La SSIS ha dimostrato che la preparazione disciplinare al livello più alto e l'esperienza didattica sul campo non devono collocarsi una dopo l'altra, ma interagire nella formazione dell'insegnante. Il ruolo del tirocinio è infatti determinante nel percorso SSIS. L'allievo impara, poi prepara la lezione (nel laboratorio), poi la mette in pratica (nel tirocinio). Se il risultato è deludente, torna in laboratorio e ne discute con i suoi docenti, quindi "ci riprova" in forma riveduta e corretta.

L'altro aspetto da difendere è la motivazione al lavoro. Gli allievi SSIS (i laureati) sono di solito preparati in modo non completo: ma nella SSIS studiano e discutono. E imparano moltissimo (tutto? non oserei dirlo... ma imparano a imparare). La ragione è semplicissima: sanno che se superano l'esame finale, e meglio lo superano, hanno l'effettiva possibilità di ottenere una posizione in graduatoria (grazie ai trenta punti riconosciuti all'abilitazione SSIS dalla normativa vigente e dal Consiglio di Stato).

Quanto alle debolezze o agli aspetti migliorabili di questa esperienza, indicherei in primo luogo l'incertezza normativa. Dal primo momento le SSIS hanno vissuto senza conoscere esattamente il loro destino, la posizione dei loro abilitati, il rapporto con il nuovo ordinamento degli studi universitari. E questa incertezza permane, riversata ora nel dibattito sul profilo della laurea specialistica destinata, secondo la legge Moratti, a formare gli insegnanti del futuro.

Ma ci sono anche limiti "interni", e ne segnalo qui solo due. Il primo è legato alle forme della didattica disciplinare. Non tutti hanno capito con chiarezza che il livello universitario della formazione, garantito dalle SSIS, non può voler dire (anzi, deve escludere) che nei corsi della scuola (alludo, lo dico per chiarezza, a quella che si chiama area 2) si replichino lezioni specialistiche di tipo monografico (i laureati ne hanno già ascoltate molte quando erano studenti ordinari). Le competenze di livello universitario vanno "curvate" (direbbero i colleghi pedagogisti) in modo da servire alla preparazione professionale. Non si può fare lezione, nella nostra area 2, sulla lettura del dodicesimo canto della *Liberata*: bisogna illustrare il campo costituito dal poema in ottave, del quale fa parte il Tasso, e all'interno del quale il futuro insegnante "ritaglierà" e costruirà le unità didattiche di proprio interesse e competenza. Per svolgere al meglio questo compito occorre uno specialista (in questo caso, un italianista) che sia aggiornato scientificamente – insomma, uno studioso di livello universitario – e che tuttavia abbia compreso e accettato il suo ruolo nella specifica circostanza.

Anche il tirocinio può essere reso più efficace. Non basta, per esempio, indicare il limite minimo delle ore da effettuare: bisognerebbe proporre all'insegnante accogliente e alla scuola ospitante una serie (piccola) di progetti messi a punto nel laboratorio e da verificare sul campo. Se avremo tempo, ci arriveremo.



✓In estrema sintesi, a suo avviso, quali risultati "consolidati" ha portato l'esperienza della SSIS?

I risultati dell'esperienza SSIS si collocano su due piani: il piano dell'informazione e quello della formazione. Perché informazione? Perché gli esami di accesso alla SSIS hanno costituito il primo massiccio test di valutazione (anzi, auto-valutazione, visto che anche le SSIS sono parte del sistema universitario) del livello di preparazione disciplinare fornito dalle facoltà dopo l'ormai lontana liberalizzazione degli accessi. Prima che spuntasse la SSIS all'orizzonte, quasi nessuno nelle facoltà ci aveva pensato. Le SSIS l'hanno fatto, e l'informazione è stata preziosa. Per la cronaca, essa è pesantemente negativa (non so se sia il caso di meravigliarsene).

Quanto alla formazione, parlare di risultati può sembrare presuntuoso, visto che manca ogni possibilità di raffronti col passato. Proprio per questo, stiamo sottoponendo i corsi SSIS a ogni possibile forma ufficiale di valutazione e monitoraggio. I risultati tarderanno, ma il materiale d'indagine è sul terreno: la SSIS ha iniziato in questo anno accademico il suo quarto ciclo, i primi due cicli biennali hanno affrontato gli esami di Stato, migliaia di abilitati SSIS insegnano (in forma precaria) nelle scuole. E le scuole stesse, colleghi e dirigenti scolastici, li stanno di fatto "valutando".

✓In quale misura, secondo lei, le SSIS hanno contribuito a riconsiderare il concetto di formazione all'insegnamento e di sviluppo professionale dell'insegnante? E, a un livello più generale, a riconsiderare l'importanza della didattica, trasformando il fare scuola da una forma di "artigianato", più o meno improvvisato a un'attività basata su una solida ricerca scientifica, portando dunque il "come si insegna" allo stesso livello di considerazione del "che cosa si insegna"?

Credo che, anche in questo settore, le SSIS abbiano costituito una "piccola rivoluzione". In sintesi, il fatto più nuovo – e il risultato forse più "pesante" in termini di prospettiva – è il rapporto che si è creato tra didattica generale e didattica disciplinare, tra le facoltà disciplinari (Lettere, Scienze, Lingue straniere) e le facoltà di Scienze della formazione. Questo rapporto, almeno embrionalmente, è stato avviato in termini di collaborazione anziché di competizione. La salvaguardia di questo rapporto più il rafforzamento del legame con la scuola, del quale ho già parlato, rende il progetto delle SSIS, al momento, il più forte in assoluto nell'ambito della formazione.

✓A livello nazionale le SSIS presentano molte affinità ma anche differenze notevoli per quanto riguarda l'organizzazione e la strut-

turazione del *curriculum*. Esse tuttavia sembrano condividere una filosofia comune e un'affinità di obiettivi formativi. Qual è secondo lei un'efficace relazione fra autonomia delle singole SSIS e progetto formativo comune? E in questa prospettiva qual è il ruolo della CoDiSSIS e perché è così importante un coordinamento a livello nazionale?

La necessità di un coordinamento nazionale è legata alle prospettive del progetto. Si va verso un'integrazione europea, dunque di tipo sovra-nazionale: se le SSIS non avessero l'ambizione di perseguire almeno un'integrazione (diciamo, per essere concreti, di garantire una spendibilità del titolo che rilasciano) di livello almeno nazionale sarebbero un'istituzione di ben corto respiro. La CoDiSSIS è l'organo che dovrebbe realizzare questa integrazione. Naturalmente, ed è giusto che sia così, la CoDiSSIS è una "conferenza": dunque un'associazione libera e volontaria, senza alcun potere vincolante. La sua coesione è direttamente proporzionale all'intelligenza con la quale ogni singola e autonoma SSIS partecipa a questa associazione. L'ipotesi (che regge tutte queste Conferenze, dalla CRUI in giù) è che se si sta insieme si è più forti e – secondo me – si vedono più cose, e le si vede più chiaramente.

✓Le Scuole di Specializzazione sono una struttura estremamente complessa e spesso di difficile gestione non solo dal punto di vista amministrativo, ma anche per le dinamiche che si creano al loro interno. Mi riferisco ai rapporti fra i diversi indirizzi, alle tradizioni didattiche differenti da ateneo ad ateneo e da facoltà a facoltà, alla differente interpretazione delle funzioni rivestite rispettivamente dall'università e dalla scuola, e di conseguenza alla differente considerazione delle figure che a vario titolo si trovano a operare nelle SSIS. Che cosa pensa dovrebbe essere fatto per gestire al meglio questo tipo di complessità in modo da creare una sinergia efficace di risorse ed esperienze?

Come lei giustamente osserva, ci troviamo di fronte a questioni in parte nuove, in parte secolari (come le differenti tradizioni didattiche dei vari atenei). Non credo che si possa indicare in breve un rimedio a questa situazione, anche perché essa non presenta solo aspetti negativi.

Per me, e per moltissimi colleghi coi quali ho affrontato l'argomento, il contatto con i più diversi e lontani "disciplinaristi" universitari, compresi i cosiddetti "trasversalisti" (cioè i docenti del settore psico-pedagogico, anche loro, nel proprio ambito, studiosi "disciplinari"), nonché, in particolare, con la scuola nel suo complesso, strutture e insegnanti, è stato straordinariamente stimolante. Credo che, in questo caso, si debba avere fiducia nell'autonomia. Spesso il concetto di autonomia viene, non so quanto innocentemente, frainteso. "Autonomia" significa, secondo me, che ogni struttura raggiunge come vuole obiettivi concordati e definiti in partenza tra tutti gli interessati e che si sottopone, alla fine, a una valutazione pubblica e dalle regole certe e condivise.

Se siamo d'accordo su questo, lasciamo fare all'autonomia: otterremo risultati di "armonizzazione" diversi da sede a sede, da regione a regione, e questo sarà una ricchezza.

✓All'avvio del V ciclo, per la prima volta, un consistente numero di Scuole di Specializzazione ha concordato e preparato insieme una parte dei test di accesso, quelli dell'indirizzo delle Lingue Straniere. Qual è la sua opinione in merito a questo primo risultato e come lo interpreta in termini di potenzialità future delle SSIS?

La cosa è importantissima, sia come risultato sia come segnale. Per l'esattezza, non è il primo caso (l'indirizzo Fisico-informatico-matematico era già arrivato a questo punto per il test di accesso del secondo ciclo, se ricordo bene), ma dimostra che l'unificazione del test di accesso può essere generalizzata. Si tratta di un magnifico risultato, che premia il lavoro e l'intelligenza dell'indirizzo di Lingue Straniere, nonché del gruppo di lavoro CoDiSSIS promosso da Giunio Luzzatto e affidato, per Lingue Straniere, a Tiziana Goruppi. Aggiungo che quest'anno ci sono esempi di aggregazione spontanea di diverse SSIS attorno a un blocco di quesiti, elaborati da una singola scuola, al quale si dà fiducia (è il caso del Linguistico-letterario). E ciò significa che il valore dell'esperienza comune è sentito come molto alto da parte dei componenti della CoDiSSIS, e che il proprio ruolo è da questi correttamente interpretato come un servizio di formazione che ha un orizzonte almeno nazionale.

✓Formazione iniziale in Italia e all'estero: secondo lei in quale misura le SSIS ci hanno avvicinato all'Europa? E quanto è importante questo aspetto in vista di una mobilità sempre più accentuata dei docenti europei?

Per quest'ultima questione, l'aspetto è decisivo e non era possibile rinviarlo ulteriormente. La strada sulla quale ci siamo messi è senz'altro quella giusta: è quella intrapresa da molto tempo in Paesi-cardine per l'integrazione europea come Francia e Germania. Valutare in quale misura abbiamo progredito è invece, al momento, più problematico. Come dice saggiamente il rap-

porto del gruppo di studio Treelle, gestito da Confindustria, la valutazione comparativa dei processi di formazione è necessaria ma difficile. La sola cosa da fare è andare avanti (nel lavoro e, parallelamente, nella valutazione).

✓Per chiudere questa breve intervista vorrei porle una domanda un po' difficile ma inevitabile: quale futuro per le SSIS? In attesa degli interventi del legislatore mi piacerebbe sapere quali sono secondo lei gli apporti delle SSIS che vanno assolutamente salvati, qualunque sia la forma che l'istituzione prenderà in futuro?

Sono gli apporti di cui ho detto rispondendo alle sue prime domande: e non ci sono alternative valide, a oggi. Alludo in particolare al tirocinio e alla sua collocazione attuale, organica a tutto il processo di formazione. Se il tirocinio (e in generale il rapporto con la scuola) venisse scorporato dal percorso di formazione e collocato dopo l'abilitazione, il lavoro continuo di "controllo e rettifica *in itinere*", che ho descritto sopra, diventerebbe impossibile. Altrettanto importante è la motivazione, che deve essere almeno mantenuta ai livelli attuali. Chi si impegna in un lavoro di formazione così pesante deve avere un minimo di certezza che il suo lavoro sarà utilizzato dalla società (cioè che andrà a insegnare in tempi ragionevoli). Questo significa forse che gli abilitati SSIS devono prevaricare altre categorie di abilitati? Direi proprio di no, io non lo vorrei. Significa invece, e con estrema chiarezza, un'altra cosa, di portata molto più generale: per avere buoni insegnanti bisogna motivarli a diventarlo. Non è impossibile, se a livello politico lo si desidera davvero. Basta promettergli dignità e sicurezza; e poi mantenere la promessa.

Quanto al futuro della normativa che ci riguarda, è difficile prevederlo. Se tuttavia il governo manterrà l'impianto della legge n. 53 del 2003 (la cosiddetta legge Moratti) è facile osservare, nel testo dell'articolo 5, che alcuni tratti fondanti del "progetto SSIS" sono confermati: la formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado è affidata alle università, avviene in un biennio post-laurea, sarà gestita da apposite strutture di ateneo o interateneo. Addirittura si aggiunge che queste strutture si occuperanno della formazione permanente dei docenti (un compito enorme) e di quella in servizio di figure speciali di docenti. Stiamo facendo il possibile per suggerire al legislatore le soluzioni che salvaguardino il nucleo del nostro progetto anche all'interno del nuovo ordinamento universitario. Il nostro unico strumento di pressione è la qualità del nostro lavoro. Dobbiamo fare di tutto per difenderla, e questo – confessiamolo – in larga misura dipende da noi. ■

pixie

Un approccio funzionale-comunicativo alla lingua inglese, simulazioni di situazioni reali, dialoghi vivaci, immersione nelle sonorità della lingua, tante divertenti attività multidisciplinari

Per le specifiche esigenze della scuola primaria italiana
NUOVO PROGETTO DIDATTICO
con curricolo continuo dalla prima alla quinta

PER L'ALUNNO CLASSE PRIMA

PER L'ALUNNO PRIMO BIENNIO

PER L'ALUNNO SECONDO BIENNIO

PER L'INSEGNANTE

Per ciascun anno, una Guida didattica che segue passo passo lo svolgimento dello *Student's book*

RESOURCEKIT CLASSE PRIMA; PRIMO BIENNIO; SECONDO BIENNIO
Raccoglitore ad anelli contenente:
- *flashcards*
- CD audio con i dialoghi degli *Student's books*
- CD audio con le *songs*
- Guida ai Laboratori Funlab e Magazinelab

THE MAGIC BOX
giochi per la classe, videocassette e altri materiali per utilizzare il lessico e le strutture presentate dal corso in contesti motivanti

una proposta DeAGOSTINI

La formazione disciplinare dei futuri docenti

di Hélène Giaufret Colombani
Università degli Studi di Genova e SSIS di Genova

Da decenni la formazione didattica del docente di lingua è stata oggetto di studi, proposte, sperimentazioni che in Italia sono confluiti nell'elaborazione dei percorsi da parte degli indirizzi della SSIS. Poco invece è stato detto sulla formazione iniziale che riguarda proprio le competenze linguistiche-culturali di base, sulle quali si dovrebbe articolare, nel biennio abilitante, la competenza professionale.

LINGUA E CULTURA

La riforma universitaria dei corsi di laurea e l'attivazione delle lauree di I livello in Lingue straniere delle classi III e XI, di cui non sappiamo tuttora se potranno entrambe dare accesso alle abilitazioni, hanno modificato profondamente l'assetto disciplinare dei nostri corsi. Si è consumata la separazione tra lingua da una parte e letteratura/cultura dall'altra, ed è stata riconosciuta la piena autonomia scientifica e didattica degli studi linguistici, non più subalterni rispetto a quelli letterari. Si può lamentare il fatto che il binomio lingua/cultura sia stato scisso e che, probabilmente la cultura si limiterà molto spesso, nei programmi, alla cultura letteraria. Comunque i docenti di lingua non potranno non affrontare l'ambito cultura, visto che lavoreranno tanto sui codici linguistici, quanto su testi e discorsi.

DeA Picture Library

FORMARE I DOCENTI

Il quadro normativo entro il quale si collocano i nuovi *curricula* universitari di I livello prevede in uscita un profilo professionale che non contempla la figura del docente, e questo non solo per le lingue, ma per tutte le classi di tutte le facoltà. È quindi compito dei corsi di laurea fissare dei contenuti compatibili con la figura docente per dare ai futuri insegnanti di lingua straniera le competenze adeguate.

Tale compito non è certo facile, visto che, in fondo, mancano studi approfonditi in proposito. Quali obiettivi si può ragionevolmente proporre un corso di studi di durata triennale che contempla lo studio di due lingue di pari statuto?

È utopico e infondato pensare all'acquisizione di competenze pari a quelle del nativo, vista la ristrettezza dei tempi. Infondato se si pensa che il madrelingua non è che una figura astratta, mentre nella realtà i nativi possiedono delle competenze estremamente diversificate, parziali ed eterogenee. È oramai convinzione generale che la conoscenza dei codici linguistici della lingua normata non corrisponda a competenze comunicative. D'altronde è ragionevole pensare che l'apprendente adulto, soprattutto se si appresta all'insegnamento, ha bisogno di collocare le competenze acquisite o da acquisire in un quadro teorico solido e ragionato.

Da tutti questi presupposti sembrano emergere alcune esigenze che cercheremo di sintetizzare.

1. Fondamentale è il possesso delle competenze comunicative previste dal quadro europeo al livello C1. Per raggiungere almeno tale obiettivo, è indispensabile che gli studenti in entrata abbiano raggiunto il livello A2. Perciò la diffusione delle certificazioni nella scuola secondaria, che garantisce una certa omogeneità e razionalità dei percorsi e degli esiti, non può che dare maggiore efficacia alla formazione universitaria per ripercuotersi poi sulla scuola secondaria, innescando così, attraverso la verticalizzazione, un circolo virtuoso.

2. L'insegnamento universitario deve dare spazio e dignità all'acquisizione di competenze comunicative fini. In particolare è indispensabile ripensare alle competenze di mediazione linguistica e culturale in vista dell'attività di insegnamento.

3. È necessario ripensare in modo organico l'articolazione tra lingua e cultura, tra descrizione e acquisizione, tra competenze trasversali alle lingue. La riflessione sul plurilinguismo del *curriculum* universitario e la ricerca in quest'ambito devono tradursi in una prassi didattica diversa da quella odierna

È STATA RICONOSCIUTA LA PIENA AUTONOMIA SCIENTIFICA E DIDATTICA DEGLI STUDI LINGUISTICI

4. Occorre rivedere il sistema di valutazione in funzione di questa revisione generale.

Ovviamente la strada da percorrere è lunga e non facile. Tuttavia la convinzione che la didattica delle lingue, universitaria e non, offra un campo di ricerca quasi vergine deve incoraggiare i giovani ad affrontare una riflessione scientificamente fondata e socialmente più che utile. ■

UTET LIBRERIA
Le Lingue di Babele

UN'INTEGRAZIONE SISTEMATICA DI DUE DISCIPLINE FONDAMENTALI NELLA COMUNICAZIONE

Matteo Santipolo, Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, pp. 272, € 18,00

La sociolinguistica è quella particolare disciplina che studia le relazioni tra una lingua e la società in cui è parlata, il suo scopo è quello di sviluppare modelli, teorie e metodologie che diano modo di comprendere a fondo le differenti società ponendo l'accento su quell'insieme di convenzioni che costituisce il "fenomeno lingua". In questo libro Santipolo coniuga felicemente l'impostazione teorica della sociolinguistica con la prassi glottodidattica.

La formazione iniziale e la formazione in servizio

di Luisanna Paggiaro
SSIS Toscana

C'è un nesso fra formazione iniziale e formazione in servizio? E quanto può essere mutuato da un ambito all'altro? È quello che si sono chiesti i supervisori di lingue straniere presso la SISS di Pisa. La risposta è un modello di tirocinio basato su una forte interdipendenza fra teoria e pratica.

Le finalità e gli elementi comuni

Molti di noi hanno avuto diverse esperienze di formazione in servizio sia come docenti sia come formatori e questo ci ha portato ad assumere un'ottica di ricerca-azione che abbiamo cercato di introdurre nelle fasi di tirocinio. In modo particolare, abbiamo richiesto ai tirocinanti di attuare un percorso che riproducesse la circolarità dell'*experiential learning*[1]. Il percorso è questo: dall'esperienza concreta (*qualcosa è successo in classe*) si passa all'osservazione riflessiva (*ritorno indietro per osservare che cosa è successo*) e da qui poi si procede alla concettualizzazione astratta (*quali principi o concetti posso formulare per giustificare l'accaduto*). Segue poi la sperimentazione attiva (*metto in atto*

un'idea o un principio individuato), che comporterà un'esperienza concreta su cui infine si rifletterà, realizzando così una circolarità di apprendimento che si ripete e si rinnova (come dimostra lo schema).
Certamente, la ricerca-azione con le sue componenti essenziali (registrazione e raccolta dati, analisi, riflessione, formalizzazione, studio personale, ricerca e sperimentazione) e le sue fasi – separate e interdipendenti – costituisce un punto forte, un modello ben articolato e uno stimolante ambiente di lavoro per la crescita professionale sia all'inizio sia durante il servizio dei docenti. Ma ci sono altri obiettivi ed elementi in comune fra i due tipi di formazione come:

- l'idea del *Lifelong Learning Process*;
- la necessità di sperimentazione legata non solo a bisogni individuali ma sistemici;
- la condivisione di metodologie e attività di lavoro.

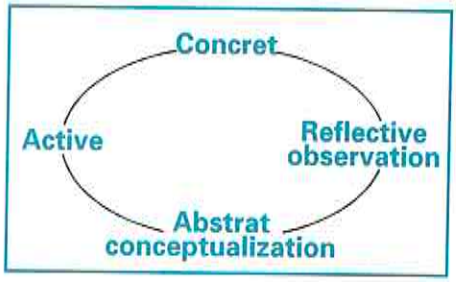
Il percorso professionale dell'insegnante non è statico, ma è visto come un continuo processo di revisione e potenziamento delle conoscenze e competenze di natura sia disciplinare sia psico-socio-pedagogica e relazionale, all'interno del quale il desiderio di cambiamento individuale e l'innovazione introdotta si devono sposare alle modifiche dell'istituzione scolastica necessarie per garantire qualsiasi sperimentazione e riforma.
Infine, si assomigliano anche le modalità di lavoro che, accanto alle consolidate attività di studio, preparazione personale e partecipazione a seminari o laboratori di didattica, tendono oggi a valorizzare forme di *team teaching* fra insegnanti, non solo della stessa disciplina, ma soprattutto di discipline diverse, in un'ottica di trasversalità e complementarietà dei saperi e delle competenze.

I PROTAGONISTI DEL TIROCINIO

Dal quadro tracciato emerge chiaramente come sia proprio in quest'area che si attua una saldatura fra formazione iniziale e formazione in servizio. Da una parte i tirocinanti con il loro entusiasmo, la loro curiosità e le conoscenze teorico-didattiche che stanno acquisendo, dall'altra i tutor come docenti esperti che offrono un ambiente di indagine, sono disposti a essere osservati, a rispondere alle domande, a entrare loro stessi in un processo di indagine e riflessione. Ecco come e perché queste due figure si intrecciano e si integrano in un rapporto dialettico che diventa, per entrambi, di crescita e sviluppo e favorisce forme di collaborazione fra insegnanti, oltre che attività di sperimentazione.
L'insegnante accogliente contribuisce quindi anche alla *propria* formazione e dovrebbe in questo essere supportato e riconosciuto come figura sia all'interno della scuola sia nella SSIS. Ciò apre il grosso problema del riconoscimento ufficiale e degli incentivi economici e/o di riduzione dell'orario, che riguardano non solo la funzione del tutor, ma più in generale lo spazio e il riconoscimento dato alla formazione in servizio nell'attuale situazione scolastica.

IL FUTURO DELLA FORMAZIONE

Se le Scuole di Specializzazione, come sono state finora configurate e attuate, vanno a morire, certo non per questo la necessità della formazione viene meno. Pertanto quello che possiamo fare nell'immediato è una riflessione sui modelli creati e utilizzati in questi tre anni, per meglio costruire la rete di rapporti fra docenti in



servizio e futuri insegnanti e impedire che si perda quella collaborazione fra scuola e università che ha costituito uno dei punti di forza delle SSIS.
Un recente incontro sul tema del tirocinio, *Supervisori e Tutor: una strategia comune*, organizzato a Pisa dai supervisori di lingue straniere, e rivolto in modo particolare ai docenti tutor della Toscana, ha evidenziato come ci sia un grande interesse da parte degli insegnanti accoglienti verso il processo di formazione. In particolare, il desiderio è quello di costruire insieme modelli di osservazione e di ricerca che siano utili al corsista SSIS, ma qualifichino anche la figura del tutor.

IL PERCORSO DELL'INSEGNANTE È UN CONTINUO PROCESSO DI REVISIONE E POTENZIAMENTO DI CONOSCENZE E COMPETENZE

Ci sembra perciò ipotizzabile che un centro di formazione e di ricerca didattica, come è stata la SSIS finora, nelle sue espressioni migliori, possa aumentare le proprie specificità e competenze nell'ambito della formazione e accolga insegnanti presenti e futuri, offrendo un ambiente di apprendimento, opportunità e modalità di lavoro comune. È un'utopia? Forse. Ci piace comunque pensarlo... ■

1. Da D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984.

Metodo di lavoro o affinità elettive?

di Enrica Piccardo

Analizzare le caratteristiche della Ricerca-Azione (RA), riflettere sulle sue potenzialità in ambito formativo, esplorare le sue modalità di lavoro e mettere anche in evidenza la particolare situazione che si crea al momento della formazione iniziale.

La Ricerca-Azione (RA) è una metodologia di ricerca in ambito sociologico che nasce negli USA intorno agli anni Quaranta, sviluppata da Kurt Lewin, uno studioso di origine tedesca. Ma è solo durante gli anni Ottanta che tale metodologia approda nella scuola, grazie ai contributi di diversi studiosi che ne hanno evidenziato le potenzialità in ambito educativo e didattico.

Origini e confronti

È interessante mettere a confronto le peculiarità della RA con quelle della ricerca educativa e didattica tradizionale.
È Tessa Woodward a fornire la sintesi più efficace degli esiti di questo confronto.
Si può ben comprendere quindi perché alcuni studiosi considerino la RA in totale antitesi rispetto alla ricerca educativa tradizionale. In realtà la RA è uno studio oggettivo di pratiche e situazioni di insegnamento, ma non viste come fenomeni "scientifici", cioè non slegate da chi le pratica e governate da leggi universali.

• RA e teorie filosofiche

La linea di pensiero più diffusa nella cultura occidentale è dominata dal paradigma cartesiano e dalla fisica newtoniana che hanno portato a un'analisi di tutti i fenomeni sulla base di modelli universali. Se è vero che questo tipo di visione ha avuto una sua importante funzione storica di supporto alla dimensione razionalista del pensiero, ritengo sia altrettanto importante superare la dimensione assolutistica che vede in tale paradigma l'unico possibile, proprio perché l'unico "scientificamente" accettabile. Non è questa la sede per procedere a una lunga disamina storica delle voci dissenzienti, che pure sono state varie e autorevoli, voci che sono state tuttavia confinate al campo letterario, ambito che è stato volutamente tenuto separato da quello scientifico proprio per giustificare l'impossibilità di contaminazione dei diversi ambiti del sapere e l'inadeguatezza a far progredire la conoscenza di tutto ciò che non rientra nei canoni stretti del sapere "scientifico".
Solo negli ultimi decenni del ventesimo secolo si sono levate da più parti voci che, seppure nella loro eterogeneità, concorrono a ripensare il paradigma dominante.
Pragmatismo, teoria della complessità, visione olistica dei fenomeni, concetti come creatività e pensiero laterale rappresentano punti di riferimento forti in questo arcipelago nascente che si oppone al riduzionismo rappresentato dalla metafora cartesiana.
La RA per le sue caratteristiche fondamentali si integra con la teoria della complessità e si oppone alla metafora cartesiana dominante, si

RA: definizioni d'autore

- "Studio sistematico di tentativi mirati a cambiare e migliorare la pratica didattica compiuti da gruppi di partecipanti per mezzo delle loro azioni didattiche pratiche e delle loro riflessioni sugli effetti di queste stesse azioni" (Ebbutt 1985).
- La RA è un tipo di ricerca "in cui gli insegnanti considerano criticamente le proprie classi allo scopo principale di migliorare il proprio insegnamento e la qualità della vita nelle proprie classi" (Hopkins 1985).
- "La Ricerca-Azione è semplicemente una forma di indagine basata sulla autoriflessione intrapresa da partecipanti in situazioni sociali finalizzata a migliorare la razionalità e la giustizia delle proprie pratiche, la comprensione di quelle medesime pratiche e le situazioni in cui tali pratiche sono poste in essere" (Carr & Kemmis 1986).
- "La Ricerca-Azione è un processo in cui un insegnante, insoddisfatto di ciò che sta facendo, decide di intraprendere una serie di azioni per verificare come può migliorare" (Julian Edge 1999).

Sintesi di Tessa Woodward

Didattica tradizionale
- generale, su larga scala, astratta
- testa ipotesi derivanti da teorie predefinite un osservatore
- l'oggettività deriva dall'osservazione
- i fattori oggetto di studio vengono isolati
- fatta da esperti esterni a beneficio di altri esterni
- burocratica, autoritaria
- i risultati devono essere generalizzabili
- priorità: obiettività, accettazione dei risultati da parte di altri ricercatori

Ricerca-Azione
- breve, specifica, su scala ridotta, empirica
- migliora la teoria con l'osservazione della pratica
- un certo numero di attori
- l'oggettività deriva dalla discussione
- studio dei fattori nel contesto
- fatta da insegnanti attivi nella classe a beneficio di interni
- democratica, partecipe
- i risultati non sono necessariamente generalizzabili
- priorità: velocità, praticabilità, accettabilità nella scuola, cambiamento funzionale degli insegnanti

integra perfettamente con la linea pragmatista, così come la presenta Rorty, si inserisce in una prospettiva olistica di considerazione della classe e della lezione, adotta un procedimento di *problem finding*, che è tipico della persona creativa. Essa si pone quindi come strumento di studio oggettivo e come strumento di azione efficace atto a intervenire in una particolare situazione e a risolvere specifici problemi.

• La RA nella pratica didattica

La RA, criticata da coloro che sono abituati alla ricerca accademica classica, è ormai riconosciuta efficace ogni volta che è necessaria una conoscenza mirata per risolvere un problema specifico in una situazione particolare e perciò è considerata uno strumento di lavoro adeguato alla realtà dell'insegnamento.

Questa tipologia di ricerca implica una serie ben definita di fasi che possono essere così sintetizzate:

• **pensare e osservare, ascoltare e discutere per delimitare un tema, un problema da analizzare** (il problema deve essere limitato e passibile di modifica e la sua identificazione deve essere frutto di un processo di graduale messa a punto delle ipotesi e dei temi da analizzare);

• **raccogliere informazioni usando appositi strumenti e tecniche** (registrazioni, video, osservazioni, interviste, diari, questionari...);

• **analizzare i dati, riflettere e interpretare**;

• **valutare e agire**.

I dati sono raccolti non solo attraverso gli strumenti indicati, ma anche attraverso i progressi degli allievi. Questa osservazione non è secondaria per capire la caratteristica essenziale della RA: l'attenzione è sempre focalizzata sul processo di cambiamento messo in moto e sugli esiti di tale processo, quindi su ciò che lo strumento, qualunque esso sia, rileva. Anche strumenti di rilevazione informali e non strutturati sono perciò del tutto accettabili.

La RA si caratterizza dunque come processo di trasformazione delle pratiche didattiche e di conseguenza delle situazioni in cui essa è applicata. Tale trasformazione avviene attraverso una serie di atti di tipo diverso che concorrono a un processo comune e che possiamo schematicamente classificare nelle seguenti categorie:
- pensiero
- apprendimento
- lettura
- discussione
- pianificazione
- azione.

• RA e autoformazione

Il primo ambito di applicazione della RA è quello dell'autoformazione.

Volendo esporre in estrema sintesi i principali vantaggi (▲) e svantaggi (▼) della RA in ambito di autoformazione si potrebbe avere un elenco come questo:

▲mirata alla soluzione di problemi;
▼richiede costanza e volontà;
▲scelta in base ai bisogni;
▼implica chiarezza di intenti e reale voglia di migliorare;
▲può essere utilizzata in modo graduale;
▼rischio di scoraggiarsi se esperienza solitaria;
▲adatta alla crescita professionale individuale;
▼può risultare frustrante.

Anche per quanto riguarda il secondo ambito, quello appunto della formazione in servizio, la RA presenta vantaggi e svantaggi che si potrebbero così sintetizzare:

▲è flessibile;
▼può richiedere tempi lunghi;
▲è modulabile;
▼richiede capacità di riflessione;
▲è personalizzabile;
▼richiede flessibilità e voglia di mettersi in gioco;
▲è attenta ai vincoli in cui l'insegnante opera;
▼implica dialogo autentico con i colleghi.

Ma la prospettiva più interessante relativa alla RA è la sua applicazione nell'ambito della formazione iniziale poiché è proprio lì che gli svantaggi o i limiti di questa tipologia di ricerca diventano aspetti positivi, finiscono per costituire punti chiave attorno ai quali far ruotare la formazione stessa.

È opportuno considerare la formazione iniziale come momento privilegiato: il futuro docente è infatti del tutto o parzialmente alleggerito delle responsabilità proprie della gestione diretta e personale delle classi e può agire in una situazione protetta e di relativa libertà. La RA è adatta a creare l'abito mentale della riflessione, acuisce la capacità di osservazione, è modulabile sui bisogni di formazione, è calata nella realtà e di conseguenza permette una ricerca applicata che si rivela particolarmente utile per mettere alla prova le teorie didattiche.

ESPERIENZA È IL NOME CHE DIAMO AI NOSTRI ERRORI (OSCAR WILDE)

Il concetto di *stack*

Per poter approfondire le ragioni e i vantaggi offerti da un'applicazione della RA nella formazione iniziale occorre soffermarsi un istante a chiarire i differenti ruoli e livelli che un lavoro sulla formazione dei docenti inevitabilmente implica.

Tessa Woodward fornisce un'immagine chiara dei diversi livelli implicati nella formazione. La sua rappresentazione schematica di *stack* (che corrisponde in italiano a una catasta ordinata di elementi) è visualizzata nello schema.

Già intuitivamente si comprende come la molteplicità dei gruppi coinvolti a vario titolo nella formazione contribuisca a evidenziare la complessità in cui gli attori di questa stessa formazione sono chiamati a lavorare. Ancor più interessanti sono le considerazioni che Woodward fa a proposito dell'appartenenza dei soggetti coinvolti ai differenti ruoli.

La prima osservazione riguarda il fatto che chiunque di essi può appartenere contemporaneamente a differenti livelli della *stack*. Un insegnante (*teacher*) può, per esempio, essere contemporaneamente discente in un corso di formazione (*trainee*) e studente (*student*) di un corso di lingua (la stessa che insegna o un'altra), e può analogamente mutare la propria collocazione nella *stack* a seconda del tipo di corso che frequenta o delle differenti fasi del corso stesso.

La seconda osservazione evidenzia una caratteristica fondamentale di questa molteplicità di ruoli: *any one person in the stack can learn from any other person in the stack.*

• Riflessioni su una nuova prospettiva

Se si analizza il modello di formazione iniziale che è al momento in uso in Italia nelle scuole di specializzazione all'insegnamento si nota che nella sua fase applicativa (il tirocinio o area 4) esso presenta alcune caratteristiche comuni che ne costituiscono l'essenza e che è interessante analizzare dal punto di vista dei diversi soggetti coinvolti, quindi ai differenti livelli della *stack*.

Il tirocinio prevede in genere una fase di osservazione, un progetto didattico, una serie di interventi didattici, un'analisi dell'operato, un'analisi della ricaduta sulla classe. A queste caratteristiche di base che si focalizzano sul gruppo classe (*students*) occorre aggiungere ciò che il tirocinio rappresenta per i docenti e futuri docenti che si trovano a operare in esso a vario titolo e perseguendo differenti obiettivi, occorre cioè procedere nei successivi livelli di *stack*.

Per i docenti in formazione (*trainees*) il tirocinio implica una fase di riflessione con l'insegnante accogliente (*teacher*) e una fase di riflessione con l'insegnante formatore/supervisore (*trainer*), nonché, durante tutto il processo, la ricerca di riferimenti teorici e di supporto alle proprie scelte, fase questa che potremmo chiamare di maturazione professionale autonoma, di rielaborazione personale degli *input*.

A loro volta però i docenti in formazione svolgono la funzione di *teacher* in occasione degli interventi in classe e si pongono quindi su almeno due livelli di *stack*.

Per il docente accogliente (*teacher*) il tirocinio è l'occasione di essere osservati e di osservarsi, un'opportunità per riflettere e per "guardarsi dal di fuori" e forse uno stimolo a un processo di ricerca-azione (immediato o successivo).

Infine per il docente formatore (*trainer*) il tirocinio implica la ne-

Rappresentazione schematica di *stack* di Tessa Woodward

1. **Students** of EFL
2. **Teachers** of EFL
3. Teacher **Trainees**
4. Teacher **Trainers**
5. Trainers' **Trainers** or **Tutors**

→ **The language classroom**

→ **The training classroom**

cessità di fornire strumenti di osservazione ed eventualmente di guidarla, la necessità di far emergere gli aspetti su cui lavorare a partire dai dati dell'osservazione, il lavoro maieutico della riflessione, il coordinamento di un'attività propositiva e mirata, la riflessione condivisa che a sua volta si rifletterà sulla sua pratica didattica. Attraverso un processo di riflessione personale, di *feedback* attivo o passivo, di reimpiego o trasformazione degli input anche il *teacher* e il *trainer* si trovano a modificare il loro livello di *stack*, ad essere cioè di volta in volta *trainer*, *trainee* o *teacher*.

Una situazione di formazione iniziale, definita secondo un modello che prevede il procedere parallelo di teoria e pratica, lo svolgimento su tempi dilatati del tirocinio, rende possibile spostamenti molto più agevoli all'interno della *stack* e permette anche di riflettere su che cosa tali spostamenti implichino a livello di sensazioni e comportamenti. Consente in sostanza una sperimentazione efficace e una presa di coscienza dei diversi ruoli.

Rispetto a una applicazione della RA di tipo classico, infatti, lo scenario risulta molto più complesso, poiché prevede una triangolazione continua, a livello di definizione dell'oggetto della ricerca, a livello di riflessione e *feedback*, e infine a livello di definizione di strategie mirate alla risoluzione del problema stesso.

La situazione che si viene a creare permette continui rimandi di tipo speculare che si trasformano in altrettanti meccanismi di protezione.

La triangolazione

La triangolazione che si crea fra il sistema classe, composto da allievi e docente accogliente, i tirocinanti/docenti in formazione e il supervisore/formatore che interagisce con il gruppo dall'esterno fornisce invece un nuovo scenario in cui iniziare un processo di RA modificato rispetto ai canoni consueti. Lo scambio a tre favorisce un'applicazione protetta della RA che proprio per questo motivo risulta più efficace.

Questo nuovo tipo di applicazione della RA consente una maggiore riflessione grazie al fatto che il confronto è più allargato, i processi di osservazione e riflessione sono di tipo speculare, è presente un elemento catalizzatore del processo di cambiamento.

In questa situazione si coniugano in pratica due processi di RA paralleli, l'uno più strutturato, l'altro più libero, ma non per questo, almeno potenzialmente, meno fruttuoso.

Il primo processo è quello che investe i soggetti in formazione: il loro cammino è giustamente più strutturato poiché la strutturazione facilita il percorso, offre punti di appoggio e riferimenti sicuri, consente di appropriarsi al contempo della tecnica e dei suoi risultati.

Il secondo processo riguarda invece gli insegnanti accoglienti: il lavoro esterno sulle classi può fornire degli stimoli, far nascere curiosità, ma anche far sorgere salutari dubbi o minare certezze che si ritenevano acquisite per sempre. Tutto questo può anche rimanere a livello di riflessione personale, addirittura non essere del tutto formulato o sfociare invece in una forma di azione, di sperimentazione individuale o condivisa con altri colleghi.

Il circolo della RA può diventare per l'insegnante accogliente un circolo virtuoso, poiché egli si sente libero di accogliere gli stimoli nella misura in cui lo ritiene opportuno. Nel momento in cui sono altri elementi, gli insegnanti in formazione, ad agire nella sua classe egli passa dalla pratica all'osservazione con maggior facilità e da questa alla riflessione. Dalla riflessione egli ritorna prima o poi all'azione e sulla base del *feedback* che riceve dagli allievi procede a una nuova riflessione.

Insomma il classico circolo virtuoso innescato da un processo efficace di RA, e cioè dalla pratica all'osservazione, dall'osservazione alla riflessione, dalla riflessione all'azione, dal *feedback* a una nuova riflessione e così via si espande su diversi soggetti, acquista forme diverse e persegue obiettivi differenziati.

HO IMPARATO MOLTO DAI MIEI INSEGNANTI, MOLTO DAI MIEI COLLEGHI, MA ANCOR PIÙ DAI MIEI ALLIEVI
(TALMUD)

Questo tipo di applicazione della RA, che ne ottimizza gli effetti, può diventare un'occasione per superare ogni scetticismo (nonché eventuali critiche di non scientificità) nei confronti di questa metodologia di ricerca, e sottolinearne le potenzialità in quanto strumento atto a rivalutare la complessità della situazione reale, a rivalutare l'importanza del processo rispetto al prodotto, a far acquisire flessibilità e un atteggiamento di apertura alla ricerca, a far utilizzare metodologie di pensiero laterale per la risoluzione dei problemi.

Una formazione basata sulla RA abitua il futuro docente a crearsi i propri strumenti per affrontare e risolvere i problemi, piuttosto che fornirgli delle soluzioni precostituite, apparentemente universali, aiuta insomma ad acquisire la vera professionalità, cioè la capacità e la voglia di riflessione e profondo cambiamento. ■

32 domande ai sissini

di Giovanni Minardi*
SSIS Basilicata

DeA Picture Library

Sarebbe un peccato se, pur trovando il giusto raccordo con il biennio di specializzazione, dopo la laurea breve, non si tenessero in dovuto conto tutte le esperienze dei docenti di lingue che da tanto tempo sperimentano nella scuola. Mi riferisco ai docenti supervisori part-time, ai docenti esperti distaccati negli IRRE o nelle università e enti territoriali, che fino a oggi hanno dato il loro prezioso contributo alla formazione sissina.

Comunque, a prescindere da questo recentissimo problema, come pure dalla differente impostazione del piano di studi avviato dalle singole SSIS, è indubbio che una disciplina come la glottodidattica – e la didattica della lingua, didattica della letteratura, didattica delle lingue settoriali, ecc. – abbia finalmente ricevuto l'attenzione che da tanto tempo meritava e che gli studenti sissini abbiano finalmente avuto modo di comprendere teorie, metodi e tecniche, specie attraverso i "laboratori", che mai avrebbero appreso affidandosi solamente a un corso universitario.

La SSIS è cambiata nei quattro anni di esperienza su tutto il territorio nazionale e, specie in questi ultimi anni, non ha registrato interferenze derivanti dallo svolgimento di concorsi e corsi abilitanti.

Propongo, sulla base del mio volume *Progettare e valutare le lingue in Europa*, (CPE, Modena,

* L'autore di questo contributo è prematuramente scomparso nel mese di luglio 2004. È stato membro dell'ANILS durante tutta la sua vita professionale, nella scuola, presso l'IRRSAE Puglia, presso la SSIS. "Membro" nel senso pieno del termine: socio, presidente della sezione di Bari per molti anni, membro del Consiglio Nazionale, segretario per le attività didattico-culturali – ma anche promotore instancabile, creatore di nuove sezioni, l'ultima delle quali a Potenza, avviata poche settimane prima di lasciarci.

Senza di lui l'ANILS – ma anche la glottodidattica italiana, impegnata sul campo nell'organizzazione e nella formazione – risultano più povere.

A lui il commosso ricordo di tutta l'associazione, nonché l'omaggio con questo suo contributo, l'ultimo che ci aveva spedito; in redazione abbiamo altri suoi contributi recenti, che verranno via via pubblicati nei prossimi numeri.

1. Il questionario utilizzato è di John Trim ed è tratto da: *Communicative Language Testing*, Council of Europe, Strasbourg 1987, pp. 7-8.

2002), un'indagine sullo "scenario glottodidattico" dei sissini, traendo spunto da un questionario del Consiglio d'Europa. Infatti gli esperti del Consiglio d'Europa, che si occupano dei problemi relativi alle lingue, hanno strutturato una serie di *item* che servono come *ice-breaker* e, quindi, come momento di riflessione da parte dei docenti che si avviano verso il mondo variegato della scuola[1].
Le domande che seguono costituiscono appunto un momento di "pausa" positiva nel corso di studi affrontato dai sissini nell'ultimo biennio. I corsisti hanno espresso le loro idee personali mostrandosi d'accordo o in disaccordo con i 32 *statements*. Alle domande seguono alcune mie riflessioni che ho discusso con loro prima di avviare l'attività di laboratorio. Non servono molti commenti per affermare che i laureati in lingue trovano ampiamente nelle SSIS una possibilità formativa utile per la loro futura carriera di docenti.

1. Teacher training should embody the methods and attitudes teachers should employ in the classroom.
Riguardo alla prima affermazione, essa rappresenta il caposaldo della formazione dei sissini in quanto si potrebbe affermare che dall'avvio della SSIS stia nascendo in Italia una "cultura" della formazione docente che dovrebbe portare verso nuove professionalità e a una scuola "di qualità". Di questo sembra che se ne siano accorti i corsisti sissini, futuri docenti della scuola secondaria.

2. There are no fixed meanings. Meanings have to be negotiated between participants in any interaction.
È necessario che i significati vengano continuamente negoziati nella classe. Solo così, dicono i sissini, sarà possibile incrementare la motivazione e sviluppare lo spirito critico degli studenti. Si dice infatti che tale negoziazione costituisca uno degli aspetti fondamentali di qualsiasi relazione comunicativa. Oltre ai significati, si raccomanda di negoziare anche l'organizzazione dei processi di apprendimento.

3. Textbooks should be carefully revised to get rid of racial, national and sexual stereotypes.
In quanto ai libri di testo, i corsisti dimostrano di aver preso coscienza di quanto sia aumentata negli ultimi tempi l'attenzione dell'opinione pubblica, specie da quando a livello politico è stato paventato il pericolo ideologico sotteso. Per le lingue straniere, poi, il prof. Giovanni Freddi, già dagli anni Settanta, faceva rilevare come anche attraverso determinate immagini presenti nei corsi di lingue si privilegiava una classe sociale piuttosto che un'altra. Rimane, comunque, un problema da tenere in debito conto, soprattutto quando gli autori attraverso gli stereotipi privilegiano certi atteggiamenti linguistici e culturali al posto di altri.

4. Every teacher must develop his own method.
Flessibilità ed eclettismo sono le doti che dovrebbero avere i docenti quando adottano un metodo. Sembra, quindi, giusto che l'insegnante cerchi in tutti i modi di rispondere alle necessità dei discenti e ai loro ritmi di apprendimento. È questa la strada che porta il docente di L2 ad avere il "suo" metodo.

5. Good lessons provide a judicious combination of whole class, group and individual working.
È difficile definire una "buona" lezione. Può diventare tale solo quando un docente si mostra capace di variare il lavoro in classe e fa sperimentare modi diversi di lavorare.

6. Schoolchildren generally have no communicative needs in the languages they learn.
Tutti i sissini sono d'accordo sul fatto che gli studenti abbiano bisogni comunicativi. Bisogni e motivazioni sono un stimolo in più ad apprendere. E questo vale, in modo particolare, per le discipline linguistiche dato che la lingua permette di fare esperienza del mondo e, quindi, di entrare nelle culture straniere.

7. It is undesirable for a foreign learner to try to sound like a native speaker.
Non viene ritenuto opportuno che un docente di L2 si atteggi linguisticamente e culturalmente a "straniero", dato che, come qualcuno afferma, dopo i sette anni non è più possibile produrre i suoni con medesima intonazione di quella di un parlante nativo, e poi perché un docente di L2 non potrebbe mai diventare un perfetto "nativo".

8. The use of computers in language teaching is likely to do more harm than good.
I corsisti non sono d'accordo sugli effetti negativi del computer nell'apprendimento. Alcuni affermano che, suo tramite, si riesce a integrare tutta una serie di attività miranti allo sviluppo della competenza comunicativa, oltre che a comunicare in tempo reale.

9. Good teachers are born not made.
Sono bravi insegnanti non quelli per vocazione, ma quelli che si aggiornano continuamente, mettendosi in discussione e autovalutandosi. Certo, è necessario che vi sia la predisposizione all'insegna-

mento, ma dev'essere rinsaldata da una valida professionalità fatta di studio, ricerca e sperimentazione.

10. Grammatical errors which do not interfere with communication should be ignored.
Allo scopo di non creare inibizioni, tutti i corsisti sono del parere che al primo posto nella valutazione da parte del docente non vi debbano essere gli errori di grammatica. Viene fatta una riserva per la produzione scritta, soprattutto quando l'errore è molto evidente.

11. Girls are inherently better language teachers than boys.
Nessuno accetta lo *statement* che le insegnanti siano più brave degli insegnanti.

12. Most teachers in mid-career will never change their method of working.
Tutti sono d'accordo sul fatto che l'insegnante, anche dopo un certo numero di anni di servizio, deve sempre mettere in discussione il suo operato, rispondendo adeguatamente alle innovazioni metodologiche e al contesto della classe che gli viene assegnata. Insomma il docente dev'essere una persona aperta al cambiamento.

13. Pupil errors in the classroom should never be left uncorrected.
In molti sono convinti che nella fase iniziale di apprendimeneto di una L2, in particolare nell'ambito di uno scambio comunicativo orale, gli errori formali non dovrebbero essere corretti sul momento, poiché la correzione immediata potrebbe pregiudicare la buona riuscita dell'atto comunicativo. Riguardo agli errori di pronuncia, i sissini sono d'accordo all'unisono che bisognerebbe correggerli, tenuto conto, aggiungerei, che ci troviamo nella scuola secondaria.

14. The use of the mother tongue in the classroom is a confession of failure.
L'affermazione non viene ritenuta accettabile, in quanto è risaputo che in varie circostanze l'uso della L1 si rivela efficace e di estrema utilità. Molto spesso lo si usa per spiegare la grammatica o per migliorare, in termini di comprensione, determinate situazioni comunicative. Appare discutibile l'idea, però, che l'uso frequente della L1 possa "far guadagnare tempo per svolgere ulteriori attività" oppure per "far passare velocemente un concetto".

15. Reading comprehension is the most important skill for most students.
La lettura sembra essere per tutti i corsisti la *skill* da privilegiare rispetto alle altre tre. Infatti, per loro, un testo scritto rappresenta il veicolo di un "'discorso pianificato" . I corsisti, però, sono convinti che è attraverso le attività di ascolto che si mette alla prova la competenza in L2, dato che lo studente viene gradatamente portato a comprendere messaggi orali e a interagire in tempo reale. È quindi su quest'ultima abilità che bisogna fare più affidamento o su abilità integrate (ascoltare e prendere appunti, ascoltare e riempire uno schema).

16. Pupils' confidence should be built up by establishing a relaxed, non-punitive atmosphere in which whatever they say is accepted without criticism or correction.
Un ambiente rilassato in cui gli studenti siano stimolati a esprimersi: è questa l'opinione dei corsisti. Le attività ideali da svolgere in tale contesto sono il *role-play* o il *problem solving*, durante il cui svolgimento gli studenti si rendono disponibili alle critiche dei compagni e del docente.

17. The testing of separate skills necessarily does violence to communication.
Vi è la convinzione, a mio avviso giusta, che non è necessario strutturare attività di *skills* integrate per testare la capacità di comunicare, soprattutto se ci si trova nei primi livelli dell'apprendimento della L2 in cui un test integrato potrebbe abbassare la motivazione e far diminuire la capacità di autonomia.

18. The communicative approach leads to the neglect of the cultural component of language learning.
I sissini mostrano di non accettare questo *statement* in quanto l'approccio comunicativo tiene – o almeno dovrebbe tenere – in considerazione lo stretto rapporto fra lingua e cultura.

19. The concept of teacher "training" is misconceived: we should speak of teacher 'education'.
Quando si parla di insegnanti, più che parlare di "istruzione" e "addestramento" si dovrebbe parlare di "formazione". Una corsista, poi, chiarisce che il "*training*" è l'occasione formativa in cui mettere in pratica la conoscenza teorica derivata dalla propria "*education*" Anzi, si aggiunge, il tirocinio, che – sarà bene rimarcare – costituisce la vera novità del biennio sissino, permette una formazione sul campo, mentre l'educazione rappresenta il sostrato teorico.

20. Teachers should be spontaneous; systematic planning puts the teacher in a straitjacket.
Nessun corsista accetta la casualità del docente nel suo lavoro. Poiché il compito dell'insegnante è di grande responsabilità, nulla deve essere lasciato al caso.
Ciò per evitare che l'insegnamento risulti disgregato rendendo co-

sì impossibile e difficile l'apprendimento. Ogni intervento didattico, quindi, dev'essere intenzionale, programmato e flessibile e dovrebbe escludere l'improvvisazione.

21. A catalogue of functions and notions does little to contribute to the planning of effective learning for communication.
Sia le funzioni linguistiche che le nozioni concettuali su cui si basa l'approccio comunicativo non sono la panacea, ma sono utili punti di riferimento.

22. The most important outcomes of language learning at school are study skills for later life.
Le capacità di acquisizione e di apprendimento vengono ritenute fondamentali per i periodi successivi della vita.

23. The Threshold Level is an unrealistically high-level objective for compulsory education.
Il livello B, *Independent user*, ha due sottolivelli: B1 *Threshold level* (livello soglia) e B2 *Vantage level*. I diversi livelli corrispondono ad altrettanti obiettivi per l'apprendimento e sono necessari per la valutazione e verifica dei profili di uscita. In modo particolare, lo studente sa già su che cosa verrà valutato e si predisporrà in maniera più collaborativa.

24. School examinations should be abolished.
Tutti concordano che gli esami abbiano un valore certificativo e siano di stimolo per gli studenti; le prove d'esame, anzi, vengono ritenute un momento di crescita importante per gli studenti che si pongono l'obiettivo di superarle al fine, anche, di essere consapevoli del livello di apprendimento raggiunto.

25. Language learning objectives should be made as explicit as possible in advance.
Esiste un pieno accordo fra i sissini: bisogna esplicitare gli obiettivi dato che ciò appare come indice di professionalità da parte del docente.
Gli studenti, però, devono sempre sapere a quali obiettivi verranno collegate le prove a cui saranno sottoposti durante la verifica sommativa formativa.

26. Language aptitude tests provide the best basis for grouping learners into classes.
Non tutti si mostrano d'accordo sul fatto che i test attitudinali siano sufficienti per strutturare i gruppi in una classe, perché, dicono, sarebbe necessario conoscere bene gli studenti.

27. The teacher must at all times be in firm control of what his pupils are doing.
Avere in ogni momento sotto controllo gli studenti e le loro performance linguistiche appare per i corsisti un fatto negativo.
Ciò, infatti, non favorirebbe l'espressione personale e creativa. Inoltre vi sono momenti in cui lo studente ha bisogno di autovalutarsi per sviluppare la consapevolezza di sé e la propria autonomia.

28. There is no practical way of distinguishing needs from demands.
I corsisti fanno una netta differenza fra "bisogni" e "richieste". I primi, affermano, sono indispensabili, mentre le altre esprimono una volontà che non è fondamentale.

29. Practical experience is more important for the young teacher than linguistic and pedagogical theory.
Viene chiaramente affermato che teoria e pratica sono necessarie e dovrebbero andare di pari passo. Una buona pratica in classe, specie fatta prima di entrare nei ruoli, è un'ottima soluzione sempre che sia supportata da buone teorie e da una solida base pedagogica.

30. What most teachers want is to be left alone to get on with their job.
Fino a non molto tempo fa il docente preferiva rimanere solo nel suo lavoro in classe, per timore di essere spiato o imitato o che fossero resi noti i suoi insuccessi nella didattica. Oggi, si afferma, i docenti sono diventati più collaborativi e ciò si deve alla necessità di realizzare progetti e attivare laboratori insieme agli altri colleghi.

31. In the early stages of language learning, exposure to language is more useful than active response.
Ascoltare e parlare, affermano, dovrebbero andare di pari passo. Una semplice, anche se intensa, esposizione alla lingua non porta automaticamente alla produzione.

32. The communicative adequacy of an imperfectly acquired language blocks further development.
Un livello imperfetto raggiunto alla fine di un corso di studi può pregiudicare lo sviluppo della competenza comunicativa nei livelli successivi.
Perciò sia il livello che le possibilità di sviluppo dovranno sempre dipendere dal contesto in cui la lingua viene appresa e dalle risorse disponibili.
Ad esempio, la presenza di attività aggiuntive, di recupero e di potenziamento hanno un forte rilievo durante la fasi cosiddette intermedie. ■

Esperienze di internazionalizzazione per la formazione dei docenti

di Marie-Berthe Vittoz
Università degli Studi di Torino e SSIS Torino

Formare i docenti di lingue straniere in un contesto internazionale: è quello che si propone la SIS Piemonte, e in particolare l'indirizzo di Lingue straniere-francese. Dall'Italia alla Francia e dalla Francia all'Italia, ecco i progetti.

La costruzione, la sperimentazione e l'innovazione nella scuola italiana passano, da qualche anno a questa parte, attraverso le Scuole di Specializzazione per gli Insegnanti, le SIS o SSIS, che hanno rappresentato al loro debutto una vera e propria rivoluzione nell'ambito della formazione del corpo docente, non solo perché concretizzavano istanze più volte presentate dagli organismi politici e sociali, ma anche perché si propongono di costruire *a priori* un insegnante con conoscenze culturali e tecniche professionali avanzate.

L'Università di Torino, come le principali sedi italiane, ha risposto prontamente alla domanda di un nuovo modello istituzionale per il perfezionamento, attivando un processo di formazione integrata nella quale vengono ad associarsi la formazione accademica (didattica disciplinare) e la formazione professionale (tirocini).

In tale rinnovato contesto metodologico e curricolare, in cui diviene fondamentale l'interazione fra le discipline specifiche di ogni indirizzo e le aree trasversali, la SIS Piemonte, e in particolare l'indirizzo Lingue straniere-francese ha perseguito la via della modernizzazione, assegnando un ruolo importante alle esperienze internazionali.

Sintonizzandosi sulle linee delle politiche culturali intraprese dall'ateneo torinese, mirate al sostegno del processo di internazionalizzazione e allo sviluppo dei rapporti con enti e organismi stranieri, la SIS Piemonte ha accolto con favore alcune iniziative a vari livelli (indirizzo fisico-matematico, lingue straniere), proiettandosi in una dimensione di integrazione europea.

L'indirizzo Lingue straniere-francese è stato promotore di una serie di attività intese a incentivare i rapporti con la Francia, sia per ragioni di natura linguistico-culturale, sia per non trascurabili elementi di prossimità relazionale.

La riflessione costante sui mutamenti legati al mestiere dell'insegnante, nella fattispecie del docente di lingue nella scuola secondaria, la consapevolezza della necessità di riconfigurare un percorso di formazione istituzionale dove possano incontrarsi innovazioni teoriche e pragmatismo, hanno orientato le scelte verso un'azione anche in contesto esolingue al fine di stimolare e valorizzare una forma di riflessione aperta.

L'INDIRIZZO LINGUE STRANIERE FRANCESE DELLA SIS PIEMONTE HA PERSEGUITO LA VIA DELLA MODERNIZZAZIONE

Proprio per questa ragione, sono stati resi dinamici alcuni accordi preesistenti con le università della Francia, sono stati creati scambi e progetti di mobilità internazionale, sono stati realizzati incontri specifici di formazione e approfondimento nella prospettiva di implementare le tecniche didattico-esperienziali e di approfondire il binomio lingua-cultura degli specializzandi.

Gli assi lungo i quali si è delineato il processo di internazionalizzazione del francese sono molteplici e possono essere brevemente illustrati a partire dalla loro direzionalità.

DALL'ITALIA ALLA FRANCIA

• Università di Torino e di Paris V

L'accordo siglato fra l'Università di Torino e l'Università "René Descartes" – Paris V, nel quadro di un progetto europeo di cooperazione per la formazione degli insegnanti (*European PGCE, European Consortium for the training*

of language teachers) avviato nel 1995, ha consentito di attivare un programma di mobilità internazionale, sfruttando una realtà già esistente. È, infatti, stato possibile utilizzare una borsa Erasmus per un progetto di formazione specifica a Paris V, presso il Dipartimento di *Sciences du Langage* – polo di eccellenza per la preparazione degli insegnanti (*mention FLE*), articolata in vari livelli (corsi di laurea, post-laurea e stage professionalizzanti) – per gli iscritti di francese alla SIS. Tale offerta, approvata dal Consiglio SIS, prevede un semestre di formazione *in loco*, comprensivo del tirocinio attivo, e il pieno riconoscimento del percorso formativo svolto all'estero, ma concordato alla partenza.

C'È LA NECESSITÀ DI RIPENSARE UN PERCORSO DI FORMAZIONE DOVE POSSANO INCONTRARSI INNOVAZIONI TEORICHE E PRAGMATISMO

• Borse di studio presso l'Università di Liège

Sono state messe a disposizione degli specializzandi SIS alcune borse di studio per partecipare a un corso di perfezionamento FLE presso l'Université de Liège, Département de français. La proposta proveniente dai servizi culturali del Belgio, favorita dalla presenza a Torino di una lettrice di scambio belga, ha coinvolto alcune studentesse SIS per un soggiorno di un mese, durante il quale sono stati perfezionati percorsi teorico-metodologici e tecniche didattiche.

■ Dalla Francia all'Italia

• Accordo bilaterale fra la SIS e l'IUFM di Grenoble

Si tratta di un progetto di mobilità, siglato dalla SIS, dal Centre culturel français di Torino e dall'IUFM di Grenoble, che implica l'accoglienza a Torino di futuri professori di italiano di madrelingua francese e costituisce l'occasione per momenti formativi tra gli studenti francesi e gli specializzandi SIS. Le attività includono giornate di scambio, organizzate nelle due città, con visite nelle scuole e incontri-dibattito sulla didattica delle lingue.

• Programmi per studenti FLE

I programmi di mobilità internazionale e gli accordi interuniversitari fra l'ateneo di Torino e le università francesi sono all'origine di un progetto di accoglienza degli studenti francesi, iscritti in *maîtrise* FLE, che devono completare il loro percorso con esperienze professionali all'estero, e che hanno scelto di svolgere il loro periodo di stage in Italia.
In tal modo, sono stati organizzati moduli professionalizzanti per i tirocinanti, provenienti essenzialmente dalle Università di Paris V, Paris X, Lyon II e Clermont-Ferrand, che comportano una formazione metodologica, da realizzarsi mediante la frequenza di corsi interdisciplinari o disciplinari della SIS, e, parallelamente, attività di tirocinio nelle scuole di Torino (elementari, medie e superiori). Si sono così create possibilità di incontro e confronto fra gli specializzandi di francese e gli studenti FLE che permettono un arricchimento nella direzione dell'interculturalità.
A questi progetti, sostenuti e incentivati dalla presenza a Torino dell'Università Italo-francese[1], luogo privilegiato della cooperazione fra i due paesi, vanno aggiunti gli incontri seminariali ad alto livello formativo con specialisti internazionali di didattica e didattologia delle lingue-culture (Galisson, Pothier, Vasseur, Danilo, Coste) e l'iniziativa, promossa di recente presso il Centre Culturel Français di Torino, di un *Séminaire européen de didactique pour l'enseignement du FLE*, orientato al coinvolgimento di un pubblico di insegnanti della scuola secondaria e degli specializzandi della SIS, che ha visto la collaborazione fra MIUR, IRRE-Piemonte e Ambasciata di Francia, e l'intervento di specialisti italiani e francesi in materia di didattica del francese lingua straniera.
Con tali iniziative, l'offerta formativa dell'indirizzo francese ha inteso apportare una sorta di valore aggiunto alla figura del docente di lingue che si vuole capace di orientarsi nell'eclettismo metodologico del FLE e di trovare strumenti personali ed efficaci nella ricerca-azione, per essere in grado di evolvere verso nuovi referenti e sempre più affinate competenze. ■

Bibliografia

* R. Galisson, Ch Puren, *La formation en question*, Clé International, Paris 1999.
* M.-B. Vittoz, *La langue française au Piémont et les projets européens de l'Université de Turin*, in AA.VV., *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*, Atti del Convegno di Torino, 13 dicembre, 2001.
* AA.VV., *Le métier de professeur de français en l'an 2000 : mutations et perspectives*, coordonné par S. Borg, "Synergie Brèsil", n. 2, 2001.

[1] Per informazioni sulle attività e sui progetti dell'Università italo-francese si consulti il sito http://www.universita-italo-francese.org.

Viaggio nel tirocinio, diario di un'esperienza

di Elena Melosci
SSIS Genova

Nell'anno accademico 2001-2002 ho aderito a quell'innovativa realtà che prende il nome di SSIS, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario. Una realtà in cui ho potuto fruire dell'esperienza di altri, e che mi ha messo a contatto con una organizzazione già strutturata, nella quale si avverte l'incertezza verso il futuro.

Il collocamento

Nel corso del colloquio di selezione mi fu chiesto quali potessero essere le difficoltà del lavoro di supervisore. Allora pensai ai problemi di incompatibilità tra docenti di classe e tirocinanti, o tra tirocinanti che dovessero operare insieme. Oggi so, per esperienza diretta, che la prima grande difficoltà è il reperimento dei docenti di classe disponibili ad accogliere i tirocinanti. Non si tratta di muovere rimproveri, ma di chiarire che il docente ospitante va in qualche modo incoraggiato a tale gesto. La presenza del tirocinante ha una serie di conseguenze: ci saranno infatti momenti di chiarimento e confronto, di soddisfazione e forse di disagio, poiché il docente si sentirà messo in discussione, perché dovrà spiegare il suo operato, i motivi delle sue scelte didattiche, dei suoi comportamenti educativi e disciplinari. La fase del "collocamento" dei tirocinanti nelle scuole è stata per me motivo di grave tensione, constatavo le difficoltà e mi trovavo a operare in un territorio sconosciuto. La soluzione è giunta attraverso uno notevole sforzo personale e grazie a contatti telefonici con colleghe mai viste. Nel giro di un paio di mesi ho reperito docenti di inglese e tedesco su tutto il territorio ligure, da Imperia a La Spezia.
All'epoca davo per scontato che l'organizzazione SSIS avesse predisposto più strumenti per il supervisore di quanti non ve ne fossero; fortunatamente l'anno successivo questa operazione è stata maggiormente coordinata a livello centrale e si è svolta con l'ausilio di supporti migliori (elenchi aggiornati di scuole e docenti disponibili).

Il primo anno

Il modello genovese di tirocinio prevede che, oltre al tirocinio diretto, cioè la frequenza di ore in aula, vi sia anche il tirocinio indiretto, cioè una serie di incontri con il supervisore e i colleghi tirocinanti, per interpretare prima i dati dell'osservazione, poi per delineare un progetto di intervento in classe (unità didattica o modulo), valutarne l'efficacia e apprezzare l'esperienza nel suo insieme.
Tali incontri hanno una durata di 40 ore durante il primo anno e di 60 ore durante il secondo anno. Si tratta quindi di un cospicuo monte ore dedicato alla formazione del tirocinante, che deve consentirgli di andare oltre la "conversazione" su quanto è accaduto e permettergli di comprendere come le situazioni scolastiche vadano prima di tutto osservate con attenzione, comprese nei loro vari aspetti, per prevenire disagi e complicazioni che facilmente insorgono in luoghi come le scuole.
I primi incontri di tirocinio sono stati dedicati alla definizione delle aree di competenza del docente,

DeA Picture Library

che si muove sul piano organizzativo, didattico, metodologico e relazionale. Questa consapevolezza modifica il punto di vista di tirocinanti privi di esperienza in aula, e illumina sulla varietà delle competenze che spettano al docente.

COSÌ COME IL SUPERVISORE HA BISOGNO DI UN UFFICIO, DI UN TELEFONO E DI UN COMPUTER, I TIROCINANTI HANNO BISOGNO DI SPAZI COMODI, CALDI E DOTATI DI ATTREZZATURE

Nel corso degli incontri del primo anno abbiamo dato largo spazio all'osservazione della classe, acquisendo alcuni strumenti offerti da testi specifici in lingua inglese e tedesca. Da questa prima formazione è poi scaturita la fase di ideazione del progetto, delineato nel corso dell'estate, predisposto sotto forma di una scheda in settembre.

Gli incontri di tirocinio in questa fase hanno accompagnato la stesura delle schede e hanno permesso a ciascuna coppia o singolo tirocinante, di conoscere scelte e modalità di lavoro altrui. Va segnalato che proprio attraverso gli incontri i tirocinanti hanno avuto modo di scambiarsi informazioni funzionali alla stesura dei progetti, proprio come accade nei casi più fortunati durante i corsi di aggiornamento di lunga durata (penso al Progetto Speciale Lingue Straniere, che permise a tanti di noi di crearsi una competenza didattica).

Il secondo anno

Nel corso del secondo anno, gli incontri devono necessariamente ampliare il bagaglio culturale del tirocinante, per non esaurire l'esperienza della SSIS alla sola SSIS e alle sue esigenze. Pertanto abbiamo dato ampio spazio a incontri di formazione didattica e metodologica, come corsi di aggiornamento e conferenze, incontri con le istituzioni culturali operanti sul territorio, in modo tale da produrre un circolo virtuoso di scambi professionali di esperienze e competenze.

Con mia sorpresa ho constatato come spesso sia ancora necessario spiegare cosa sia la SSIS e chi siano i tirocinanti. Una volta chiarito il discorso si viene così a conoscenza delle opportunità offerte dalle istituzioni culturali (penso in questo momento al Goethe Zentrum, all'Associazione Italo-Britannica, alla sezione linguistica della Biblioteca Berio e al laboratorio linguistico della Facoltà di Economia).

Trovo importante sottolineare che ciò che si rende possibile per i tirocinanti possa da loro essere replicato per gli allievi. È necessario che i futuri docenti sappiano aprire gli occhi dei propri studenti, permettano loro di trovare soluzioni alle proprie esigenze di crescita linguistica, grazie a istituzioni presenti sul territorio e che operano anche a costo zero, offrendo biblioteche, materiali audio e video, nonché luoghi di incontro qualificato.

• Gruppo Operativo

Nel modello genovese il progetto di intervento è frutto non solo dell'opera del tirocinante, in collaborazione con il docente di classe e con il supervisore, ma anche della consulenza di un docente referente, facente parte del Consiglio di Indirizzo, nel nostro caso del Consiglio delle Lingue Straniere.

Il futuro

Considero questo biennio alla SSIS Genova molto formativo anche per il supervisore, che viene motivato ad ampliare il campo delle proprie esperienze e letture.

Desidero ringraziare tutte le persone che hanno collaborato a questo progetto, aiutandomi a rendere il percorso dei tirocinanti vario e sfaccettato. Un ringraziamento particolare va ai docenti di classe che hanno offerto opportunità formative di alto livello, sia nella fase iniziale, sia in quella di realizzazione dei progetti.

Per quanto riguarda l'organizzazione della SSIS di Genova, vorrei segnalare come ai tirocinanti venga offerto molto sotto il profilo dei contenuti, poco sotto quello logistico, per una serie di difficoltà in cui questa SSIS ancora si dibatte. Così come il supervisore avrebbe bisogno di un ufficio, di un telefono e di un computer, i tirocinanti hanno bisogno di spazi comodi, caldi e dotati di attrezzature, oltre a biblioteche di settore molto aggiornate.

Tutto ciò è auspicabile e ci auguriamo che possa accadere nell'immediato futuro. ■

Bibliografia

* M.L. Jori, A. Migliore, *Imparare a insegnare, i ferri del mestiere*, Franco Angeli, Milano 2001.
* E. Piccardo, "Il Tirocinio: uno strumento per formare il futuro insegnante di lingue", in *SeLM* 5/2002.
* E. Piccardo, "L'indirizzo delle Lingue Straniere della SSIS di Genova", in Lend 5/2002.
* J.C. Richards, C. Lockhart, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, 1996.
* P. Ur, *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge, University Press, 1991.
* R. Wajnryb, *Classroom Observation Tasks, a Resource Book for Language Teachers and Trainers*, Cambridge, University Press, 1992.
* B. Ziebell, *Materialien zur Unterrichtsbeobachtung*, Langenscheidt, 2003.

Le prove unificate di accesso

di Tiziana Goruppi
Università degli Studi di Pisa
e SSIS Toscana

DeA Picture Library

Qualche mese fa Giunio Luzzato, direttore della SSIS Liguria, ha ipotizzato l'unificazione dei test d'accesso per i vari indirizzi. La proposta mi trova totalmente d'accordo, non solo per il suo alto valore politico e sostanziale, ma anche perché rappresenta un'occasione importantissima, unica, di confronto effettivo tra le varie SSIS italiane. Le scuole di specializzazione infatti risultano, inevitabilmente, diverse e diversificate per le incertezze normative che finiscono per penalizzarle ingiustamente e darne un'immagine sfuocata che non corrisponde affatto alle loro realtà.

Partire da un'ipotesi di lavoro comune può essere la testimonianza concreta di una volontà di superamento della diversità, e di acquisizione di un'identità nazionale. Non nascondo che di fronte a una tale prospettiva, decisamente allettante sul piano intellettuale, mi sono sentita spaventata dalle difficoltà di ordine pratico, dalle eventuali e ovvie resistenze che si potranno incontrare. E non ultime quelle generate da una sfiducia generalizzata e da un pessimismo corrosivo che, a torto o a ragione, rischia di contagiare chi, come me, lavora da anni in una SSIS totalmente innovativa e rivoluzionaria. Una scuola che, invece di essere agevolata in questa importante esperienza, costruita giorno per giorno tra mille ostacoli, si trova sulla strada ogni sorta di ostacolo.

IL VERO PUNTO DI FORZA DELLA SSIS È LA STRETTA COLLABORAZIONE TRA SCUOLA SECONDARIA E UNIVERSITÀ

I miei timori avevano però decisamente sottovalutato l'entusiasmo dei docenti universitari, dei professori della scuola secondaria e dei supervisori che collaborano alle SSIS italiane, entusiamo che fin dal primo contatto ha permesso di appianare difficoltà di ogni ordine o natura, rendendo agevole quella che erroneamente avevo giudicato un'"impresa ardua".

Breve cronistoria

Vorrei qui aggiungere qualche concisa indicazione sulle modalità adottate. Siamo partiti da un assemblaggio dei test d'accesso precedenti al fine di individuare le linee comuni, i punti reali di incontro e captare eventuali suggerimenti dai test proposti in altre SSIS, facendo tesoro del passato. Questo assemblaggio ci ha permesso di formulare già nella prima riunione uno schema di base sul quale costruire il nostro test, dando una suddivisione in percentuale dei vari settori del sapere disciplinare. Una volta trovato l'accordo su questo, ci siamo messi all'opera dividendoci in quattro gruppi (di francese, inglese, spagnolo e tedesco) e poi riunendoci di nuovo e confrontandoci per un'ultima verifica sull'omogeneità delle varie prove nelle quattro lingue.

L'informazione, pur sempre importantissima, non è l'unica finalità di questa breve cronistoria: alla base c'è una motivazione ben più decisiva che investe quello che, a mio parere, è il vero punto di forza della SSIS: la stretta collaborazione tra scuola secondaria e università. Si tratta di un'esperienza preziosa, senza precedenti nel nostro Paese, e che tutti noi abbiamo il dovere di difendere al di là di tutto. Sono convinta che questo connubio sia la *conditio sine qua non* di tutto il lavoro svolto in questi anni di impegno totale nelle scuole di specializzazione che hanno aperto a tutti noi nuovi orizzonti. ■

La formazione oltralpe

di Enrica Piccardo

Interrogarsi sulla formazione degli insegnanti è particolarmente importante in un paese come il nostro che si trova a vivere una fase del tutto particolare: da un lato una struttura di formazione, la SSIS, che ha appena superato la fase di rodaggio – la sua attuazione, a lungo procrastinata, risale di fatto al 1999 – dall'altro un'istanza di rinnovamento della stessa che rischia di trasformarla in qualcosa di totalmente diverso, i cui contorni appaiono piuttosto indefiniti. Ma una riflessione sulla formazione degli insegnanti si impone anche in prospettiva europea.

Uno sguardo critico

Il miglioramento della formazione degli insegnanti fa parte dell'agenda di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi educativi e di formazione promossa dal Consiglio d'Europa (Barcellona, 15 e 16 marzo 2002). Il Consiglio d'Europa si propone di raggiungere gli obiettivi prefissati entro il 2010.
Nel documento si parla degli insegnanti come di "attori essenziali di qualunque strategia mirata a stimolare lo sviluppo della società e dell'economia"[1].
Secondo Viviane Reding, commissario europeo per l'educazione e la cultura, "un corpo insegnante motivato e altamente qualificato costituisce una condizione essenziale per la qualità dell'educazione offerta ai giovani dai diversi sistemi educativi"[2] e il valore di questo concetto sembra universalmente compreso – almeno a livello di dichiarazione di intenti – se si osserva il proliferare di riforme nei vari Stati membri. Di queste innovazioni solo alcune si fanno espressamente carico della formazione iniziale mentre le altre sono riforme dell'insegnamento in generale con un impatto indiretto sulla formazione.

• Modello simultaneo e consecutivo

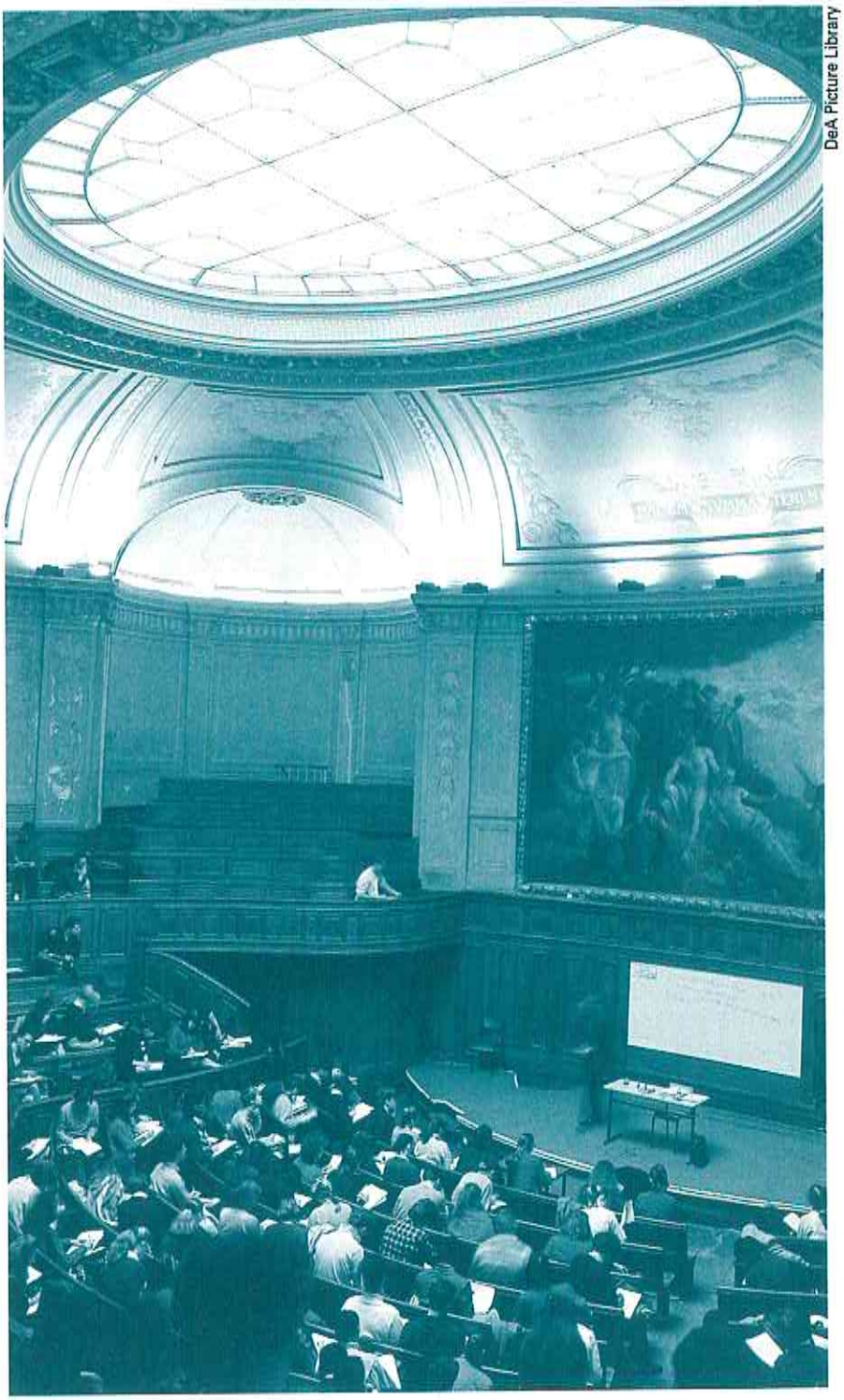
Nonostante l'estrema eterogeneità delle soluzioni adottate dai diversi Paesi si può ragionevolmente suddividere la formazione in due modelli di base: quello simultaneo e quello consecutivo.
Si parla di modello simultaneo quando la formazione professionale e pratica degli insegnanti è organizzata durante gli studi generali, mentre si parla di modello consecutivo quando si prevede la frequenza di un corso di studi di terzo livello, cioè post-universitario, per accedere alla professione docente: il futuro insegnante che ha già conseguito un primo diploma di istruzione superiore (rilasciato da un'università o da altro ente di formazione superiore) in una disciplina specifica è tenuto a frequentare un corso di studi specifico – universitario o non universitario – per diventare insegnante. All'interno di queste due modalità di base si presentano innumerevoli tipologie e varianti che impediscono di parlare di "modello europeo" di formazione.

• Non esiste un "modello europeo"

L'eterogeneità di questa situazione rischierà di aumentare ancora se si considerano le modalità di formazione adottate attualmente nei Paesi in preadesione dove prevale il modello simultaneo anche per l'insegnamento a livello di scuola secondaria superiore.
Se tuttavia non è possibile delineare un modello comune europeo in termini quantitativi, dovrebbe invece essere possibile farlo in termini qualitativi, andando cioè a interrogarsi su quelli che sono o dovrebbero essere i "requisiti minimi" necessari a intraprendere efficacemente la professione docente ai vari livelli di scolarità e nelle varie discipline oggetto di insegnamento.
Per raggiungere un tale obiettivo sarebbe necessaria una messa in comune delle buone pratiche, di quan-

1. Direction générale de l'éducation et de la culture, *La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport I: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général*, pubblicato nella collana Questions clés de l'éducation en Europe, Volume 3, Eurydice, 2002, p. III, (traduzione mia).
2. *Ibidem*, (traduzione mia).

to cioè funziona o ha funzionato nelle varie realtà e, contemporaneamente, una sincera critica/autocritica di quelli che si sono rivelati gli anelli deboli della catena.
In coerenza con la preoccupazione relativa alla necessità di definire i saperi essenziali che gli allievi devono possedere in uscita dai differenti livelli scolastici è necessario che, all'interno di un processo di controllo della qualità, si definiscano quali sono le competenze chiave che gli insegnanti devono possedere al momento del loro ingresso nella professione docente.
Il tipo di modello prevalente di formazione – simultaneo o consecutivo, più o meno lungo, universitario o non universitario – o piuttosto la combinazione di modelli riscontrabile a livello europeo è destinata cómunque a subire variazioni dovute sia alle politiche di riforma messe in opera dai singoli stati, sia a un prossimo allargamento dell'Unione.
Un esempio di variazione è l'allungamento della preparazione richiesta per l'insegnamento primario e del ciclo secondario inferiore introdotto in diversi stati dell'Unione a partire dagli ultimi due decenni e il suo inquadramento a livello universitario o equivalente. Per quanto riguarda invece il prossimo futuro europeo si pensi che, con l'eccezione della Bulgaria e dell'Ungheria, nei paesi in preadesione predomina come già accennato il modello di formazione simultaneo per insegnanti del ciclo secondario, laddove nell'attuale Unione è il modello consecutivo quello prevalente.
Tuttavia ciò che appare essenziale in uno scenario così variegato e mutevole è la consapevolezza della necessità di garantire una formazione professionale di tipo complesso, costituita da due componenti essenziali: quella pedagogica, costituita da aspetti teorici e applicazioni pratiche, e quella generale di tipo accademico.
L'equilibrio tra queste due componenti della formazione è tanto importante quanto delicato: uno dei punti che costituiscono oggetto di più viva preoccupazione (e di fatto rappresentano un nodo chiave ancora irrisolto) è quale debba essere il peso relativo della formazione accademica e quanto tale formazione debba essere ristretta e specializzata per essere funzionale a una formazione dell'insegnante efficace sia sul piano del servizio offerto sia sul piano gestionale degli istituti educativi.


DeA Picture Library

• Questioni aperte

Altri nodi altrettanto importanti devono essere affrontati. La formazione professionale è lungi dall'essere definita non solo in termini di peso percentuale delle sue componenti, ma anche in termini di contenuti.

Quali sono le competenze professionali minime necessarie al docente?

E come sono mutate tali competenze a fronte dei grandi mutamenti sociali che si sono prodotti nell'ultimo scorcio del XX secolo?

E infine come si possono accordare l'autonomia degli istituti di formazione e l'esigenza di definire a livello nazionale o sovranazionale *curricula* e quote orarie minime da consacrare alla formazione professionale?

Il già citato rapporto Eurydice ha enucleato cinque grandi nuovi ambiti di competenza:

- la capacità di insegnare con l'ausilio delle TIC;
- le competenze professionali di gestione e di amministrazione;
- il sostegno agli allievi che presentano bisogni specifici e agli allievi migranti;
- la comunicazione con gli allievi;
- la gestione dei comportamenti.

E ha osservato un differente livello di implementazione di tali nuovi ambiti nei *curricula* degli istituti di formazione dei vari paesi, con una diffusa presenza delle TIC e una scarsa presenza della formazione rispetto agli aspetti amministrativi e gestionali connessi con la professione docente, forse nella diffusa convinzione che l'accresciuta autonomia di gestione degli istituti scolastici abbia modificato il profilo del dirigente piuttosto che quello degli insegnanti che vi operano.

• La selezione iniziale

Un'altra analisi interessante riguarda le modalità di accesso alla formazione iniziale. A fronte di una determinazione del numero dei posti fatta a livello centrale nella quasi totalità dei casi si riscontra un'autonomia quasi completa nella definizione dei parametri di accesso, prassi quest'ultima che non si è rivelata soddisfacente dal momento che si osserva una tendenza a definire dei criteri di selezione a livello nazionale.

Ma il dato più interessante è che i candidati sono in genere selezionati sulla base di competenze di tipo accademico valutate per mezzo di titoli e/o esami, mentre è raro che criteri miranti a saggiare le loro competenze relazionali o la loro motivazione alla professione siano tenuti in qualche considerazione. L'unica eccezione a questo proposito è costituita, in rari casi, dallo svolgimento di un colloquio che entra a far parte del dossier di selezione.

Questa mancata considerazione della dimensione psicologica della professione docente è uno degli aspetti al contempo più gravi e più rivelatori di quanto sia necessario operare una profonda riflessione su quali debbano essere i requisiti essenziali del "buon docente".

• La fase finale

La situazione variegata che si nota nella formazione iniziale in genere si ritrova anche nella delicata fase di passaggio che copre la fine del periodo di formazione e l'ingresso nella professione a pieno titolo. Questa fase è caratterizzata da due modalità organizzative fondamentali. La prima prevede, a livello di formazione, una fase finale qualificante calata nella realtà lavorativa: l'insegnante è ancora considerato come un candidato, non è caricato dell'insieme delle responsabilità che caratterizzano la professione e il suo operato è soggetto a valutazione finale[3]. La seconda invece considera l'insegnante che entra nella realtà scolastica come soggetto pienamente qualificato e tenuto ad assumersi appieno le responsabilità correlate alla professione. In questo secondo caso sono previste misure di sostegno più o meno strutturate, finalizzate a rispondere ai bisogni del neoinsegnante, a favorire un suo adeguato inserimento nella vita professionale.

Tuttavia né la fase qualificante operativa, né le misure di sostegno ai nuovi insegnanti sono ancora pratica diffusa e corrente in Europa. Fortunatamente l'importanza di questa problematica è riconosciuta in maniera sempre più forte dalle autorità competenti e le misure in tal senso sono in espansione: l'una o l'altra modalità è introdotta là dove non ne era prevista nessuna o, ciò che sembra ancora più interessante, le due misure diventano complementari laddove si decide di introdurre quella che non era ancora presente.

UN CORPO INSEGNANTE MOTIVATO E QUALIFICATO È CONDIZIONE ESSENZIALE PER LA QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE

Sebbene infatti gli obiettivi delle due misure siano molto simili la prospettiva e le modalità di lavoro sono molto diverse soprattutto per la presenza o meno della fase valutativa finale.

[3] In alcuni paesi, come Francia e Germania, la formazione iniziale degli insegnanti termina con un periodo di formazione pratica in ambiente scolastico, che è parte integrante del corso e va effettuato prima del conseguimento del diploma. Si tratta di un lungo periodo durante il quale i futuri insegnanti sono responsabili di una classe, ma mantengono contatti regolari con l'istituto di formazione, cui devono rispondere. Questo periodo di formazione spesso è retribuito.

Il tutor in Lussemburgo

Interessante è a questo proposito il caso del Lussemburgo dove il concetto di tutorato, introdotto per la prima volta con la riforma del 1998, implica il lavoro congiunto di diversi agenti:

[...] un tuteur chargé de l'insertion progressive du stagiaire dans ses activités d'enseignement; un formateur chargé d'intervenir dans les modules de formation organisés au Département de formation pédagogique [...] et d'assurer l'initiation progressive du stagiaire à la pratique pédagogique; et un coordinateur qui assure la coordination entre la formation d'ordre théorique et la formation d'ordre pratique, mais peut également assumer les fonctions de tuteur et de formateur.

Il tutor

Una fase finale qualificante e operativa implica la presenza di un "tutor", che riveste un ruolo essenziale nella formazione dei nuovi insegnanti, contribuendo alla riuscita del processo formativo.

Questi tutor sono figure di insegnanti pienamente qualificati che appartengono al personale della scuola e hanno una certa anzianità di servizio. Ma è raro che abbiano ricevuto una formazione specifica, obbligatoria per questo compito loro affidato. Solo l'Irlanda del Nord offre una formazione mirata alla gestione e al coordinamento dei processi di formazione iniziale degli insegnanti, come anche degli strumenti specifici che comprendono osservazioni di lezioni e *feedback*.

Altrove la formazione dei tutor è inesistente, facoltativa o limitata a brevi corsi.

È interessante notare come tale formazione, anche laddove non offerta, sia poi richiesta o comunque tenuta in considerazione per la designazione delle figure di tutor. Designazione fatta dal dirigente dell'istituzione scolastica cui l'insegnante appartiene, spesso in accordo con i funzionari ispettivi, e solo in alcuni casi dall'istituzione di formazione.

Un ultimo dato interessante riguarda la ricaduta che l'incarico di tutor ha sullo *status* dell'insegnante: da nessun aumento salariale e nessun vantaggio in termini di alleggerimento delle ore di insegnamento, ad aumenti salariali più o meno consistenti e definiti o a un alleggerimento delle ore di insegnamento, oppure a entrambe le cose insieme.

Studio e retribuzione

La via europea alla formazione iniziale è ancora lunga. Alcuni paesi hanno senz'altro fatto una riflessione più seria dell'Italia, se non altro perché hanno cominciato molto tempo fa a sentire l'esigenza di dar forma a un segmento della preparazione professionale così importante per ogni società che si voglia definire avanzata.

Ma l'Italia sembra, da ultima, aver fatto tesoro delle realtà altrui, se non altro in termini di strutturazione e definizione del *curriculum* della formazione iniziale. Le contraddizioni tuttavia sono ancora molte.

BISOGNA INTERROGARSI SUI REQUISITI MINIMI PER INTRAPRENDERE LA PROFESSIONE DOCENTE

La prima, non considerata dal rapporto Eurydice, è l'aspetto economico della formazione e la sua ricaduta sul modo di affrontare questa esperienza. In Italia la formazione iniziale risulta piuttosto costosa e il numero ingente di ore previste limita notevolmente la possibilità di svolgere contemporaneamente un'attività lavorativa.

L'idea di prevedere una qualche forma di retribuzione per la formazione iniziale, integrata eventualmente dall'erogazione di borse di studio, contribuirebbe a far mutare radicalmente la considerazione professionale e sociale di questo segmento della formazione e a ribadire un assunto fondamentale: lo stretto e continuo rimando tra la dimensione pratica e teorica.

Analogamente per il tutor la definizione di un ruolo e di uno *status* ben definito, a livello normativo ed economico, non potrebbe che avere effetti positivi sull'efficacia del processo, garantendone una sistematicità e una continuità che al momento sembra mancare nei Paesi dove tale figura non risulta ancora ben delineata.

Infine occorre un grosso lavoro di confronto a livello europeo se è vero infatti che è necessario e auspicabile conservare una certa "biodiversità della formazione" perché l'Europa è e deve rimanere una realtà complessa in cui sono presenti tradizioni diversificate, è altrettanto vero che una relativa uniformità dei livelli di preparazione si impone nell'ottica sempre più concreta di una mobilità transnazionale.

Anche il futuro insegnante dovrà efficacemente contribuire a costruire un'identità europea e sarà tanto più in grado di farlo quanto più sarà in grado di parlare un linguaggio comune con i colleghi degli altri paesi. Il mio augurio è quello che i nostri futuri insegnanti si sentano insegnanti europei formati in Italia. ■

GUIDE LINGUISTICHE GARZANTI

Verbi

Manuali essenziali, completi e di facile consultazione per conoscere e approfondire la formazione, la coniugazione e l'uso dei verbi

Indispensabili per chi studia e utili per risolvere i dubbi e le incertezze quotidiane

GARZANTI
LINGUISTICA

I sistemi autore nella didattica delle lingue

di Marco Albanese
Università degli Studi della Basilicata

DeA Picture Library

Il docente e i materiali didattici

Negli ultimi anni, l'insegnante di lingua straniera ha potuto usufruire di un notevole incremento nell'offerta di materiali e corsi, anche e soprattutto su supporti multimediali, proposti dall'editoria specializzata e non. Tale abbondanza non ha, però, risolto tutti i problemi. Il docente, infatti, per poter venire incontro alle esigenze della classe, è spesso costretto a operare delle integrazioni con l'ausilio di fotocopie, cassette audio e video ed esercizi aggiuntivi.

I sistemi autore: una definizione

Un sistema autore è un ambiente di sviluppo *software* che permette all'utente di strutturare un percorso didattico in tutte le sue componenti: dalla progettazione, pianificazione e presentazione delle attività, all'inserimento, verifica e valutazione della quantità e della qualità dei contenuti appresi. È poi compito del programma trasformare gli *input* in *output*, cioè i contenuti nel prodotto finito. I sistemi autore si possono dividere in due grandi categorie.

1. **Programmi autore**: guidano l'utente in maniera sequenziale nella realizzazione del materiale multimediale senza richiedere competenze informatiche specifiche. Danno la possibilità di inserire file di vario genere tra cui testi, brani audio e/o video, immagini, e di modificare i parametri di fruizione degli stessi (larghezza, altezza, ecc.).
2. **Linguaggi autore**: necessitano di elevate conoscenze tecniche, infatti sono linguaggi di programmazione veri e propri che permettono profondi interventi creativi, ma sono abbastanza complessi da usare e richiedono un maggiore dispendio di tempo.

L'evoluzione dei sistemi autore

L'evoluzione dei sistemi autore è andata di pari passo con lo sviluppo tecnologico hardware e software, quindi sia del computer che dei sistemi operativi. In principio, furono pensati come esercizi da utilizzare per il rinforzo e la verifica dei contenuti. L'avvento della multimedialità e dell'ipertestualità ha portato, successivamente, a un crescente miglioramento nella precisione delle tecniche di valutazione e, negli ultimi anni, alla possibilità di creare dei corsi completi. La storia dei sistemi autore ebbe inizio negli Stati Uniti negli anni Sessanta del secolo scorso, con le prime esperienze d'uso del computer nella didattica. I software, di stampo comportamentista, proponevano esercizi basati su conoscenze procedurali di grammatica, aritmetica, scienze, ecc., a scapito delle competenze di tipo riflessivo o critico. Questo sistema prese il nome di CAI (*Computer Assisted Instruction*) ed era rivolto a uno studio individuale con percorsi di apprendimento "adattivi". Dalla seconda metà degli anni Settanta alcuni insegnanti cominciarono a creare programmi "autoprodotti". Verso la fine degli anni Ottanta e per tutti gli anni Novanta sorsero editori specializzati nel *software* didattico, con conseguente riduzione delle creazioni "artigianali". Negli ultimi anni, si è registrata un'inversione di tendenza. Numerose case produttrici hanno investito nei sistemi autore e li hanno perfezionati. L'insegnante, da parte sua, ha scoperto la possibilità di utilizzare un agevole stru-

mento da manipolare e adattare alle proprie esigenze.

I PROGRAMMI AUTORE E IL DOCENTE

L'avvento e la diffusione dei programmi autore ha avvicinato i docenti alle nuove tecnologie: la semplicità di fruizione permette infatti al docente di esprimere al meglio le proprie competenze metodologiche. Il compito dell'insegnante è individuare i "contenuti e la scelta dei tempi in cui questi vengono inseriti nel processo di apprendimento"[1], piuttosto che utilizzare un programma autore al posto di un altro. Lo studente, da parte sua, è rimasto al centro del sistema e ha scoperto l'opportunità di un rapporto più diretto con il suo insegnante, attraverso la fruizione del materiale multimediale. Un esercizio con quesiti a risposta multipla, di riempimento o di abbinamento presentato al computer possiede, infatti, una serie di elementi in più rispetto alla versione cartacea, soprattutto per quanto concerne il *feedback*.

LE COMPETENZE TECNICHE NECESSARIE

Al fine di utilizzare al meglio questi strumenti, è bene che l'insegnante abbia almeno alcune conoscenze basilari sul computer e sui sistemi operativi e un'idea di massima sulle funzioni, i comandi e le potenzialità di un PC. L'uso di sistemi più complessi (i linguaggi autore), al contrario, comporta la presenza indispensabile di altre professionalità. Il lavoro di squadra diventa fondamentale: da un lato il docente di lingua con le proprie competenze didattiche e metodologiche, dall'altro il "tecnico" con le proprie competenze informatiche.

Linkografia

HotPotatoes

* *Dove scaricare il software e richiedere un numero di registrazione*
  http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/
* *Half-Baked Software Inc.*
  http://www.halfbakedsoftware.com/
* *Humanities Media and Computing Centre (HCMC), University of Victoria*
  http://web.uvic.ca/hcmc/
* *Tutorials in varie lingue*
  http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/tutorials.htm
* Per ulteriori informazioni sui software didattici, si veda il sito del *Servizio Documentazione Software Didattico*, http://sd2.itd.ge.cnr.it/BSDindex.php.
* Approfondimenti storici e tecnici e un'introduzione ai programmi autore sono su: http://www.ict4lt.org/it/it_mod2-5.htm
* Altri esempi di ipertesti e di sistemi autore sono su: http://www.onlynx.it/hi/strumenti/ed-sistauto.html
* Per ulteriori informazioni sulle caratteristiche del pacchetto di *HotPotatoes* (anche se si riferisce alla versione precedente del software) si veda http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/tutorials.htm. Si può prendere visione delle novità e di una lista di FAQ, al seguente indirizzo: http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/v6_faq.htm#NewFeatures

Altri programmi autore:

* *Macromedia Director MX e Authorware 7 (vedere nello spazio "Prodotti Presentati")*
  http://www.macromedia.com/it/
* *Macromedia DreamWeaver CourseBuilder*
  http://www.macromedia.com/resources/elearning/extensions/dw_ud/coursebuilder/
* *QuestionMark Perception*
  http://www.questionmark.com/us/home.htm
* *ToolBook*
  http://www.asymetrix.com/en/toolbook/index.asp no: www.unito.it
* Università degli Studi di Trieste: www.units.it
* Università degli Studi di Udine: www.uniud.it
* Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo": www.uniurb.it
* Università degli Studi della Valle D'Aosta (sede di Aosta): www.univda.it

ALCUNI ESEMPI DI PROGRAMMI AUTORE

Gli obiettivi che l'insegnante si prefigge risultano sostanziali nella scelta della tipologia di *authoring* da inserire nel percorso di apprendimento degli studenti. Tra i vari programmi autore sono da segnalare quelli della *Macromedia*, come *Director MX*, per la produzione di materiali multimediali di qualunque tipo; *Authorware 7*, per la realizzazione di siti web per la formazione in presenza e a distanza; *DreamWeaver CourseBuilder*, per la creazione di veri e propri corsi in modo semplice e rapido. Quest'ultimo in particolare trasforma i contenuti immessi in formato HTML, DHTML e JavaScript e ha, tra le varie funzioni, la possibilità di monitorare i risultati dello studente e di esportarli in qualsiasi database o *management system*. Altri software sono: *QuestionMark Perception*, particolarmente adatto per il *testing* in quanto permette di produrre, gestire e monitorare i risultati di tests ed esami op-

1. G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino 1999.

pure *ToolBook*, uno degli strumenti più completi per gli ipertesti.
Fra i software che hanno goduto di maggiore successo c'è *HotPotatoes*, pacchetto di cinque programmi autore (la versione 6.0 è disponibile da dicembre 2003), creati dal gruppo del Laboratorio di Ricerca e Sviluppo CALL (*Computer Assisted Language Learning*) dello *Humanities Computing and Media Centre* (HCMC), *University of Victoria, Canada*. Essi permettono di realizzare esercizi interattivi di tipi diversi visibili, con qualsiasi *browser*, sia su web che su computer locale in svariate lingue, tra cui il francese, il tedesco, l'italiano, il cinese, il giapponese, l'arabo e l'ebraico. Ciò avviene seguendo un percorso lineare che non prevede la conoscenza di JavaScript, il linguaggio utilizzato per rendere l'interattività. I programmi sono, comunque, stati pensati per garantire, a utenti esperti, la personalizzazione di quasi tutti gli elementi delle pagine generate. Il pacchetto può essere scaricato gratuitamente, ma è necessario ottenere un numero di registrazione per utilizzare a pieno tutte le funzioni. La versione disponibile on line ha, infatti, delle limitazioni. L'acquisto di una licenza è obbligatorio se l'utente fa parte di istituzioni con fini di lucro. I cinque applicativi, che compongono *HotPotatoes*, sono: *JCloze*, per creare esercizi di riempimento; *JCross*, per i cruciverba; *JMatch*, per esercizi di abbinamento o di riordinamento; *JMix*, per esercizi di ricostruzione di frasi; *JQuiz*, per quesiti a risposta multipla, a risposta breve o con entrambe le opzioni all'interno dello stesso esercizio. A questi va aggiunto *The Masher*, un'applicazione per raggruppare automaticamente diversi esercizi in una singola unità di materiali didattici.

LO STUDENTE È AL CENTRO DEL SISTEMA E HA CON IL SUO INSEGNANTE UN RAPPORTO PIÙ DIRETTO

HotPotatoes

Il successo di *HotPotatoes* e la sua enorme diffusione risiedono nella facilità d'uso, nel risultato abbastanza sofisticato degli esercizi, nell'elevato livello di interattività e, soprattutto, nella possibilità di controllare il *feedback*, alcuni aspetti della visualizzazione e del punteggio.
Gli applicativi, infatti, si presentano con una struttura a menù verticale e con una serie di pulsanti sulla barra degli strumenti. I programmi hanno delle funzioni proprie, che riguardano le singole tipologie di esercizi realizzabili, ma, in generale, posseggono alcune caratteristiche comuni:

- accedere a una guida in linea e al supporto via web;
- esportare l'esercizio su un file di testo e stamparlo;
- generare, gestire e modificare le dimensioni di una griglia (limitatamente a *JCross*);
- inserire brani di lettura (digitandoli o importandoli da un qualsiasi file di testo), immagini, tabelle HTML, collegamenti a web URL o a file locali di qualunque genere (tra cui audio e video);
- inserire, duplicare, spostare e cancellare un numero illimitato di *items*;
- modificare e/o aggiungere titoli, *feedback* (messaggi per risposte corrette, risposte sbagliate, indicatori corretto/sbagliato, ecc.), pulsanti, aspetto (colore, sfondo, carattere, dimensioni, ecc.);
- modificare l'HTML o il Javascript, per impostare l'esercizio a proprio piacimento;
- modificare le modalità di visualizzazione dell'esercizio (mostrare tutte le domande o una a una, mescolare la sequenza delle domande e, all'interno di una singola domanda, la sequenza delle risposte, controllare maiuscole/minuscole, ecc.);
- salvare l'esercizio come pagina web in vari formati;
- visualizzare lo schema dell'esercizio;
- visualizzare un'anteprima.

Conclusioni

HotPotatoes è sicuramente uno degli strumenti più diffusi e più semplici da usare. Garantisce all'insegnante, al pari di altri software, la possibilità di produrre materiale proprio e di inserirlo all'interno del processo di apprendimento. Il rapporto che unisce l'insegnante alla classe è e deve restare stretto; il computer può semplicemente aiutare a snellire e facilitare i canali di comunicazione. ■

Bibliografia

Programmi autore, testi:

* M. Cordisco, *Self-access: autonomia e tecnologie nello studio dell'inglese come lingua straniera*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003.
* R. Dolci, *L'uso delle tecnologie informatiche nellta didattica delle lingue*, in *Le attività dei Centri Linguistici in una dimensione europea*. Atti del seminario di studi, Cagliari 13-15 novembre 1997, a cura di L. Jottini , C.U.E.C., Cagliari 1998, pp. 83-93.
* *Authoring: prodotti - esperienze proposte*, a cura di C. Gagliardi, Libreria dell'Università Editrice, Pescara 1998.
* *Progetti linguistici e sperimentazioni didattiche*, a cura di M. Gotti, La Nuova Italia, Firenze 1996.
* G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino 1999.

Teatro, drammatizzazione e lingua straniera

di Emilia Fortunato
Università degli Studi della Basilicata

La drammatizzazione e il teatro sono attività creative che permettono al bambino di impegnare tutte le sue facoltà, non solo quelle intellettive, ma anche quelle emotive, affettive e fisiche, attivando un processo globale di apprendimento.
I bambini quotidianamente fanno teatro e drammatizzano, anche se in maniera inconsapevole. Imitano la mamma nei suoi lavori domestici, la maestra nel suo lavoro in classe, rappresentano le persone che conoscono, si immedesimano nei personaggi che incontrano nei libri o in televisione. Attraverso questi giochi il bambino cresce e impara a conoscere il mondo, ad affrontare la realtà.

Il gioco di finzione

Interpretare ruoli conduce i bambini in una dimensione di gioco, in cui imparano a comunicare. Nello stesso tempo, i giochi di finzione, consentono di utilizzare un linguaggio che va al di là dei bisogni quotidiani. È proprio di questa modalità naturale di gioco che deve approfittare l'insegnante per far apprendere la lingua straniera.
Grazie all'attività teatrale è possibile simulare una grande varietà di contesti comunicativi: ciò permette l'apprendimento di un insieme di strutture e funzioni linguistiche che aiutano a comunicare con successo. Da un copione teatrale si possono ricavare una serie di attività per rinforzare il lessico e le strutture sintattiche.

Una definizione

Drammatizzazione e teatro sono termini usati spesso in modo interscambiabile, ma ormai molti studiosi, da Balboni a Cangià, concordano nel definire la drammatizzazione come processo creativo che intercorre tra la preparazione e la messa in scena dello spettacolo teatrale. Possiamo dire che la drammatizzazione, benché si avvalga di molte tecniche teatrali, e possa avere come esito un prodotto teatrale, ha nella scuola la funzione di favorire la crescita umana e sociale degli alunni. È un momento rilevante del processo di apprendimento nella sua globalità e non solo da un punto di vista creativo ed espressivo.

• Uno strumento pedagogico

Teatro e drammatizzazione aiutano la crescita emotiva e svolgono un ruolo formativo importante: offrono un'occasione in più per comunicare, per conoscere se stessi e gli altri e favoriscono una visione della realtà in cui tutti sono indispensabili, ugualmente importanti e uniti da spirito di collaborazione. Per questi motivi teatro e drammatizzazione si rivelano uno strumento pedagogico eccezionale, capace di sviluppare comportamenti diversificati e di produrre conoscenza. Le attività di drammatizzazione e teatro realizzano, per tutti, un clima culturale che contribuisce non solo a sviluppare l'autostima, essenziale per la costruzione del sé, ma anche la capacità di azione che presuppone responsabilità nelle scelte e nel raggiungimento degli obiettivi.
Le peculiarità caratteriali di ciascun bambino, infatti, possono essere messe in gioco grazie a queste strategie di insegnamento. I bambini più timidi e introversi imparano ad allentare le difese e a non farsi bloccare dal giudizio altrui. Quelli che hanno difficoltà di apprendimento riescono a trovare un loro posto, un loro spazio e quindi una loro realizzazione. La varietà di personalità tende ad arricchire la collaborazione.

La lingua straniera

Da un punto di vista strettamente linguistico con l'attività teatrale è possibile ricreare situazioni di comunicazione reale. Imparare a me-

Bibliografia

* P. Balboni, P. Ellero, G. Freddi, *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Longman, Mestre-Venezia 1994.
* P. Balboni, *Tecniche didattiche e processi dell'insegnamento linguistico*, Liviana, Padova 1991.
* J. S. Bruneri, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
* C. Cangià, *L'altra Glottodidattica*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1998.
* G. Freddi, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova 1990.
* G. Freddi, *Il bambino e la lingua – Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova 1990.
* L. Giacobazzi, G. Scaperrotta, *Laboratorio di animazione e tecniche teatrali*, Editrice La Scuola, Brescia 1998.
* A. Maley, A. Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.

moria le battute di un copione teatrale offre ai bambini, come ci conferma Caterina Cangià, non solo l'occasione di acquisire alcuni aspetti della lingua quali la pronuncia e gli accenti, ma è anche un utile esercizio per fare propri alcuni meccanismi della lingua straniera. Anche le attività come la confezione dei costumi e l'allestimento delle scenografie suscitano notevole interesse nei bambini che vedono in questo modo impegnata la loro manualità.
Maggiore è il numero dei canali utilizzati (auditivo, visivo, gestuale, emotivo, grafico, ecc.) più grande è il coinvolgimento del bambino e il suo assorbimento dell'esperienza linguistica.

Il copione teatrale

Dovendo portare avanti un'attività di questo tipo dovevo scegliere un testo teatrale che non fosse il classico dialogo o la classica scenetta presente nei manuali, così ho scritto io stessa un testo che puntasse a catturare la loro attenzione. Ho scritto quindi una fiaba.
Le fiabe parlano a tutti i livelli perché si interessano di problemi universali, soprattutto quelli che occupano la mente del bambino. La fiaba, inoltre, mentre diverte e crea emozioni permette al bambino di conoscersi, favorendo lo sviluppo della sua personalità. Così come avviene per tutte le forme d'arte, il significato più profondo della fiaba è diverso per ciascuno nei vari momenti della vita. È così anche per i racconti fantastici, non propriamente fiabe, e per i testi teatrali come quello da noi ideato.

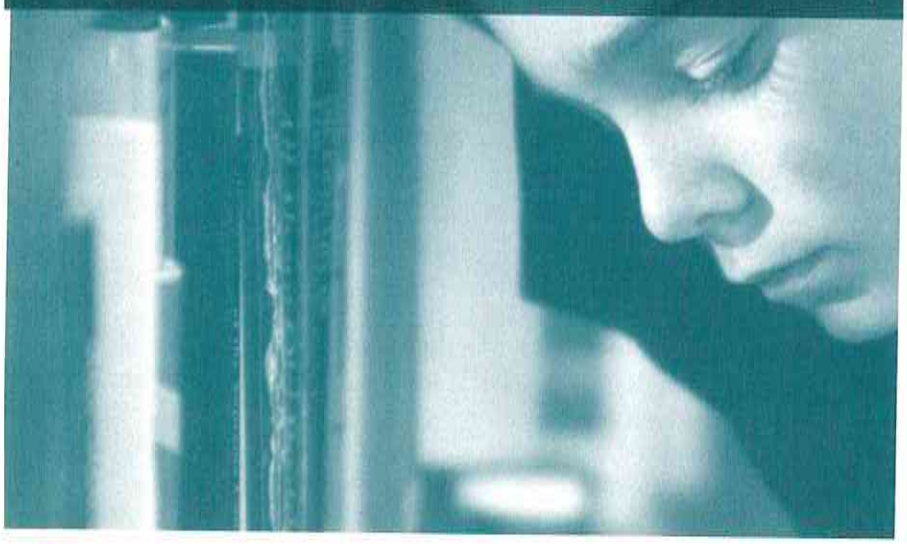
Il progetto

Vediamo ora nello specifico come è stato costruito il progetto. Abbiamo seguito le indicazioni dei Programmi del 1985, secondo i quali l'approccio alla lingua straniera deve "rispettare sostanzialmente la sequenza comprensione-assimilazione-produzione"[1].
Abbiamo diviso il progetto in tre fasi. Nella prima fase, *incoativa*, l'attività è cominciata con la presentazione della storia in lingua italiana, affinché i bambini comprendessero il contenuto generale del testo. La seconda lettura è stata fatta cercando di caratterizzare i personaggi, modificando la voce in base alle loro peculiarità e offrendo ai bambini un accenno di drammatizzazione del testo grazie all'uso della gestualità.
Successivamente abbiamo riletto il testo soffermandoci a ogni frase per ripeterla coralmente. Alla fine ci siamo concentrati sulla comprensione del testo formulando per i bambini semplici domande in lingua inglese.
Nella seconda fase, la *rinforzativa*, dovendo pensare alla drammatizzazione e a come vestire i personaggi della storia con costumi che li caratterizzassero, abbiamo giocato con dei pezzi di stoffa. In questo modo abbiamo inserito l'attività sui colori. Per ogni stoffa mostrata ne veniva indicato il colore dall'insegnante. Poi i bambini hanno iniziato a giocare con le stoffe immaginando di che colore vestire il proprio personaggio. L'attività sui colori è stata rinforzata attraverso altre schede di verifica.
I bambini, attraverso la mimica facciale, hanno poi espresso il proprio stato d'animo (*"happy"* e *"sad"*), ripetendo una serie di frasi, contenute nel testo teatrale, con tono allegro o triste. Questa attività è piaciuta particolarmente agli alunni perché hanno potuto verificare come una stessa frase, pronunciata in modo differente, potesse suscitare effetti diversi.
Per quanto riguarda la scrittura, è stata presentata prima attraverso una serie di *flashcard* relative al lessico appreso durante l'ascolto del testo, poi rinforzata attraverso una serie di attività.
Siamo passati, quindi, alla fase *valutativa* attraverso una serie di attività di verifica sia scritte che orali. Nella scheda per verificare la comprensione scritta abbiamo inserito una serie di domande a risposta multipla il cui contenuto riguardava i personaggi e il loro ruolo all'interno del testo.
Per verificare la produzione scritta ai bambini è stata proposta una scheda sugli aggettivi qualificativi. Gli alunni hanno prima rappresentato graficamente quanto indicato dall'aggettivo, poi hanno risposto alla domanda e infine hanno completato una frase semplice.
La verifica della produzione e comprensione orale è stata realizzata grazie alla messa in scena del testo teatrale. ■

[1] D.P.R. n. 104 del 12/2/85.

La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria

di Debora Infante
Università degli Studi della Basilicata



Il corso di laurea

Il decreto ministeriale del 26 maggio 1998 ha istituito il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, di durata quadriennale e articolato in un biennio e in due indirizzi, uno per la scuola materna e l'altro per la scuola elementare.
L'allegato A del decreto definisce l'obiettivo formativo del corso: è necessario far acquisire agli studenti le competenze e le attitudini caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante. Nello specifico, si fa riferimento alle conoscenze nei diversi settori disciplinari e in particolare a quello di propria competenza, alla capacità di comprendere i bisogni formativi e psicosociali degli alunni, a essere in grado di organizzare lo spazio, i tempi, i materiali e le tecnologie didattiche e a verificare e valutare le attività di insegnamento-apprendimento.
Per raggiungere tali obiettivi, come precisato nell'allegato B, ogni ateneo individua nel proprio ordinamento didattico una serie di attività specifiche, afferenti a quattro diverse aree. Al termine del percorso universitario così variamente organizzato, si consegue la laurea in Scienze della Formazione Primaria che, ai sensi dell'art. 5 della legge 27 n. 53/2003 (legge Moratti), costituisce un titolo abilitante di accesso alle graduatorie di scuola elementare o primaria e di scuola materna o dell'infanzia.

• Scuola e università

Come previsto dal decreto istitutivo del corso di laurea, l'ordinamento didattico deve tener conto necessariamente dei programmi e degli orientamenti didattici della scuola elementare e materna. Pertanto, l'università deve adeguarsi alle novità, alle riforme e alle innovazioni della scuola italiana per garantire ai propri studenti un percorso formativo aggiornato ed efficace. Nel caso delle lingue moderne, l'art. 1 del decreto ministeriale del 28 giugno 1991 stabiliva che "di norma" l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare riguardasse la lingua francese, inglese, spagnola o tedesca e che la scelta dovesse avvenire in base alle reali disponibilità nel territorio dei docenti di quella lingua, per garantirne continuità di apprendimento. Oggi, la legge Moratti prevede che la scuola primaria debba garantire l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea.
A distanza di quattro mesi dall'emanazione delle legge, il decreto ministeriale 61/2003 ha promosso, a partire dall'anno scolastico in corso, un progetto nazionale rivolto alle classi prime e seconde della scuola primaria per l'introduzione di alcune delle innovazioni coerenti con la riforma. Non si parla più di alfabetizzazione in almeno una lingua comunitaria ma si fa esplicito riferimento all'insegnamento della lingua inglese che, come commenta la circolare ministeriale 62/2003, è privilegiata tra le altre poiché rappresenta la lingua di comunicazione per eccellenza e, per questo motivo, richiesta dalle famiglie degli alunni.
Nei diversi corsi di laurea, non è mai data esclusività alla lingua inglese, sebbene poi la maggior parte degli studenti la scelga perché lingua "favorita" nella scuola primaria e perché, alla luce delle più recenti disposizioni ministeriali, offre maggiori e reali possibilità di insegnamento e di inserimento nel mondo scolastico.

LA MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI SCEGLIE LA LINGUA INGLESE PERCHÉ OFFRE PIÙ POSSIBILITÀ DI INSERIMENTO NEL MONDO SCOLASTICO

Aree di didattica del corso di laurea in SFP

Area 1: riguarda la formazione della funzione docente nel campo pedagogico, igienico-medico, socio-antropologico, metodologico-didattico, psicologico e per l'integrazione degli alunni disabili.

Area 2: comprende le attività didattiche relative ai contenuti dell'insegnamento primario per acquisire sia i fondamenti nei diversi campi disciplinari, tra cui anche quello delle lingue moderne, che le relative capacità operative.

Area 3: riguarda i laboratori che consistono nell'analisi, nella progettazione e nella successiva simulazione di attività didattiche relative alle aree 1 e 2.

Area 4: comprende il tirocinio, ossia l'insieme delle esperienze svolte presso varie istituzioni scolastiche, al fine di favorire la corretta integrazione tra competenze teoriche e operative.

L'OFFERTA DIDATTICA

Sulla base delle vigenti disposizioni, contenute nella legge n. 127 del 15 maggio 1997, in materia di autonomia didattica, l'ordinamento didattico di ciascun corso di laurea deve essere adottato da ogni singolo ateneo, seguendo le indicazioni generali fornite dal MIUR. Pertanto, nonostante l'impostazione sia la stessa, può accadere che ci siano delle differenze, trascurabili o significative, a livello di offerta didattica, tra i 26 atenei italiani in cui è attivato il corso di laurea. Tali difformità sono riscontrabili anche nell'ambito delle attività didattiche relative al campo delle lingue moderne. Infatti, non tutti gli ordinamenti didattici prevedono dei *curricula*, chiamati *maior* e, se previsti, ne esiste uno specifico per le lingue straniere. Inoltre, sebbene sia ovunque obbligatorio sostenere l'esame di una lingua straniera, l'organizzazione del corso e la sua durata varia sensibilmente nei diversi atenei. In quasi tutti i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria è previsto il modulo di "Didattica delle Lingue Straniere" o di "Didattica della Lingua Inglese/Francese/Spagnola/Tedesca", che è generalmente integrato al modulo di "Linguistica Generale", di "Glottologia" o di "Linguistica Inglese/Francese/Spagnola/Tedesca" e che costituisce un esame facoltativo o obbligatorio, secondo l'indirizzo e il *maior* scelto dallo studente. Tra i vari laboratori a scelta, è sempre previsto quello di "Didattica delle Lingue Straniere" o di "Didattica della Lingua Inglese/Francese/Spagnola/Tedesca", che costituisce un momento teorico-applicativo di estrema importanza. Soltanto in pochi atenei esiste il corso facoltativo di "Storia e Cultura dei Paesi di Lingua Inglese/Francese/Spagnola/ Tedesca", che è generalmente integrato al modulo di "Storia dell'Europa", a completamento della formazione che intende insegnare la lingua straniera nella scuola primaria.

LA SCELTA DI UN *MAIOR* COSTITUISCE SOLO UNA FORMAZIONE PREVALENTE E NON DISCRIMINANTE AI FINI DELL'ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO POST LAUREA

• Un esempio

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato attivato presso il polo materano dell'Università degli Studi della Basilicata subito dopo l'emanazione del decreto istitutivo del 1998. Nel corso degli anni si è registrato un aumento esponenziale delle immatricolazioni e i primi laureati si sono inseriti subito nel mondo del lavoro. In qualità di docente a contratto nell'ambito formativo delle lingue moderne, ho raccolto, negli ultimi anni, una serie di dati utili sia per tracciare un quadro dei risultati sia per comprendere i reali bisogni degli studenti.

Un nutrito numero di iscritti proviene dalle fila degli insegnanti precari non laureati o laureati in materie affini che sperano, con il conseguimento della "nuova" laurea, di inserirsi a pieno titolo nella scuola. Inoltre, molti altri iscritti sono insegnanti a tempo indeterminato che desiderano completare la loro formazione di base, mentre altri ancora si sono trasferiti da un diverso corso di laurea perché prima dell'attivazione del corso non erano attivati altri indirizzi affini.

L'età "avanzata" degli iscritti incide significativamente sull'organizzazione del corso di lingua straniera. Infatti, nell'anno accademico 1999-2000, il risultato emerso da un test d'ingresso di conoscenza della lingua inglese è a dir poco è stato sorprendente. La maggior parte degli studenti aveva già studiato la lingua inglese dai cinque agli otto anni ma il livello di conoscenza linguistica risultava iniziale o elementare. Ciò era dipeso essenzialmente dall'età degli studenti, che ritornavano ad avere un contatto diretto con la lingua inglese, dopo diversi anni di altre esperienze e di conseguente abbandono della lingua stessa. L'eterogeneità del livello di partenza tra gli studenti più giovani e quelli più maturi fa sì che il corso di lingua inglese proceda sempre con più lentezza, ma nello stesso tempo con migliore impegno per poter raggiungere un livello adeguato di conoscenza della lingua.

Durante il percorso di studi è necessario che gli studenti acquisiscano

un livello di conoscenza della lingua almeno pari al B1, individuato dal *Quadro europeo comune di riferimento*. Pertanto, è indispensabile che accanto a una competenza generale, che rimanda alla capacità di comunicare oralmente e per iscritto nella lingua *target*, se ne sviluppi una specifica per mettere gli studenti in grado di sviluppare nei loro futuri alunni una competenza comunicativa di base. A tal fine, oltre ad approfondire gli elementi fonologici, morfologici e sintattici della lingua, è utile studiare il lessico di base, ossia quei termini che si ritrovano nei libri di testo della scuola primaria, che sono vicini alla realtà del bambino, ma che agli adulti talvolta sfuggono (ad esempio: astuccio, colla, pennarello...). Inoltre, è necessario che si facciano anche esempi pratici di insegnamento della lingua *target* oltre, naturalmente, a far conoscere agli studenti l'IPA (*International Phonetic Alphabet*) che risulterà estremamente utile per "affinare" la pronuncia dei futuri insegnanti.

Dalla somministrazione dei questionari di fine corso, emerge sempre la preoccupazione, in chi è veramente interessato a insegnare una lingua straniera, di conoscere più approfonditamente la cultura del Paese del quale ha studiato la lingua e di essere coinvolto maggiormente in attività teorico-applicative. Fortunatamente, presso il polo materano, così come presso gli altri atenei italiani, esiste la possibilità di frequentare il corso di "Didattica delle Lingue Straniere" che sicuramente, fa acquisire agli studenti maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento linguistico, attraverso la conoscenza di approcci, metodi, tecniche e strategie didattiche. Purtroppo in pochi atenei è stato attivato il corso di "Storia e Cultura dei Paesi di Lingua Inglese/Francese/Spagnola o Tedesca" che, a giudicare dalla mia esperienza, offre un ampio patrimonio di conoscenze storiche e culturali da utilizzare, in seguito, nella pratica didattica per meglio avviare l'alunno alla comprensione di altre culture e di altri popoli.

Conclusioni

A questo punto bisogna chiedersi se a insegnare la lingua straniera nella scuola primaria sia soltanto colui che ha seguito un particolare percorso accademico nell'ambito del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria o se sia sufficiente aver sostenuto un esame, obbligatorio, di lingua straniera nello stesso corso di laurea.

Purtroppo la risposta a questa domanda non è molto confortante. Come precisato nel DDG del 17 aprile 2003 e nella nota ministeriale del 13 maggio 2003, si attribuisce l'idoneità di insegnamento della lingua straniera in base allo specifico percorso accademico seguito e, dunque, in base alla lingua straniera studiata. La scelta di un *maior* costituisce solo una formazione prevalente e non discriminante ai fini dell'attività di insegnamento successiva alla laurea. Ciò è confermato dal fatto che non tutte le facoltà hanno dotato il proprio piano di studio dei *maior* o di un *maior* specifico per le lingue straniere.

Quindi, risulterebbe penalizzante non attribuire l'idoneità linguistica a quei laureati che hanno studiato in un ateneo che non ha, però, previsto un più ampio percorso specifico per l'apprendimento della/e lingua/e straniera/e. Nello stesso tempo, sembra che tutti i laureati in Scienze della Formazione Primaria possano insegnare una lingua straniera nella scuola primaria, escludendo la possibilità di una valutazione più approfondita della capacità di ognuno di insegnare la lingua. ■

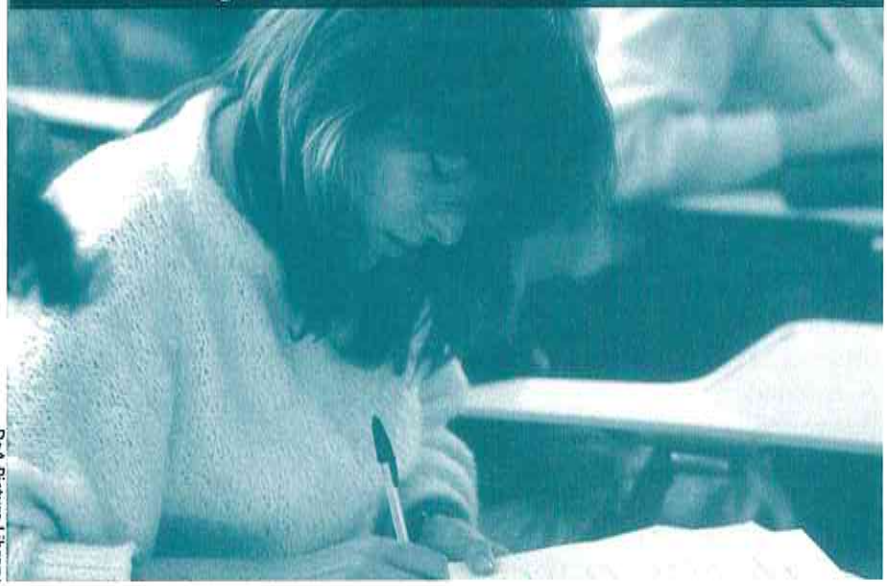
Linkografia

Elenco degli atenei italiani in cui è attivato il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

* Università degli Studi di Bari: www.uniba.it
* Università degli Studi della Basilicata (sede di Matera): www.unibas.it
* Università degli Studi di Bologna: www.unibo.it
* Libera Università di Bolzano (sede di Bressanone): www.unibz.it
* Università Cattolica del Sacro Cuore (sedi di Brescia e Milano): www.unicatt.it
* Università degli Studi di Cagliari: www.unica.it
* Università degli Studi della Calabria (sede di Rende-CS): www.unical.it
* Università degli Studi di Firenze: www.unifi.it
* Università degli Studi di Genova: www.unige.it
* Università degli Studi dell'Aquila: www.univaq.it
* Università degli Studi di Macerata: www.unimc.it
* Università degli Studi di Milano-Bicocca: www.unimib.it
* Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (sede di Reggio Emilia): www.unimore.it
* Università degli Studi del Molise (sede di Campobasso): www.unimol.it
* Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa-Napoli: www.unisob.na.it
* Università degli Studi di Padova: www.unipd.it
* Università degli Studi di Palermo (sedi di Palermo ed Enna): www.unipa.it
* Università degli Studi di Perugia: www.unipg.it
* Università degli Studi Roma Tre: www.uniroma3.it
* Libera Università degli Studi "Maria SS.Assunta" Roma: www.lumsa.it
* Università degli Studi di Salerno: www.unisa.it
* Università degli Studi di Torino: www.unito.it
* Università degli Studi di Trieste: www.units.it
* Università degli Studi di Udine: www.uniud.it
* Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo": www.uniurb.it
* Università degli Studi della Valle D'Aosta (sede di Aosta): www.univda.it

Lingua e cultura: una strategia d'azione

di Rosanna Roselli
Università degli Studi della Basilicata



DeA Picture Library

Abbiamo condotto un'analisi sui libri di testo di lingua inglese in uso nelle scuole elementari italiane negli ultimi quindici anni, e siamo giunti a questa conclusione: manca l'insegnamento della cultura in connessione all'insegnamento della lingua.

La maggior parte dei manuali utilizzano storie di piccoli eroi che vivono in contesti davvero strani. Vivono in famiglie di cui non si sa nulla, i loro genitori non hanno età, professione né tanto meno sentimenti. In altri libri la lingua viene addirittura parlata da animali, computer o extraterrestri. A questo punto ci si chiede: quale immagine possono avere i bambini italiani dell'inglese e di coloro che parlano questa lingua? Sicuramente l'utilizzo di personaggi di fantasia che vivono in un ambiente e in un tempo così indefiniti danno una visione distorta della realtà della lingua "viva". La dimensione affettiva e culturale è presa poco in considerazione nell'elaborazione del materiale pedagogico di lingua straniera, e i libri di testo di lingua inglese, oggi in uso nelle scuole elementari italiane, non contengono nulla che possa dare al bambino la dimensione reale del vissuto di un altro paese. L'insegnamento della *civilization*, infatti, quando c'è, è rinviato alla fine del modulo o del libro, e risulta, quindi, oggetto di informazione separata. Inoltre, le nozioni di civiltà vengono notevolmente ridotte e semplificate, e soprattutto non sono mai presentate come spunto per un lavoro di osservazione, di riflessione o di ricerca, ma piuttosto come una serie di informazioni riguardo a personaggi del passato o del presente o elementi di geografia turistica. Questo tipo di presentazione toglie al bambino una serie di possibilità di crescita dal punto di vista cognitivo, relazionale, affettivo, sociale, ecc., e inoltre comporta il rischio di generalizzazioni che tolgono allo stesso la possibilità di costruire correttamente il proprio patrimonio culturale. Gli strumenti didattici in uso sono costruiti secondo i principi di un approccio funzionale-nozionale abbastanza vicino a quello della scuola secondaria, anche se poi sono sottoposti *sic et simpliciter* a una considerevole riduzione degli strumenti linguistici messi a disposizione dei bambini. La preoccupazione principale è quella di "rendere semplice", cosicchè a ogni atto si collega una enunciazione semplice, inserita in un dialogo breve e ridotto. Non viene, dunque, prospettata alcuna variante affettiva o socio-culturale.

Questa semplificazione e decontestualizzazione dei dialoghi può essere legittimata da una preoccupazione di trasparenza e di efficacia, ma ha l'effetto di svuotare le situazioni del loro contenuto particolare, affettivo, per lasciare soltanto l'ossatura funzionale, in cui l'utilizzo di personaggi di fantasia ha, alla fine, il solo scopo di catturare l'attenzione del bambino. Questo aspetto utilitaristico e conformista della lingua va, in altri termini, tutto a svantaggio di quello affettivo e culturale, rischiando di dare al bambino una visione distorta della realtà.

NON ESISTE UNA LINGUA SENZA UNA CULTURA E NON ESISTE UNA CULTURA SENZA UNA LINGUA

Costruire un libro

Il mio intervento, allora, vuole suggerire ed evidenziare la possibilità reale della costruzione di un libro che parta da elementi culturali e raggiunga gli obiettivi legati all'acquisizione e all'utilizzazione di una lingua. L'organizzazione del libro di testo da me realizzato si orienta pre-

valentemente verso "situazioni di vita", verso "espressioni di uso comune" e verso materiale il più vicino alla realtà del Paese di cui si impara la lingua. Per quanto riguarda le abilità da sviluppare, sicuramente l'ascolto riveste un ruolo di primo piano perché si ritiene che il bambino inevitabilmente debba essere esposto alla lingua prima di produrla attraverso i processi di imitazione e ripetizione. Saper parlare infatti implica la padronanza della catena sonora di fonemi, accenti, intonazioni e ritmi, nonché la conoscenza di significati di ciò che le strutture veicolano. Le abilità di scrittura sono introdotte come riferimento del materiale orale già appreso, per poi diventare attività di tipo più autonomo. Riguardo alle strutture grammaticali, vengono presentate implicitamente tramite un processo integrato di presentazione della fonologia, della sintassi, del vocabolario e di elementi di cultura.
Si è realizzato quindi un piccolo modulo di un libro "ideale", in cui l'insegnamento della lingua sia in rapporto alla cultura, per costruire uno strumento di confronto e riflessione interculturale, fra la cultura materna e la cultura "straniera".

LINGUA E CULTURA NELLA SCUOLA PRIMARIA

L'assenza della dimensione culturale nei libri di testo di lingua inglese attualmente in uso nelle scuole elementari è in contraddizione con una serie di studi portati avanti in diversi campi, la glottodidattica, la linguistica, la sociolinguistica, la pedagogia. In linea generale, si può affermare che il rapporto tra la lingua e la cultura sia speculare perché non esiste una lingua senza una cultura e non esiste una cultura senza una lingua. È un binomio con forti relazioni che regolano due elementi che si influenzano vicendevolmente.

L'approccio alla lingua straniera ha l'obbligo, dunque, di avvenire nella sua interezza. Per questo motivo le più avanzate tendenze glottodidattiche parlano di competenza comunicativa interculturale: lo scopo dell'insegnamento delle lingue non si esaurisce, come si è semplicisticamente creduto, nella formazione linguistica asetticamente ricalcata sul modello del parlante nativo. Lo sviluppo della competenza comunicativa fa sì che l'apprendente sviluppi la capacità di interagire secondo il modello dei parlanti nativi: gli studi sull'interazione fra persone appartenenti a culture diverse mostrano infatti come questa competenza sia marcata da una serie di momenti di asincronia che si manifestano in silenzi, interruzioni, sovrapposizioni, ecc., tutti elementi che mostrano la difficoltà di stabilire e mantenere una cooperazione conversazionale, a causa delle differenze nel *background* culturale e nelle convenzioni di comunicazione. I partecipanti alla transazione comunicativa, in maniera normalmente inconsapevole, hanno solo la percezione di un incontro fallimentare, spiegandosi l'accaduto più spesso in termini psicologici di inadeguatezza dell'altro, piuttosto che in termini sociologici o culturali.
Le competenze che assicurano una effettiva comunicazione interculturale sono complesse, oscure e legate al contesto, e non si riferiscono al possesso di una cultura diversa dalla propria, bensì all'essere consapevoli delle fonti potenziali di asincronia e delle sue possibili conseguenze negative. Di conseguenza, l'obiettivo primario è trovare strategie didattiche tali che soggetti di origini culturali diverse possano comunicare fra loro, indipendentemente dalle differenze.

BISOGNA TRATTARE LA LINGUA COME UN SISTEMA APERTO, UN LABORATORIO COMUNICATIVO

L'attenzione si sposta, quindi, dal lavoro sul singolo apprendente al modo con cui due persone appartenenti a culture diverse riescono a negoziare significati e cioè a raggiungere un reciproco adattamento. Assumendo che il significato sia socialmente negoziato, la relazione comunicativa diventa non solo una risorsa per l'apprendimento linguistico, ma anche una risorsa per l'allargamento dei confini culturali di entrambi gli interlocutori, considerando che la competenza comunicativa interculturale porta anche alla consapevolezza di cosa differenzi la nostra cultura da quella altrui.
Lo sviluppo di una competenza di questo tipo, quindi, permette un'interpretazione "corretta" della realtà, all'insegna del riconoscimento e dell'accettazione delle differenze. Nelle società multi-etniche come quella in cui viviamo, la competenza comunicativa interculturale, va intesa, infatti, come la capacità di tollerare ambiguità e differenze, di sviluppare "relatività culturale". Non bisogna dimenticare che un incontro culturale costituisce sempre una situazione dialogica. Per questo motivo si ritiene indispensabile l'insegnamento integrato di lingua e cultura.
Nell'insegnamento linguistico l'attenzione rimane ancora oggi concentrata sull'aspetto verbale, la correttezza morfosintattica e la fluidità, dimenticando che si può essere fluenti e corretti fin che si vuole, ma, se non si raggiungono i propri scopi socio-pragmatici, non si sa veramente usare la lingua straniera.
Il concetto di competenza comunicativa interculturale, allora, afferisce al più ampio concetto di educazione interculturale, e va da sé che l'insegnamento della lingua straniera costituisce un'occasione diretta

Bibliografia

* P. E. Balboni, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 1999.
* J. K. Chick *Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues*, in D. Carbaugh, *Cultural communication and intercultural contact*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ 1990.
* T. De Mauro, *L'Italia delle italie*, Editori riuniti, Roma 1992.
* D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
* D. Demetrio, *Tutto è interculturale?*, in www. intercultura.it.
* M. Giusti, *Una scuola tante culture*, Fatatrac, Firenze 1996.
* C. Lavinio, *Stilistica e cultura*, in *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, a cura di C. Lavinio, La Nuova Italia, Firenze 1992.
* A. Marzola, *Englishness. Percorsi nella cultura britannica del novecento*, Carocci, Roma 1999.
* A. Nanni, *Itinerari, strumenti e metodologie di educazione alla pace*, in *Per una pedagogia della pace*, a cura di E. Balducci, ECP, Firenze 1993.
* G. Porcelli, *Le risposte delle sperimentazioni italiane...*, relazione al Convegno di Montecatini Terme del 22-27 luglio 1991, Atti Provvisori, ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Elementare, Roma 1991.
* M. Rainoldi, S. Soldini, *La lingua straniera nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
* R. Titone, *La lingua straniera nella scuola elementare*, Armando, Roma 1990.
* E. Zuanelli Sonnino, *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino 1981.

di esperienza interculturale. Lo studio di una lingua, e dunque di una cultura, è conoscenza di valori attraverso il naturale confronto che genera un insegnamento di questo tipo. Ma non è solo la conoscenza della cultura dell'"altro" che viene implicata nell'insegnamento linguistico. Innanzitutto, è necessario, al di là del semplice contatto con una o più culture diverse dalla nostra, imparare a riflettere sulla propria cultura, e imparare a proiettarsi in culture diverse. Se, allora, l'insegnamento della lingua straniera implica un'educazione interculturale, il tipo di insegnamento da me prospettato non propone argomenti nuovi o inediti, quanto un modo diverso di lavorare sugli stessi contenuti, facendo risaltare ciò che di interculturale è già presente. L'intento è quello di riuscire a trattare la lingua come un sistema aperto, o meglio come un laboratorio comunicativo.

Il progetto "Colouring our school"

È infatti proprio dalla riflessione sul concetto di "laboratorio comunicativo" che ho realizzato un progetto interdisciplinare, mettendo in relazione la lingua e la cultura "straniera" con la lingua e la cultura "materna". Il progetto è partito dalla convinzione che, nella scuola elementare, la lingua, intesa sia come lingua madre che come lingua straniera, si inserisce in una politica educativa che deve essere improntata non sull'*informazione*, ma sulla *formazione*, per il raggiungimento di una diversa "qualità del soggetto" in apprendimento.
Il confronto tra la cultura a cui si appartiene e la cultura della lingua straniera con la quale si viene necessariamente in contatto fa crescere non solo le abilità di comprensione e di produzione della lingua orale e scritta, ma aiuta ad assimilare i tratti socio-culturali che compenetrano la lingua straniera.
L'obiettivo principale del progetto è stato quello di abituare a scoprire uguaglianze e differenze attraverso il confronto di realtà diverse. Il progetto ha coinvolto due classi quinte del IV Circolo di Matera ed è partito con un lavoro di ricerca materiale riguardante il Natale, presentato negli anni precedenti con relative prove di verifiche. In un secondo momento ci si è chiesti se il materiale recuperato bastasse a descrivere in pieno le due realtà in relazione al Natale, dunque si è fatta visionare una videocassetta sulle tradizioni natalizie inglesi e si è realizzata una intervista ai nonni per le tradizioni natalizie materane. Tra le varie notizie quelle che più hanno interessato i bambini riguardavano i dolci tipici, così si è pensato di preparare in classe il *pudding* (dolce tipico natalizio inglese) e le "pettole" (dolce tipico natalizio materano). È così iniziata la fase del confronto proseguita dal confronto di una serie di materiali: poesie, canti, racconti ecc. Il percorso del lavoro di ricerca e quindi di conoscenza delle tradizioni materane e inglesi è terminato con una drammatizzazione, realizzata accostando l'italiano, il dialetto materano e la lingua inglese. Il progetto ha voluto utilizzare, valorizzare e potenziare la molteplicità e la varietà delle lingue e dei linguaggi attraverso cui i bambini possono esprimersi e comunicare nel rispetto della pluralità e della diversità.

Conclusioni

Naturalmente, il nostro lavoro ha voluto evidenziare delle mancanze e dare solo degli spunti per poter in qualche modo sopperire a queste ultime, ma la ricerca deve continuare, anche e soprattutto a livello centrale. Infatti, proprio alla luce delle nuove tendenze glottodidattiche e interculturali, ai fini di un reale progresso, sarebbe molto interessante e utile portare avanti l'idea dell'insegnamento della lingua integrato a quello della cultura, fin dai primi approcci del bambino con la lingua straniera, come ho potuto nel mio piccolo sperimentare. ■

PAROLE, IMMAGINI E SIGNIFICATI NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

VI CONVEGNO NAZIONALE, XXII CONGRESSO NAZIONALE

Hotel Terme Petrarca - Piazza Roma, 23 - Montegrotto Terme, Padova

2 - 3 - 4 DICEMBRE 2004

Presiede: ANTONIO GIANNANDREA - Presidente nazionale ANILS

2 dicembre

Mattino (ore 8.30 - 13.45)

8.30 - Registrazione dei partecipanti
9.30 - (Aula Magna) – Presentazione del convegno e saluti delle autorità rappresentate
10.00 - (Aula Magna) – Parole, immagini e significati nell'apprendimento linguistico, H. GROSSER (ITA)
11.00 - (Aula Magna) – Essenza e necessità dell'approccio interdisciplinare, G. PORCELLI (ITA)
12.15 - (Aula Magna) – L'interaction du verbal et de l'iconique dans le dessin humoristique, E. LUCARELLI (FRA)
12.15 - (Sala Berta) – Critical discourse analysis in language learning, M. BORTOLUZZI (ING)
12.15 - (Saletta) – Berufs und fachorientierung im deutschunterricht, S. SERENA (TED)
13.00 - (Aula Magna) – Creating personalized routes in language learning and teaching, B. BETTINELLI (ING)
13.00 - (Sala Berta) – Gli scambi linguistici e i gemellaggi "virtuali", A. GALIMBERTI (ITA/ING)
13.00 - (Saletta) – Approccio interdisciplinare di lingua, arte e storia nella classe di tedesco, DE MATTEIS, CAMPIONI (ITA/TED)

Pomeriggio (15.30 - 18.00)

15.30 - (Aula Magna) – How to make literature meaningful to secondary students, B. CAUZZO DE LUCA (ING)
15.30 - (Sala Berta) – Quelle culture enseigner dans nos classes?, A.M. CRIMI (FRA)
15.30 - (Saletta) – La glottodidattica ludica, F. CAON (ITA)
16.15 - (Aula Magna) – L'unità di apprendimento e la didattica laboratoriale nell'insegnamento delle lingue straniere, L. GASTALDO (ITA)
16.15 - (Sala Berta) – Italiano come lingua straniera a bambini, C. LUISE (ITA)
16.15 - (Saletta) – The grammar of words: what co-text can reveal about meaning and usage, S. GESUATO (ING)
17.15 - (Aula Magna) – Mots, images: implications didactico-éducatives, O. CHANTELAUVE (FRA)
17.15 - (Sala Berta) – English portfolio, C. BECCHERONI (ING)
17.15 - (Saletta) – Utilizzo didattico della televisione, S. LOSI (ITA)

3 dicembre

Mattino (ore 9.00 - 12.45)

9.00 - (Aula Magna) – I nuovi media e i nuovi usi della lingua, A. MIONI (ITA)
10.00 - (Aula Magna) – I servizi di internet: strategie di comunicazione e uso, A. GIANNANDREA (ITA)
11.15 - (Aula Magna) – Literature knits together in the classroom what is already knit together in life, S. RANZOLI (ING)
11.15 - (Sala Berta) – Les supports multimedia au service de l'interaction orale, R. GUERINI (FRA)
11.15 - (Saletta) – Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma, E. PICCARDO (ITA)
12.00 - (Aula Magna) – Error analysis and communicative strategies, M.C. COONAN (ING)
12.00 - (Sala Berta) – Il carattere moderno della glottodidattica, F. RICCI GAROTTI (ITA)
12.00 - (Saletta) – La certificaciòn linguistica dentro de la nueva perspectiva europea y mundial, R. MARTIN (SPA)

Pomeriggio (15.15 - 18.30)

15.15 - (Aula Magna) – Online Training. ALI-CLIL online: collaborative approach and community practice, F. MAGGI (ING)
15.15 - (Sala Berta) – Italiano come L2: strategie di insegnamento nella scuola primaria, M. MIRTILLI (ITA)
15.15 - (Saletta) – Nuove tendenze nella didattica del russo, M. PERINI (RUS)
16.00 - (Aula Magna) – Il senso delle parole: l'etimologia fra Oriente e Occidente, D. ASTORI (ITA)

4 dicembre

16.00 - (Sala Berta) – Optimiser l'apprentissage, la cohérence dans l'U.D., M.C. JAMET (FRA)
16.00 - (Saletta) – English in the primary school: compréhension and communication, V. BLOOMFIELD, L. EDWARDS (ING)
17.00 - (Aula Magna) – Dal testo all'immagine: Alessandro Botticelli e la cultura fiorentina del Quattrocento, R. MAMBELLA (ITA)
17.00 - (Sala Berta) – Meaning and understanding: theoretical foundations and speech-act processes, M. IBBA (ING)
17.00 - (Saletta) – L'approccio interculturale nell'apprendimento linguistico on-line, I. JAMMERNEGG (ITA/TED)
17.45 - (Aula Magna) – Towards portfolio: approaches to assessing speaking, D. NEWBOLD (ING)
17.45 - (Sala Berta) – La tv digitale e l'interattività per la didattica delle lingue, N. LATINI (ITA)
17.45 - (Saletta) – L'insegnamento dell'italiano LS a studenti adulti nel CTP, G. SERRAGIOTTO (ITA)

Mattino (ore 9.00 - 13.15)

9.00 - (Aula Magna) – Nuove tecnologie e didattica della letteratura, P.E. BALBONI (ITA)
11.15 - (Aula Magna) – Le lingue nel processo di apprendimento e l'uso del portfolio nella verifica di esso, F. PALAMIDESI (ITA)
11.15 - (Sala Berta) – Analysing poetry, J. WADE (ING)
11.15 - (Saletta) – Les nouvelles technologies dans l'enseignement du français dans la "scuola media", A. CASELLI (FRA)
12.00 - (Aula Magna) – Dalle immagini alle parole: uso delle immagini nella didattica dell'inglese, D. SACCARDO (ITA)
12.00 - (Sala Berta) – Layers of meaning in James Joyce's Dubliners, D. ELLIS (ING)
12.00 - (Saletta) – El sistema fonetico-fonologico en la didàctica del espanol para extranjeros, B. ARBULU BARTUREN (SPA)
12.45 - (Aula Magna) – Chiusura del convegno

Si prega di verificare eventuali aggiornamenti sul sito: http://scuolaworld.provincia.padova.it/anils/V-conv/index_c.html

COMITATO SCIENTIFICO: Antonio Giannandrea, Paolo E. Balboni. Gianfranco Porcelli, Ugo Tassoni.

COMITATO ORGANIZZATORE: sezione ANILS di Padova, Tassoni Ugo, Albertin Fabiola, Avramo Adriana, Belluco Mariangela, Bezzegato Monica, Bonan Bianca Maria, Burdese Roberta, Conte Maria Chiara, Dalla Costa Antonia, Peterlongo Daria, Zuccoli Claudia.

DESTINATARI E FINALITÀ

Il convegno è rivolto al personale ispettivo, direttivo e docente di lingue straniere e italiano delle scuole di ogni ordine e grado. Si propone di individuare e analizzare, nei vari aspetti formali e sostanziali, il mondo della parola e quello dell'immagine, alla ricerca delle interconnessioni, delle corrispondenze e dei significati più profondi.

Un'indagine così complessa condotta con gli strumenti resi via via disponibili dal progresso scientifico e tecnologico e con le necessarie sinergie, non deve rimanere fine a sé stessa ma concretizzarsi in stimoli continui per il miglioramento dell'apprendimento linguistico e dello sviluppo multiculturale.

ISCRIZIONE

L'iscrizione al convegno, al termine del quale sarà rilasciato un attestato di partecipazione, si effettua in una delle seguenti modalità.
1. Scaricando il modulo di iscrizione *(http://scuolaworld.provincia.padova.it/anils/)*, compilandolo e inviandolo entro il 20 novembre 2004 al presidente della sezione di Padova o al presidente nazionale, unitamente a copia della ricevuta della quota versata. Il contributo spese previsto è di: 25 euro per i soci ANILS già iscritti per il 2005; 50 euro per l'iscrizione all'ANILS per il 2005 e l'adesione al Convegno; 40 euro per la sola adesione al Convegno.
Il versamento dovrà essere effettuato sul ccp n° 12650354 intestato a: SEZIONE ANILS PADOVA con causale ISCRIZIONE VI CONVEGNO NAZIONALE. Copia della ricevuta di versamento dovrà essere inviata unitamente al modulo di iscrizione per posta ordinaria.
2. Effettuando il versamento della quota di cui al punto 1 sul ccp n° 12650354 e compilando la richiesta elettronica al presidente della sezione di Padova.
3. Presentando il modulo debitamente compilato e versando la quota alla segreteria del convegno tenendo presente che le iscrizioni saranno accettate fino a copertura dei posti disponibili.
La quota di iscrizione è unica e non frazionabile e vale per la partecipazione all'intero convegno (o a parte di esso). Ai partecipanti che risiederanno nell'Hotel Petrarca per la durata del convegno sarà praticato un prezzo convenzionato. Per informazioni e prenotazioni contattare direttamente la direzione.
Hotel Terme Petrarca
Tel. 049 8911744 - Fax 049 8911698
www.hotelpetrarca.it,
e-mail: petrarca@hotelpetrarca.it