

Un quadro di riferimento comune per la formazione degli insegnanti di lingue in Europa

Camilla Salvi (ILSA / Istituto Universitario Europeo)

camilla.salvi@iue.it

Dopo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*¹, un altro documento di marca europea interviene su una questione altrettanto cruciale per chi apprende e soprattutto per chi insegna le lingue : la formazione degli insegnanti².

Su questo argomento la Direzione generale istruzione e cultura (DGEAC)³ si è impegnata con forza sia nel quadro di una più generale armonizzazione dei percorsi scolastici e universitari sia in vista degli effetti che un migliore insegnamento avrà sulla competenza linguistica degli studenti europei⁴.

Il riconoscimento del ruolo fondamentale delle lingue nella costruzione dell'unità europea è ben presente già a partire dal 1995 con la pubblicazione del Libro Bianco, *Teaching and Learning : Towards the Learning Society* dove viene sottolineata l'importanza per ogni cittadino europeo di essere in grado di parlare almeno due lingue comunitarie oltre alla propria. Il concetto è ribadito nella strategia di Lisbona volta a trasformare entro il 2010 l'Europa nella più competitiva economia basata sulla conoscenza.

Se il patrimonio plurilingue e pluriculturale è una delle principali risorse dell'Europa dell'allargamento, allora l'apprendimento delle lingue e dunque il loro insegnamento deve essere incoraggiato e riqualificato perché è attraverso la comunicazione e la cooperazione che si realizza l'arricchimento legato alla varietà e diversità di culture caratterizzanti il panorama europeo.

Nel rapporto "The training of teachers of a Foreign Language: Developments in Europe" la DGEAC ha sottolineato la necessità di fornire agli insegnanti di lingua un nucleo comune di conoscenze, competenze e valori e incaricato un gruppo di ricerca dell'Università di Southampton di delinearne i contenuti.

Il gruppo, guidato da Michael Kelly, si è proposto di presentare un profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingua (sia della scuola dell'obbligo, che della secondaria, dell'istruzione universitaria e della formazione degli adulti) ⁵ individuando in 40 elementi chiave le condizioni necessarie in termini di **struttura dei corsi, conoscenze, strategie e competenze, e valori di riferimento** che dovrebbero caratterizzare gli studi iniziali e la formazione in servizio degli insegnanti di lingua.

La struttura dei corsi (1-13)⁶

La prima sezione, riguardante gli aspetti organizzativi dei corsi universitari per la formazione degli insegnanti (dunque le facoltà di Lingue), affronta subito una delle questioni centrali di come debba essere strutturata la preparazione di chi intende insegnare : il rapporto tra la/le teoria/e e la pratica come esperienza di insegnamento. Allo studio solo teorico delle materie linguistiche e pedagogiche, il profilo suggerisce di affiancare sin dall'inizio un accesso all'osservazione e riflessione sui modi della trasmissione di questi saperi, secondo un approccio

olistico e relazionale che abitui i futuri insegnanti a non concepire conoscenza teorica e pratica didattica come categorie distinte.

Il profilo pone un forte accento sulla necessità di introdurre le teorie dell'apprendimento e dell'acquisizione linguistica già nella formazione iniziale e di collegarle con situazioni reali che ne possano esemplificare il contenuto. A questo scopo la stessa autoosservazione e riflessione sul modo in cui si elabora il proprio apprendimento può essere un punto di partenza produttivo sia nei contenuti che come metodo generale (abitudine alla riflessione). E' così che il St Martin's College – incluso tra i *case studies* della ricerca – organizza per i propri studenti prima dell'inizio dei corsi accademici, un corso di una lingua in cui siano tutti principianti. Sulla base di questa esperienza essi potranno affrontare più consapevolmente (dalla parte dell'altro) il loro futuro ruolo di insegnanti ed avere un immediato feedback pratico di teorie sia cognitive che pedagogiche con le quali saranno confrontati nel corso dei loro studi.

Il ruolo centrale della didattica deve essere dunque chiaro sin dall'inizio per chi intraprende un percorso universitario orientato all'insegnamento⁷, come deve essere altrettanto definito il legame non solo formale tra le facoltà di lingue e quelle di scienze della formazione, cosa che già avviene in Italia nella struttura delle SSIS.

Un punto cruciale in questa prospettiva di avvicinamento tra saperi teorici e applicazioni pratiche, ovvero didattiche, è rappresentato dalla questione del **tirocinio**. Le regole che stabiliscono le modalità di realizzazione del tirocinio devono essere trasparenti e individuare in modo chiaro le responsabilità, i diritti e i doveri delle parti coinvolte, valorizzando in particolare il ruolo dei supervisori come mediatori tra le realtà scolastiche e gli approcci teorici e metodologici che i tirocinanti sono chiamati a osservare o sperimentare. Il rapporto che si instaura tra le due figure del tirocinante e del supervisore è particolarmente delicato non solo per la sua importanza ai fini della formazione, ma anche e proprio per quella funzione di mediazione con gli insegnanti della scuola che accolgono i tirocinanti. Nella realtà italiana purtroppo non è riconosciuta alcuna ricompensa economica per questi insegnanti ("mentors") : difficile allora ragionare sulla qualità del tirocinio quando non vi sono le premesse strutturali perché esso sia efficace e significativo. Inoltre spesso gli insegnanti di ruolo incaricati dell'accoglienza dei tirocinanti non hanno avuto l'opportunità di una specifica formazione per quella funzione (suggerita al punto 12), né molto spesso sono stati in grado di partecipare in generale a corsi o progetti di formazione in servizio, un capitolo al quale il Profilo dedica successivamente ampio spazio.

La formazione in servizio

Dal momento che la formazione in servizio non è affrontata nello stesso modo nei diversi sistemi educativi europei, il Profilo raccomanda in primo luogo una considerazione generale e un impegno forte perché questo tema sia incluso tra le questioni di base di un quadro di riferimento comune, sia nei termini del suo riconoscimento formale, anche a livello europeo, che nell'individuazione dei suoi contenuti.

Ci sono due argomenti che fanno della questione "formazione in servizio o formazione continua" un punto centrale nella specificità del panorama formativo italiano : il mancato ricambio generazionale nel corpo insegnante e

l'assenza di un riconoscimento specifico per gli insegnanti che si impegnano verso la riqualificazione dei propri contenuti professionali, come anche in generale la mancanza di un contesto istituzionale all'interno del quale l'aggiornamento dovrebbe essere attuato. L'assenza di un focus specifico per la formazione in servizio non riguarda altri contesti educativi europei dove invece la formazione continua è obbligatoria (tra di essi Belgio tedesco e olandese, Germania, Olanda, Finlandia, Svezia, Gran Bretagna...)⁸ o quantomeno facoltativa ma necessaria ai fini della promozione. Viene spesso anche fissato il tetto minimo di ore da dedicare alla formazione con una vetta del 10% dell'orario di lavoro annuo per i Paesi Bassi a una media compresa tra le 20 e le 40 ore annue per gli altri paesi⁹.

Per quanto riguarda le finalità, ovvero il miglioramento metodologico, il Profilo prende decisamente posizione in favore della qualità della didattica, dei metodi appunto più che dei contenuti disciplinari, suggerendo di introdurre nei programmi lo sviluppo di strumenti come la ricerca azione o la pratica riflessiva in modo da offrire agli insegnanti uno spazio critico per il ripensamento della propria funzione e del proprio lavoro partendo dal basso, da se stessi e dalla propria esperienza. Molto realisticamente il documento europeo si pone anche il problema della formazione dei formatori degli insegnanti, categoria in cui sono inclusi accademici delle due aree pedagogica e linguistica ("E' importante notare che un buon insegnante o accademico non è necessariamente un buon formatore"¹⁰). Questi specialisti dovrebbero avere accesso a una formazione continua nelle aree dell'insegnamento interattivo, della gestione del tirocinio, dei nuovi ambienti di apprendimento, del lavoro in rete, dello sviluppo di nuove tecniche di insegnamento e del CLIL.

I contenuti della formazione iniziale (14-22)

Quali sono le conoscenze fondamentali che un insegnante di lingue deve possedere e che di conseguenza il suo percorso di formazione gli deve garantire? In primo luogo le differenti metodologie della glottodidattica anche in relazione alla diversità degli obiettivi e al loro legame con le specifiche aree di abilità (parlare, scrivere, leggere, ascoltare e le abilità di interazione). Gli insegnanti devono essere cioè capaci di **adattare** i diversi approcci metodologici a contesti particolari e devono essere in grado di usare tecniche appropriate (tra cui quelle informatiche) e attività basate sull'apprendimento interattivo, di gruppo e cooperativo. L'accento anche qui si pone sulla realizzazione, sulla capacità di mettere in atto teorie in accordo con uno degli obiettivi di base di questo profilo: formare insegnanti che sappiano valutare criticamente e scientificamente le proprie scelte e che percepiscano insegnamento e apprendimento come processi in continua evoluzione, per i quali è sì necessaria esperienza, ma soprattutto riflessione e confronto sia individuali che tra colleghi, partendo dal concetto fondamentale che la formazione non può limitarsi al periodo degli studi universitari, ma è un processo aperto che comprende disponibilità alla sperimentazione e alla ricerca. Queste capacità devono poter essere acquisite durante la formazione iniziale per rappresentare poi uno dei tratti distintivi della professionalità di un insegnante. Un aspetto importante e quasi ovvio da un punto di vista teorico, meno da quello della realtà scolastica, è il livello di preparazione specificamente linguistica, la competenza nella lingua che si è scelto di insegnare. Questa dovrà

essere misurata secondo le scale del Quadro europeo (Framework), attestandosi ai livelli più alti, anche se differenziazioni devono essere fatte tra insegnanti per la scuola primaria e per la scuola secondaria. In ogni caso, il Profilo raccomanda che nei corsi universitari si promuova la familiarizzazione con gli strumenti di valutazione citati, il Quadro comune, il Portfolio¹¹ e sistemi di autovalutazione come il DIALANG¹² che risulteranno utili anche nella successiva pratica professionale.

L'uso di tecnologie informatiche per la didattica è un altro dei temi centrali che il Profilo consiglia di includere nella formazione iniziale. Questo può rappresentare un problema in paesi come il nostro dove l'alfabetizzazione informatica di base è ancora lontana dagli standard nordeuropei e la dotazione strumentale in scuole e università non è proprio ottimale (in particolare per quanto riguarda la manutenzione e il software). L'uso di nuove tecnologie inoltre non deve essere concepito come un'abilità tecnica, ma dotato di senso pedagogico e integrato nel quadro generale degli obiettivi di apprendimento allo scopo di massimizzarne gli effetti. I futuri insegnanti dovranno infine essere capaci di utilizzare le tecnologie informatiche per organizzare il proprio lavoro, comunicare con i colleghi e come risorsa per implementare materiali didattici anche multimediali utilizzabili in classe.

Strategie e competenze (22-35)

Ma oltre ai contenuti, alle conoscenze (il **che cosa** è necessario sapere per poter diventare buoni insegnanti) è importante che la formazione includa le competenze riguardanti anche il **come** insegnare, quali strategie e capacità sono indispensabili e più efficaci dal punto di vista operativo. Il primo degli *item* su questo argomento riguarda per esempio la capacità di adattare gli approcci didattici ai diversi contesti educativi e ai bisogni individuali degli apprendenti. Il tema è particolarmente sentito nei paesi con un numero crescente di alunni immigrati nelle classi e in quei contesti di educazione permanente in cui vengono attivati corsi di lingua (sia L2 che Ls) per adulti immigrati. Queste esperienze insegnano a tutti quanto sia necessario per un insegnante riconoscere e rispettare i diversi stili di apprendimento e saper gestire situazioni di classi sempre meno omogenee anche in termini di valutazione, sviluppo e ricerca di materiali per l'insegnamento.

Gli insegnanti devono poi anche saper valutare se stessi e il successo o insuccesso delle proprie scelte didattiche facendo uso di metodi quali il diario, il portfolio dell'insegnante e l'osservazione tra pari. Ancora una volta la capacità di esercitare una pratica riflessiva di insegnamento è vista come un punto sostanziale della formazione: la disponibilità a mettere in discussione il proprio lavoro anche accettando le osservazioni dei colleghi, la consapevolezza che non esistono schemi pedagogici preconfezionati e universalmente applicabili e che ogni scelta in classe è frutto di riflessione su se stessi, discussione con colleghi, negoziazione con i bisogni degli apprendenti da un lato e con gli obiettivi curricolari assegnati dall'altro, tutto ciò, come raccomanda il Profilo, deve far parte delle finalità di una buona formazione. E' per questo che è necessario sviluppare in particolare le strategie di osservazione e quelle modalità operative quali la ricerca azione che consentono agli insegnanti di approfondire, lavorando in team, questioni problematiche relative all'esperienza in classe, fornendo loro un quadro di riferimento teorico che include le tappe più

significative di ogni percorso di ricerca (raccolta delle informazioni, progettazione, valutazione dei risultati e disseminazione). La ricerca azione è uno dei modi più diffusi per coinvolgere chi insegna in progetti di ricerca applicata più vicini alle esigenze didattiche e rappresenta una sorta di ponte tra pura ricerca e pratica quotidiana, promuovendo al tempo stesso – come raccomanda il Profilo in un successivo punto – l’interesse verso le teorie linguistiche e verso i modi in cui è possibile incorporarle nell’insegnamento.

All’interno di questa terza sezione, troviamo infine incluso un paragrafo (punto 33) sull’insegnamento integrato di lingua e contenuti (CLIL) che avrebbe forse meritato più spazio per le potenzialità che rappresenta. E’ vero però che la formazione di insegnanti capaci in questo senso è solo parzialmente affidata a contesti linguistici, dal momento che è necessaria anche una specifica competenza sulla disciplina da insegnare. Tuttavia le esperienze e i risultati ottenuti attraverso questo approccio laddove esso è stato adottato anche in Italia (in alcuni licei con sperimentazione linguistica per es. vengono insegnate alcune materie di area umanistica in lingua straniera) hanno un tale riscontro positivo che varrebbe la pena ripensare i curricula della formazione iniziale includendovi un “doppio canale” lingua + disciplina come già avviene per alcune facoltà dell’area giuridica¹³.

Valori (35-40)

L’ultima sezione di questo Profilo esplicita in parte la filosofia di fondo dei progetti europei : l’educazione alla convivenza e al confronto interculturali, la costruzione di una cittadinanza europea nel rispetto di quella diversità che lo studio delle lingue ci insegna più di ogni altro ad affrontare e conoscere.

Gli insegnanti di lingue devono saper esplicitare queste finalità anche in modo pratico, attivando contesti di comunicazione interculturale nel quadro di scambi con studenti di altri paesi o scegliendo materiali di insegnamento che riflettano la diversità linguistica e culturale.

Gli insegnanti di lingue hanno in fondo una grande responsabilità : la loro capacità di valorizzare le lingue e le culture che insegnano fa parte di un progetto educativo di cui un’ Europa alla ricerca di unità e pluralità ha estremamente bisogno.

¹ Consiglio d’Europa (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* ; trad.it : *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia 2002.

² *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, consultabile in <http://www.lang.soton.ac.uk/profile>. E’ ora disponibile anche una versione cartacea a cura di Michael Kelly e Michael Grenfell.

³ http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_it.htm dove è possibile ritrovare i testi dei documenti cui accennerò in seguito, nonché informazioni sulle strategie della Commissione per quanto riguarda l’apprendimento delle lingue e gli scambi culturali.

⁴ Oltre a specifici gruppi di lavoro e ricerca su aree tematiche definite (TNP “Thematic Network Project”) e “action plans” mirati, la DGEAC promuove diverse azioni legate alle lingue : *Socrates*, , *Leonardo*, *Lingua*, *Grundtvig*..., più “esecutive” rispetto ai TNP o ai gruppi di ricerca

che hanno piuttosto il compito di suggerire politiche linguistiche basandole su studi sia di carattere empirico (mappatura delle situazioni esistenti) che teorico (come nel caso del *Framework ...*).

⁵ Il lavoro di ricerca del gruppo di Southampton si è svolto in diverse fasi partendo dall'analisi dei documenti europei esistenti sulla formazione degli insegnanti, poi discussi e sottoposti a un gruppo di otto esperti che insieme ai ricercatori inglesi ha redatto una prima bozza del Profilo. Su questa base si è poi organizzato lo "studio Delphi" che ha coinvolto 12 formatori europei cui è stato chiesto di formulare e discutere le proprie opinioni circa i possibili miglioramenti da apportare alla struttura della formazione degli insegnanti di lingua sia in una prospettiva nazionale che in quella europea. Contemporaneamente il gruppo di Southampton ha analizzato 11 casi di università o istituti di formazione europei. Chi scrive ha partecipato alla fase "Delphi" del progetto.

⁶ I numeri tra parentesi si riferiscono agli elementi del Profilo contenuti in questa sezione.

⁷ Bisogna notare però che, almeno nel caso italiano, non sempre è possibile optare sin dall'inizio per una scelta verso l'insegnamento che avviene invece dopo la conclusione dei primi tre anni con la specializzazione biennale affidata alle SSIS.

⁸ Dati su questo argomento si trovano sul sito della rete europea di informazione sull'istruzione "Eurydice" : <http://www.eurydice.org>. Per il lavoro specifico dell'unità italiana : <http://www.bdp.it>

⁹ Come risulta dallo studio "La professione docente in Europa : Profili, tendenze e sfide. Rapporto III : Condizioni di servizio e salari" in : Direzione generale Istruzione e Cultura, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, Vol.3

¹⁰ cfr. punto 11 della prima sezione

¹¹ [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)

¹² Dettagli su questo tipo di test si possono trovare in <http://www.dialang.org>

¹³ e come avviene già da sempre in paesi come la Germania.