

DALLA GLOTTODIDATTICA ALLA FORMAZIONE DEI DOCENTI. DALL'UNIVERSITÀ ALLA SCUOLA

In memoria di Cristina Bosisio

a cura di

Maria Cristina Gatti - Silvia Gilardoni

studi AltLA 12

AltLA

studi AltLA 12

DALLA GLOTTODIDATTICA ALLA FORMAZIONE DEI DOCENTI. DALL'UNIVERSITÀ ALLA SCUOLA

In memoria di Cristina Bosisio

a cura di

MARIA CRISTINA GATTI – SILVIA GILARDONI

Milano 2021

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Cecilia Andorno, Giuliano Bernini, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Laura Gavioli, Antonietta Marra, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2021 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Elli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-43-9
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-44-6
ISSN: 2724-4830

Indice

Introduzione	5
BONA CAMBIAGHI - ERIKA NARDON La glottodidattica all'Università Cattolica del Sacro Cuore: il contributo di Cristina Bosisio	9
PAOLO E. BALBONI <i>Flipped Teacher Training</i> : un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica	17
ANNA DE MEO - MARTA MAFFIA Docenti cinesi di italiano LS e valutazione di task scritti: tra correttezza formale e adeguatezza funzionale	29
DARIA COPPOLA <i>Ianuam linguarum reserare</i> : insegnamento delle lingue ed educazione interculturale	37
STEFANIA CAVAGNOLI L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: le/i docenti	47
MARIA TERESA ZANOLA Formazione e ricerca in linguistica applicata, un dialogo interculturale	61
SILVIA GILARDONI La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti	75
Indice autori	91

Introduzione

Il volume raccoglie i contributi presentati in occasione della Giornata di Studi, promossa nel febbraio 2020 dalla Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, in ricordo di Cristina Bosisio, Docente di Didattica delle lingue moderne presso le sedi di Milano e Brescia della Facoltà, a poco più di un anno dalla sua prematura scomparsa.

La Giornata è stata dedicata al tema *“Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall’Università alla Scuola”*, un ambito di riflessione teorica e applicata che la Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere dell’Università Cattolica ha posto costantemente al centro dei suoi interessi e particolarmente caro a Cristina, che alla formazione del docente di lingue ha rivolto la maggiore parte della sua attività sul versante sia della ricerca sia della didattica.

Le sempre nuove sfide relative alla formazione del docente di lingua, derivanti dal progressivo accrescere della domanda di competenze plurilingui, hanno trovato nella nostra Facoltà e nei suoi Centri di ricerca un vivace interlocutore, se non addirittura un attivo promotore, come ad esempio in occasione della riforma della scuola elementare nella seconda metà degli anni ’80, che sancì l’introduzione dell’insegnamento di una lingua straniera. Dopo essersi fatta promotrice di questa significativa riforma dell’insegnamento elementare, mediante un Congresso svoltosi a Brescia nell’ottobre 1979, la Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere si fece carico delle complesse problematiche a livello linguistico, psico-pedagogico e metodologico che si aprivano all’insegnante di questa nuova disciplina attraverso un Congresso su “L’insegnante di lingue nelle scuole elementari”, tenuto nell’ottobre 1989 presso la sede bresciana dell’Ateneo, i cui Atti sono apparsi nella Collana Saggi e monografie delle Pubblicazioni del Centro di Linguistica dell’Università Cattolica per i tipi di La Scuola.

Se veniamo alle sfide più recenti che lo scenario di avanzato multilinguismo delle nostre società sempre più globalizzate pone alle dinamiche dell’educazione linguistica, la Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere si è vista partner privilegiato del dibattito internazionale sulle prospettive per l’immediato futuro, in occasione del 2020 CEL/ELC Virtual Forum “Imaging the Future of Mutilingualism. Education and Society at a Turning Point”, promosso presso il nostro Ateneo, con modalità a distanza, nel dicembre 2020 dal Conseil Européen pour les langues/ European Language Council, in collaborazione con l’Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche dell’Ateneo.

L’estendersi della *palette* delle lingue insegnate e apprese nell’attuale contesto sociale alle lingua araba e cinese è diventato uno dei principali punti di attenzione

della ricerca linguistica teorica e applicata della Facoltà, con iniziative a livello sia nazionale sia internazionale sulla formazione dei docenti e sullo sviluppo delle metodologie didattiche. Ricordiamo, fra queste, il workshop internazionale “Teaching Arabic as Foreign Language. Methodologies and Applications”, promosso nell’ottobre 2017 dal Centro di ricerca di lingua araba dell’Università Cattolica, in collaborazione con il Department of Asian Studies della Higher School of Economics di Mosca, nonché la giornata di studio “La didattica della lingua cinese agli apprendenti italofoni. Una discussione su metodi e materiali di studio”, organizzata nel giugno 2021 dal Centro di Linguistica dell’Università Cattolica, in collaborazione con l’Istituto Confucio.

Un nucleo tematico particolarmente al cuore della riflessione glottodidattica in Facoltà è costituito dall’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e straniera, in Italia e all’estero, che ha trovato nel Master di primo livello in Didattica dell’Italiano L2 il suo principale punto di declinazione in termini di offerta formativa. Nell’ambito del Master la formazione del docente di lingua italiana è presa in carico nella sua globalità. Oltre al consolidamento delle competenze glottodidattiche specifiche per l’italiano L2, delle conoscenze dell’italiano contemporaneo nelle sue varietà d’uso e testuali, all’acquisizione di competenze specifiche per la gestione delle dinamiche interazionali nella classe plurilingue, tratto peculiare del Master è l’attenzione rivolta all’acquisizione delle specificità delle lingue e culture di origine degli apprendenti, indispensabili per un insegnamento della lingua italiana come veicolo di cultura in prospettiva interculturale, nonché per un accostamento alla distanza fra lingua appresa e lingua originaria dell’apprendente come risorsa nell’interazione didattica.

Di notevole rilevanza per la Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere è la collaborazione scientifica su questi temi con il Servizio linguistico di Ateneo (Se.L.d’A), luogo di ricerche scientifiche e di sperimentazioni didattiche, che vede tra le sue molteplici attività una vasta gamma di buone pratiche nella formazione degli insegnanti di lingue straniere presso Uffici scolastici sul territorio locale, nella formazione metodologica per la didattica in ambiente CLIL, nonché una collaborazione attiva con il mondo della scuola mediante l’apertura della piattaforma d’Ateneo “Cattolica per la Scuola”.

Il rapporto tra chi fa ricerca e sperimentazione glottodidattica e chi insegna le lingue, ossia tra mondo dell’università e della scuola nonché dei diversi contesti di insegnamento, rappresenta una questione centrale nel discorso della glottodidattica, che, in quanto disciplina che si occupa di apprendimento e insegnamento linguistico, si costituisce come scienza di natura teorico-pratica e interdisciplinare.

È nota la metafora di Robert Lado (*Language teaching, a scientific approach*, McGraw-Hill, New York 1964), che accosta la professione dell’insegnante di lingue a quella del medico: come il medico deve saper applicare conoscenze e competenze in diversi ambiti scientifici, quali la fisiologia, l’anatomia, la chimica, ecc., per curare i pazienti, così l’insegnante di lingue è chiamato a sviluppare conoscenze e competenze nelle scienze delle aree linguistico-comunicativa, socio-antropologica,

psico- e neurologica e pedagogica, per poter rispondere al suo compito di educatore linguistico in classe, tenendo adeguatamente in considerazione l'oggetto dell'azione didattica, ossia la lingua e la cultura da insegnare e apprendere, le caratteristiche del soggetto apprendente e gli aspetti metodologico-didattici da adattare allo specifico contesto di apprendimento.

A questa metafora Cristina, nelle sue lezioni di glottodidattica, accostava l'immagine del giardiniere, che prima di piantare un seme deve conoscerne le caratteristiche, il tipo di terreno e di cure che sono necessarie per farlo crescere: l'insegnante è come un "sapiente giardiniere", che deve conoscere chi sono i suoi studenti e capire di cosa hanno bisogno per potersi "prendere cura" di loro in modo adeguato.

Nell'intervento di apertura del volume, Bona Cambiaghi ed Erika Nardon collocano il contributo di Cristina Bosisio nel quadro degli sviluppi della disciplina della glottodidattica presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, dai primi passi fino al suo affermarsi.

Paolo Balboni propone un modello di formazione degli insegnanti nel campo dell'educazione linguistica basato sul concetto di *flipped training*: la pratica formativa tradizionale, secondo modalità trasmissive oppure più o meno interattive e operative, viene sostituita dalla cosiddetta formazione 'capovolta', che parte dall'esperienza didattica dei docenti, condivisa in momenti di discussione e riflessione critica condotti grazie alla guida e alla mediazione del formatore.

Anna De Meo e Marta Maffia presentano i risultati di un'indagine, che ha coinvolto docenti cinesi esperti di italiano come lingua straniera e studenti universitari di italiano di origine sinofona, sul tema della valutazione dell'abilità di produzione scritta: lo studio si propone di verificare e confrontare l'applicazione di differenti scale di valutazione, l'una più focalizzata sulla dimensione della correttezza formale, l'altra più orientata all'adeguatezza funzionale del testo, e prende in considerazione anche l'eventuale soggiorno in Italia degli studenti come variabile che può incidere sulla valutazione.

Il binomio lingua-cultura e l'educazione plurilingue e interculturale sono oggetto di riflessione nel contributo di Daria Coppola, che propone un approccio glottodidattico basato sull'interazione dialogica come strumento per favorire non solo lo sviluppo linguistico comunicativo, ma anche la relazione socio-culturale e la competenza interculturale.

Stefania Cavagnoli, attraverso l'analisi di autobiografie linguistiche di docenti e futuri docenti in formazione glottodidattica, evidenzia il ruolo della biografia linguistica nei percorsi formativi, quale strumento didattico che consente di riflettere sulle proprie esperienze linguistiche e di apprendimento.

Il rapporto tra formazione e ricerca nel campo della linguistica applicata viene approfondito da Maria Teresa Zanola, attraverso l'illustrazione delle principali aree di studio e sperimentazione sviluppate nell'ambito delle attività del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica, ossia l'insegnamento delle lingue speciali e il trattamento delle terminologie specialistiche, la didattica dell'italiano L2 e la formazione metodologica per la didattica in ambiente CLIL. Vengono esa-

minati in particolare due aspetti, la collaborazione e il dialogo tra docenti madrelingua e non madrelingua nell'insegnamento delle lingue straniere e il ruolo della dimensione etica nella formazione degli insegnanti CLIL.

Il contributo di Silvia Gilardoni, infine, prende in esame il metodo del micro-teaching nella formazione professionale dei docenti, con attenzione alla formazione per l'insegnamento secondo la metodologia CLIL e per la didattica dell'italiano L2. Le potenzialità applicative di tale pratica formativa in contesto glottodidattico vengono evidenziate alla luce dell'analisi di dati sulla percezione dei docenti in formazione in merito all'adozione del microteaching.

Nella viva e cara memoria di Cristina, congedando le pagine di questo volume vogliamo offrire un contributo al dialogo tra ricerca in campo glottodidattico e pratica didattica nei diversi contesti di educazione linguistica, al centro di tante nostre riflessioni ed imprese comuni.

Milano, luglio 2021
Maria Cristina Gatti, Silvia Gilardoni

BONA CAMBIAGHI¹ - ERIKA NARDON¹

La glottodidattica all'Università Cattolica del Sacro Cuore: il contributo di Cristina Bosisio²

1. *Alle origini della glottodidattica in Università Cattolica*

“Il seme della storia ci farà più maturi” è il titolo di uno dei molti articoli che Cristina Bosisio (2015) ci ha lasciato, e la collega Nardon ed io vogliamo proprio ricostruire rapidamente la storia della disciplina “glottodidattica” o “didattica delle lingue moderne” o “educazione linguistica” o “linguistica educativa” o “apprendimento e didattica delle lingue”, a seconda del momento storico e della sede universitaria in cui appare tale materia, la quale nasce in Italia nel 1970, a Venezia Ca’ Foscari, con Giovanni Freddi primo titolare della disciplina nell’a.a. 1970/71.

Il primo volume ufficiale della materia si intitola esattamente *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (Freddi, 1970).

Ma naturalmente molti sono i precursori della glottodidattica nel nostro Paese: primo fra tutti Renzo Titone, il cui volume *Le Lingue Estere* è del 1966, e contiene una bibliografia ragionata di ben 491 titoli, di cui solo pochissimi di autori italiani (Antonio Amato professore di inglese, Enrico Arcaini francesista e linguista generale, Franco Bertoldi didatta generale, Mary Finocchiaro anglista, e qualche altro).

“A Mary Finocchiaro, ambasciatrice della glottodidattica tra 2 mondi, che di questa storia è parte” è la dedica di un altro volume storico dello stesso Titone, che appare in italiano solo nel 1980, ma è una traduzione e un ampliamento del *Teaching foreign languages: an historical sketch* pubblicato dalla Georgetown University Press di Washington D.C. nel 1968.

Dunque nel 1970 la disciplina è tracciata con i suoi capitoli classici: i tre poli dell’atto didattico – l’insegnante, l’allievo, il messaggio –; l’unità didattica come modello operativo; le abilità linguistiche di base – capire, parlare, leggere, scrivere –; la quinta abilità, cioè il tradurre, su cui molto è stato scritto prima e dopo il 1970; i susseguenti audio-visivi, che sono, all’epoca, l’immagine, il laboratorio linguistico e quindi il magnetofono; il rapporto lingua-cultura/civiltà.

Poco si studia l’enorme problema della verifica/valutazione, e ancora meno della certificazione, almeno fino al 1975, fino al *Language Testing* di Gianfranco Porcelli, che è il primo docente di glottodidattica di Cristina, perché chiamato da Bari, dalla Facoltà di Magistero (oggi di Scienze della Formazione) nel 1990, in quanto in tale

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore.

² Il contributo è frutto di un lavoro comune. Si precisa che Bona Cambiaghi ha redatto il paragrafo 1, mentre Erika Nardon ha redatto il paragrafo 2.

data non esiste ancora la Facoltà di Scienze Linguistiche in Università Cattolica, che nasce proprio allora, e cioè nell'a.a. 1990-91, e vede quindi Cristina Bosisio, nata nel 1970, come una delle sue prime allieve.

Io subentro a Porcelli come docente di "Didattica delle Lingue Moderne" e trovo questa allieva eccellente, la cui vocazione allo studio delle lingue era probabilmente già nata in un ottimo Liceo Linguistico della provincia di Milano.

La Bosisio chiede probabilmente la biennalizzazione della materia nell'indirizzo destinato all'insegnamento, si laurea con me, e poco tempo dopo vince un posto nel dottorato di ricerca in linguistica francese, che ha uno spazio destinato alla didattica del francese-lingua straniera, al FLE (*français langue étrangère*) come dicono i francesi, e discute una tesi sperimentale sull'interlingua di alcuni adulti italofoni apprendenti, appunto, il *FLE*.

Il concorso a ricercatore in "Didattica delle Lingue Moderne" segue a poca distanza dal dottorato e Cristina entra a far parte del Dipartimento di Lingue con grande disponibilità, intelligenza, capacità di dialogo e di collaborazione con tutti gli operatori-costruttori primi della nuova Facoltà, nata dalla fusione dei due corsi di laurea in Lingue e letterature straniere delle due Facoltà di Lettere e di Scienze della Formazione.

In Cattolica si studia parecchio anche la preistoria della disciplina, la protoglottodidattica, e la Bosisio approfondisce i problemi emersi già nei precursori, e quindi, nell'ambito dell'interlingua, le problematiche relative alla fossilizzazione, al transfert linguistico, all'ordine naturale, al monitor, al filtro affettivo, ecc.

I progetti internazionali di politica linguistica costituiscono un altro suo grande campo di interesse: dai Livelli Soglia al Quadro Comune Europeo di Riferimento al Portfolio Europeo, al Profilo Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue.

Su tutti questi argomenti e su molti altri Cristina Bosisio lascia importanti contributi.

La nostra collega è dunque in prima linea nel momento dell'affermazione della disciplina nella nostra Università, che ha, prima, come abbiamo detto, un docente specialista di inglese, poi una francesista, come Cristina stessa, la quale sceglie il tedesco come seconda lingua di specialità, ma non si ferma alle lingue straniere allora più studiate (lo spagnolo nella prospettiva didattologica arriverà qualche anno più tardi) e coglie anche la richiesta di italiano L2, che il mondo dell'emigrazione sollecita; diventa docente di "Didattica dell'Italiano L2", ed è certamente l'anima ispiratrice di uno dei nostri Master più longevi, il Master, appunto, in "Didattica dell'Italiano L2", arrivato oggi alla sua XVI edizione, e al quale auguriamo di continuare a lungo, oltre e al di là dei suoi fondatori-ispitatori, di cui Cristina è stata certamente il numero uno, l'ispiratrice prima.

Per tutto questo diciamo "Grazie Cristina!", e perdona le nostre mancanze, la nostra lentezza, i nostri ritardi nei tuoi confronti, che hanno certamente appesantito il tuo troppo breve percorso accademico.

2. La storia della glottodidattica presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica

Nell'anno accademico 1991/1992 si costituiva anche nella sede distaccata di Brescia dell'Università Cattolica la nuova Facoltà di Lingue e Letterature straniere, in seguito poi denominata di Scienze Linguistiche e Letterature straniere, che conferiva l'omonima Laurea in Lingue e Letterature straniere. La nuova Facoltà nasceva come servizio in ambito culturale che fruiva di un ampio sviluppo legato al crescente interscambio economico e sociale instauratosi in ambito europeo, al quale corrispondeva anche una richiesta crescente di adeguati strumenti di comunicazione linguistica.

Il primo Preside della Facoltà è stato Sergio Cigada (1933-2010), professore di Lingua e Letteratura francese, e lo sarà fino al 2008, dopo che è stato Direttore del Dipartimento di Lingue e Letterature straniere dal 1986 al 1990. Va a lui il grande merito di aver avuto una visione lungimirante nella creazione della nuova Facoltà che insieme all'apprendimento delle lingue straniere e allo studio delle scienze linguistiche e delle letterature straniere sia integrato da discipline che indagano vari ambiti, come l'impresa, il turismo, le relazioni internazionali, il management, favorendo una effettiva specializzazione delle competenze linguistiche e culturali nelle varie discipline ed ambiti di azione. Prendeva così forma un progetto innovativo che sarebbe stato ripreso in seguito in molti Atenei italiani.

La Facoltà annoverava ai suoi esordi tre caratteristiche qualificanti ed innovative per l'epoca e permetteva nel contempo di inquadrare meglio anche lo studio della Glottodidattica nella sede bresciana:

1. Due lingue quadriennali
2. Lo studio delle scienze linguistiche
3. Varie specializzazioni (Filologico-letteraria; Linguistica; Glottodidattica; Turistico-manageriale).

Inoltre prevedeva anche un'organizzazione seminariale dei corsi che si rifletteva positivamente anche nell'insegnamento della Glottodidattica. L'indirizzo linguistico-glottodidattico comprendeva una specializzazione linguistica e una specializzazione glottodidattica. La specializzazione linguistica era finalizzata al conseguimento della più ampia competenza nell'ambito delle conoscenze linguistiche a livello pratico e scientifico. Pertanto essa richiedeva l'insegnamento nel curriculum di una terza lingua (biennale o triennalizzabile a scelta dello studente) e di un ampio spettro di discipline linguistiche teoriche, storiche ed applicate, intese a fornire allo studente un quadro completo della scienza linguistica. Lo sbocco professionale, oltre che nell'insegnamento, si espletava in ogni ambito in cui si presentasse la richiesta di un qualificato servizio linguistico. Il piano di studi comprendeva pertanto l'insegnamento della Glottodidattica come annualità nel secondo anno di corso.

La specializzazione glottodidattica, invece, era la specializzazione più particolarmente finalizzata all'insegnamento delle lingue straniere. In questo percorso di studi erano previsti esami di psicologia e di pedagogia oltre ai corsi centrali di Glottodidattica, intesi a fornire un'esauriente professionalità nell'esercizio dell'insegnamento linguistico, nei suoi svariati ambiti applicativi (scuole elementari, me-

die inferiori e superiori, istituti tecnici, corsi intensivi e professionali, tecnologie dell'insegnamento ecc.). I corsi di Psicologia dello sviluppo o Psicologia dell'età evolutiva e i corsi di Didattica generale o Metodologia e didattica – sempre intesi come annualità – erano mutuati dalle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze della Formazione. Il percorso glottodidattico prevedeva un insegnamento di Glottodidattica biennalizzato (inserito nel III e nel IV anno di studio), mentre insegnava Metodologia didattica e Psicologia dell'età evolutiva nel II anno di corso. La riflessione della Facoltà ha condotto alla conclusione che il vero contenuto scientifico della Laurea in Lingue doveva essere la scienza del linguaggio e pertanto prevedeva un alto numero di corsi relativi alle scienze linguistiche teoriche, storiche, ma anche applicate come la Glottodidattica e la Linguistica computazionale³.

Prima della costituzione della Facoltà di Lingue e Letterature straniere il corso di Laurea in Lingue e Letterature straniere era inserito nella Facoltà di Magistero che prevedeva quattro percorsi:

1. Laurea in Materie letterarie
2. Laurea in Pedagogia
3. Laurea in Lingue e letterature straniere
4. Diploma di Abilitazione alla vigilanza nelle Scuole elementari.

La Facoltà di Magistero viene costituita a Brescia nell'anno accademico 1965/1966 con inizialmente solo tre indirizzi: Laurea in Materie letterarie; Laurea in Pedagogia e Diploma di Abilitazione alla vigilanza nelle scuole elementari. Soltanto nell'anno accademico 1976/1977 si aggiunge anche il corso di Laurea in Lingue e Letterature straniere. Dai programmi della Laurea in Lingue si evince soltanto nell'anno accademico 1979/1980 l'insegnamento della Glottodidattica impartito da Bona Cambiaghi. Prima vi era un insegnamento di Metodologia e didattica dell'insegnamento medio impartito da Franco Bertoldi che comprendeva anche la voce di "Didattiche speciali: didattica della lingua"⁴.

La riforma universitaria ancora in corso prevedeva nel 2000 una ristrutturazione del quadriennio in un ciclo triennale aprendo alle Università la possibilità di anticipare il nuovo modello di Laurea Triennale in Lingue destinato a sostituire progressivamente il modello quadriennale allora esistente⁵. Fra i vari indirizzi previsti si inserivano ancora l'indirizzo Linguistico, che comprendeva un esame annuale di Glottodidattica nel II anno, e l'indirizzo Glottodidattico, che prevedeva due annualità inserite rispettivamente al II e al III anno di corso.

L'esigenza di affermare il profilo scientifico sia teorico sia applicato degli insegnamenti impartiti ha motivato il cambiamento del nome della Facoltà che dall'a.a. 2002/2003 sarà quello di Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere.

Nell'a.a. 2003/2004 è stata aperta l'iscrizione alla Laurea specialistica (biennale) in Lingue e letterature straniere (classe 42/S "Lingue e letterature moderne euro-

³ Informazioni tratte dalla Guida della Facoltà di Lingue e Letterature straniere, a.a. 1993/1994.

⁴ Informazioni tratte dalla Guida della Facoltà di Magistero, sede di Brescia, a.a. 1976/1977.

⁵ Informazioni tratte dalla Guida della Facoltà di Lingue e Letterature straniere, a.a. 2000/2001.

americane”), all’interno della quale non era ancora prevista la Glottodidattica, in quanto era attivato solo il primo anno.

Dall’a.a. 2004/2005 i corsi di Laurea quadriennale non erano più attivati⁶. Il corso di Glottodidattica di 60 ore veniva professato nei due indirizzi della Laurea Triennale in Scienze Linguistiche – curricolo in Lingue e letterature straniere – come esame a scelta fra le Altre attività con 8 CFU e nel curricolo Linguistico-Glottodidattico previsto, invece, come esame obbligatorio.

Con l’a.a. 2008/2009 la Glottodidattica era ancora inserita nella Laurea Triennale in Scienze Linguistiche (Classe n. 3 “Scienze della mediazione linguistica”) nel curricolo in Lingue e Letterature straniere come esame a scelta, mentre nella Laurea Specialistica in Scienze Linguistiche (classe 43 S “Lingue Straniere per la comunicazione internazionale”) nel percorso in Lingue e Letterature straniere era prevista l’opportunità di inserire nel piano degli studi fra le *Altre attività* l’insegnamento di Glottodidattica per gli studenti provenienti dal curricolo Esperto linguistico per il management e il turismo per raggiungere il numero di CFU richiesto nei settori L-LIN/01/02 utili, dopo la conclusione del quinquennio (3+2), per l’accesso alla S.S.I.S. (Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario) ai fini dell’insegnamento.

Con l’a.a. 2009/2010 sarà ancora previsto un esame con crediti a libera scelta di Glottodidattica nel curricolo di Lingue e letterature straniere della Laurea Triennale in Scienze Linguistiche e, invece, sarà un esame obbligatorio al I anno nella Laurea Magistrale nel curricolo in Lingue e letterature straniere.

Dall’a.a. 2010/2011 il corso di Glottodidattica non sarà più attivato nella Laurea Triennale. Nella Laurea Magistrale in Lingue, Letterature e Culture straniere (classe LM 37, Lingue e letterature moderne europee e americane) nel curricolo Letteratura e comunicazione, invece, sarà obbligatorio l’insegnamento che però cambierà la denominazione di Glottodidattica in *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* e sarà un esame obbligatorio da inserire a scelta dello studente nel I o nel II anno di studio. Nella Laurea Magistrale in Scienze linguistiche (classe LM 38, Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale), invece, sarà ancora inserito un esame annuale di Glottodidattica nel primo anno nel curricolo in Lingue e letterature straniere.

L’insegnamento di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* sarà presente come esame obbligatorio nel profilo in Letteratura e comunicazione della Laurea Magistrale in Lingue, Letterature e Culture straniere (classe LM 37, Lingue e Letterature moderne europee e americane) dall’a.a. 2011/2012 al 2016/2017.

Dall’a.a. 2017/2018 si tornerà alla Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche (classe LM 38, Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale) che prevede come esame obbligatorio al I anno nel curriculum in Letteratura e comunicazione un esame di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne*. Nel

⁶ Informazioni tratte dalla Guida della Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere, a.a. 2004/2005.

curriculum in Lingue per l'Editoria e la comunicazione internazionale, invece, potrà essere scelto dagli studenti fra i crediti a libera scelta⁷.

A partire dall'a.a. 2017/2018 sarà anche la Laurea Magistrale in Lettere e Filosofia della omonima Facoltà ad inserire al I anno nel curriculum Filologia moderna, come insegnamento opzionale di 12 CFU, un esame di *Didattica delle lingue moderne* mutuandolo da *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* attivato presso il corso di Laurea magistrale in Scienze linguistiche⁸.

Anche nell'a.a. 2018/2019 l'insegnamento di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* sarà inserito come esame obbligatorio nel curricolo di Letteratura e Comunicazione con 8 CFU, mentre sarà opzionale e da inserire sempre al I anno fra i crediti a libera scelta dello studente nel curricolo in Lingue per l'Editoria e la comunicazione internazionale. Il profilo del curriculum di Letteratura e Comunicazione, oltre a declinare una figura professionale che unisce solide capacità di espressione di due lingue straniere con le relative tradizioni letterarie, introduce anche “alle strategie e ai metodi della didattica dell'apprendimento delle lingue moderne, per formare una figura professionale competente nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, non solo nel contesto scolastico, ma anche in quello aziendale e della formazione linguistica tout court, dall'infanzia fino all'età adulta”⁹.

La Glottodidattica assumerà un ulteriore incremento e valorizzazione con l'introduzione dall'a.a. 2018/2019 come insegnamento opzionale per tutti i curricoli della Laurea Magistrale in Scienze linguistiche l'insegnamento semestrale di *Didattica dell'italiano L2* con 6 CFU, professato da Silvia Gilardoni. Negli anni precedenti i contenuti dell'insegnamento dell'Italiano L2 venivano impartiti all'interno del corso di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne*.

Nell'anno accademico 2016/2017 prende avvio un progetto formativo di stage di Glottodidattica da adattare al mondo della scuola. L'iniziativa nasce per agevolare da un lato i contatti con il mondo della scuola e con le sue strutture, dall'altro per offrire agli studenti che seguono l'insegnamento di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* l'occasione per riflettere sul loro futuro professionale e vedere anche applicate sul campo le buone pratiche di educazione linguistica nei vari ambiti di loro interesse, trovando in questo modo la possibilità di riscontri tra la teoria appresa nel contesto disciplinare e la realtà vissuta dall'interno del mondo scolastico e della sua organizzazione. In particolare è da evidenziare, per gli ottimi risultati ottenuti negli anni, la convenzione stipulata con l'Istituto Comprensivo Nord 1 di Brescia che funge da polo formativo per gli studenti dei corsi universitari con formazione di glottodidattica. Gli studenti svolgono durante l'anno scolastico uno stage di 200 ore a sostegno degli alunni non italofoni nella scuola secondaria di primo grado. Gli obiettivi elencati nel progetto sono:

⁷ Informazioni tratte dalla Guida della Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere degli a.a. 2008/2009, 2010/2011 e 2017/2018.

⁸ Informazioni tratte dalla Guida della Facoltà di Lettere e Filosofia, a.a. 2017/2018.

⁹ Estratto dalla Guida della Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere, a.a. 2018/2019.

Supportare il percorso di acquisizione delle competenze linguistiche in italiano L2 degli alunni non italofoni (in particolare alunni NAI e con livelli di competenza pre-A1/A1/A2) – Consentire di avvicinarsi e conoscere le lingue disciplinari – Favorire l'inclusione di tutti gli alunni nella classe e nella scuola. Metodologia: La metodologia adottata viene definita sulla base delle necessità e dei percorsi programmati. Il metodo della Total Physical Response (TPR) si adatta particolarmente alla fase di prima alfabetizzazione; la didattica ludica, l'utilizzo del Web (ad es. uso di sit-com) e di materiali strutturati o costruiti al bisogno sono utili nella fase di consolidamento e di acquisizione di competenze comunicative. La semplificazione e la facilitazione, con l'uso di mappe e schemi risultano particolarmente adatti alla fase di studio disciplinare. Percorsi pedagogico-didattici individualizzati (Italiano L2, BICS e CALP); Lavoro a gruppi; Utilizzo di sussidi didattici e laboratori presenti nella Scuola. Ogni stagista viene supportato dall'insegnante tutor interno¹⁰.

La tutor di stage e la figura di riferimento dell'Intercultura per l'Istituto Comprensivo è Sara Ferrari, che insegna lingua inglese e italiano L2 e nel contempo ricopre dall'a.a. 2010-2011 anche l'incarico di Cultrice della materia per il corso di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* nella sede bresciana dell'Università Cattolica e svolge all'interno del corso un Laboratorio di Glottotecnologie di 10 ore.

Nell'insegnamento della Glottodidattica a Brescia dalla costituzione della Facoltà di Lingue nell'anno accademico 1991/1992 si sono susseguiti docenti provenienti da varie specializzazioni: dall'anglistica come Gianfranco Porcelli e Noemi Messora, dalla Linguistica come Lorenzo Cantoni, dalla francesistica come Bona Cambiaghi e Cristina Bosisio che coltivava però anche il tedesco, dalla germanistica come Erika Nardon-Schmid. Faranno parte in seguito del raggruppamento disciplinare L-LIN/02 – Didattica delle Lingue moderne Gianfranco Porcelli, Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio, Erika Nardon-Schmid e Silvia Gilardoni.

Cristina Bosisio ha ricoperto l'insegnamento di *Didattica e apprendimento delle lingue moderne* nella sede di Brescia nell'a.a. 2018/2019, dopo il pensionamento di Erika Nardon-Schmid. Purtroppo la malattia ha interrotto il suo percorso che aveva iniziato a Brescia con molto entusiasmo e dedizione. Quanto fosse scrupolosa nel suo lavoro e attenta alle esigenze e alla cura degli studenti testimonia l'ultima e-mail indirizzata al suo corso nel novembre del 2018: “Gentili corsisti, come probabilmente già saprete, la lezione di oggi, martedì 13 novembre, è sospesa. Sono purtroppo in congedo per malattia fino al termine del primo semestre. Sarò sostituita dalla Professoressa Erika Nardon-Schmid, che fino allo scorso anno professava questo stesso corso. Sarò comunque in contatto costante con la Professoressa Nardon, alla quale potete fare riferimento per qualunque cosa. Io stessa resto in contatto con voi via mail: non esitate a contattarmi per qualunque necessità”.

Purtroppo e con grande rammarico per tutti noi Cristina Bosisio ci ha lasciato prematuramente in gennaio 2019. È stata un'insegnante per vocazione e una grande

¹⁰ Istituto Comprensivo Nord 1, Brescia, *Progetto Interculturale di Istituto – Stage Glottodidattica*, Scienze Linguistiche e Letterature straniere, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, Brescia 10.11.2016.

studiosa della Glottodidattica come testimoniano le sue numerose pubblicazioni. Ha sempre dimostrato amore, dedizione ed impegno per il suo lavoro e rispetto per gli studenti e per i colleghi e aveva una grande disponibilità al dialogo, sempre costruttivo. Con lei abbiamo perso una grande studiosa, una Collega preziosa per la Facoltà e un'amica generosa e sincera che porteremo nel cuore.

Riferimenti bibliografici

- BOSISIO C. (2015), Il seme della storia ci farà più maturi: considerazioni glottodidattiche su La Buona Scuola, in LANDOLFI L. (a cura di), *Living roots-Living routes*, Il Torcoliere, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Napoli: 225-234.
- FREDDI G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- PORCELLI G. (1975), *Il Language Testing: Problemi e Tecniche*, Minerva Italica, Bergamo.
- TITONE R. (1966), *Le lingue estere*, Pas-Verlag, Zurigo.
- TITONE R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.

PAOLO E. BALBONI¹

Flipped Teacher Training: un modello per la formazione ‘capovolta’ per gli insegnanti di educazione linguistica

Flipped learning is by now a popular training model in companies, and it is gaining momentum in schools, where it is known as ‘flipped classroom’. The essay suggests that in-service teacher training can benefit from a flipped model.

A specific target is considered: teachers involved in language education, that is, teachers of native, second, foreign ethnic and classical languages.

A tripartite model is proposed, and the fact that it is just *one* of the possible models is clearly pointed out. Yet, considering the professional duties of teachers, their working rhythms, the need to experiment in their classes some of the methodologies discussed during the meetings, the author claims that this model is one of the few ones that can be implemented.

Da anni la ricerca sull’insegnamento riflette sulla possibilità di capovolgere la tradizionale sequenza didattica “spiegazione in classe → esercizi a casa”, su cui si è tradizionalmente retto l’insegnamento negli ultimi secoli; al suo posto propone il *flipped learning*, divulgato come *flipped classroom*, la classe capovolta: in estrema (e quindi approssimata) sintesi, in classe si fanno attività, si toccano con mano problemi e soluzioni, si cercano documenti, ecc., e a casa si approfondisce, si sistematizza, si ‘studia’, ciascuno secondo i propri ritmi e le proprie strategie cognitive e apprenditive; una versione non utilizzata per le lingue ma frequente in altre discipline prevede la fase di studio autonomo a casa prima di quella collettiva in aula.

Questa metodologia di organizzazione del lavoro didattico² non costituisce affatto una novità nell’insegnamento delle lingue seconde e straniere: da circa mezzo secolo, i materiali didattici sono organizzati in modo tale per cui in classe si presentano dialoghi, video, letture e si fanno attività di comprensione e produzione che coinvolgono gli studenti, lasciando al lavoro autonomo domestico lo studio delle ‘regole’, già viste in classe, le esercitazioni e le eventuali sistematizzazioni, per cui concepire la ‘classe capovolta’ nell’insegnamento delle lingue non pare avere fondamento perché è una prassi consolidata; diversa la situazione nelle lingue classiche, tranne in alcune metodologie recenti, dove c’è una fase di ‘spiegazione’, seguita da

¹ Università di Venezia, Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue.

² Il *flipped learning* può essere approfondito in un’amplissima letteratura; a mo’ di riferimento generale proponiamo Bergman e Sams (2012), best seller mondiale, e l’italiano Maglioni e Biscaro (2014), molto diffuso in Italia; per le lingue un riferimento internazionale è Evseeva/Solozhenko, 2015), ma proponiamo anche l’ampia sintesi di Suludere (2017).

esercitazioni e, soprattutto nel lavoro domestico, dalla traduzione di testi. In italiano L1 le modalità tradizionale e capovolta sono compresenti.

Quanto sopra vale per l'insegnamento a studenti, mentre sul capovolgimento della procedura tradizionale nella formazione dei docenti ci consta, in Italia, solo un contributo di Flora Sisti (Sisti, 2016), che propone una logica *flipped* per il TFA, un percorso di formazione dei docenti degli anni Dieci. Esistono vari esempi internazionali di *flipped training*, il più diffuso dei quali è proposto da McCannon e descritto in un video in <http://lodgemccammon.com>, ma in realtà si tratta di una versione aggiornata della tradizionale formazione a distanza basata su video; Conley *et al.*, (2017) hanno proposto una forma di *flipped training* per i corsi di formazione del personale aziendale, ma la proposta segue una logica di *training*, cioè addestramento quasi meccanico, non di *formation*, cioè di creazione di conoscenze oltre che di competenze operative, di maturazione dell'autonomia degli insegnanti nella gestione della propria formazione professionale sia di educatore e sia di insegnante disciplinare; una divulgazione di questa logica addestrativa in contesto aziendale è in <https://learn.flglobal.org/courses/FippedCert-I>. In Italia esiste un centro, Flipnet (<https://flipnet.it/>), che si occupa di formazione capovolta soprattutto in contesto aziendale, pur organizzando anche corsi per insegnanti.

1. Il 'prodotto finale' della formazione edulinguistica

Un proverbio veneziano spiega che non serve a nulla aver il vento in poppa se non si sa dove puntare la prua; ammesso che il movimento *flipped* costituisca una ventata di novità, bisogna prima chiederci quale è il 'prodotto finale' dell'investimento sia di tempo, organizzazione e denaro (spesso pubblico), sia di entusiasmo e aspettative personali di chi frequenta un corso (spesso per scelta volontaria).

Lo scopo della formazione dei docenti è migliorare la qualità degli insegnanti e, quindi, migliorare il risultato dell'insegnamento linguistico. Che caratteristiche ha un insegnante 'di qualità'? In estrema sintesi (si può approfondire il tema in Margiotta & Balboni, 2005 e in Balboni & Margiotta, 2008) diremo che l'insegnante di qualità, oltre a padroneggiare la lingua e la cultura che insegna, è competente nelle aree che costituiscono le basi della glottodidattica in ordine all'*oggetto da apprendere* (scienze del linguaggio e scienze della cultura e della società, visto che si insegnano lingue, culture, civiltà, interculturalità), al *soggetto che apprende* (scienze del cervello e della mente, ambiti costitutivi dell'edulingistica umanistica), al *modo di facilitare l'apprendimento* (scienze della formazione e della metodologia didattica).

Il *modo di facilitare l'apprendimento* necessita di una riflessione specifica, nelle lingue straniere e classiche: nella percezione dello studente, *la persona che apprende* citata sopra, l'inglese è una lingua franca meramente denotativa e del tutto deculturalizzata, mentre le altre lingue moderne e classiche sono inutili: quindi l'insegnante di qualità ha *conoscenza* dei meccanismi della motivazione umana e *competenza* nel trasformare la motivazione per l'inglese, inizialmente solo strumentale, e di creare una motivazione affettiva e culturale per le altre lingue.

L'insegnante edulinguistico di qualità – come tutti i suoi colleghi – ha altre due caratteristiche: da un lato, è autonomo nella capacità di continuo aggiornamento professionale, capace di scegliere di caso in caso tra percorsi autogestiti e percorsi che prevedono la partecipazione a percorsi strutturati di formazione; dall'altro, conosce i meccanismi organizzativi della scuola, al cui interno deve inserirsi per organizzare scambi internazionali, teatro a scuola, partecipazione alle certificazioni linguistiche, e così via³.

2. *La formazione ‘tradizionale’*

Nella tradizione, la formazione focalizza la *conoscenza* delle quattro aree, spesso incurante sul modo in cui l'incremento di *conoscenze* possa indurre un incremento di *competenza* glottodidattica.

L'interesse per le *conoscenze* ben si sposa con una metodologia trasmissiva: un esperto (linguista, psico-pedagogista, metodologo – o la figura che li include tutti, un edulinguista) comunica contenuti che, si spera, modificheranno il comportamento didattico degli insegnanti – speranza che nella maggioranza dei casi (lo diciamo senza avere dati, ma dopo quarant'anni spesi a fare molta formazione e a lavorare nelle associazioni di insegnanti in Italia e nel mondo) si concretizza al massimo in una presa di *coscienza dei* (non di *competenza nei*) nuovi approcci e nelle nuove prospettive, nonché di alcune tecniche glottodidattiche innovative. Se consideriamo che un incontro di formazione di 3 ore per 30 insegnanti implica 90 ore di lavoro, oltre a quelle del formatore e degli organizzatori, non c'è equilibrio tra sforzo e investimento da un lato, e potenziale risultato dall'altro.

Sia i docenti formatori sia gli insegnanti che frequentano il corso di formazione per insegnanti sono abituati e considerano naturale la modalità trasmissiva, in cui c'è un *magister* (da *magis*, ‘più’: più preparato e competente) che trasmette le sue conoscenze e, talvolta, competenze, a persone meno preparate e competenti.

La formazione tradizionale assume tre diverse connotazioni nella prassi corrente:

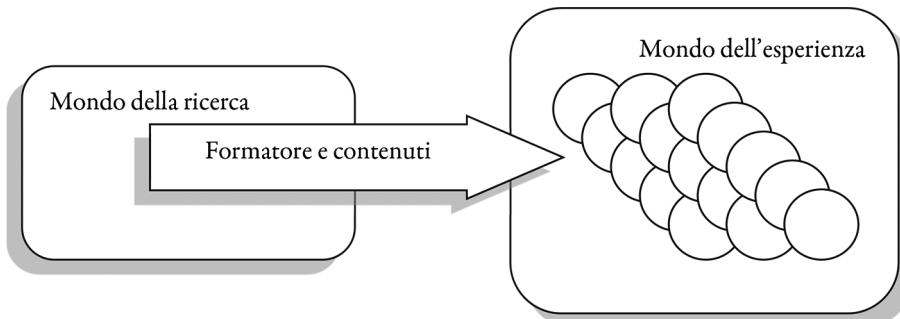
1. *formazione trasmissiva*: il flusso informativo è dichiaratamente monodirezionale, da ‘chi sa’ a ‘chi non sa’. È un modello formativo visto come obsoleto, tranne nel caso in cui il formatore sia un famoso studioso, un famoso autore di manuallistica, cioè un Maestro della glottodidattica, per cui i partecipanti vivono come perdita di tempo le eventuali interazioni o attività;

³ Ci sono anzitutto dei riferimenti europei, come il *European Profile for Language Teacher Education* (European Commission, 2008) e il volume che ne discute il percorso (Grenfell *et al.*, 2003). Una visione generale della ricerca sulla formazione dei docenti di educazione linguistica in Italia si può avere, limitandoci alla produzione degli ultimi 10 anni, nei volumi di Benucci, 2013; De Marco, 2016; Diadòri, 2010; Santipolo, 2011; oltre ai due di Balboni e Margiotta già citati sopra. Tra i molti saggi sul tema, che non possiamo richiamare per ragioni di spazio, ricordiamo Arcuri *et al.*, 2016; Celentin, 2012; 2014; Ceola, 2012; Cinganotto, 2017; Corino, 2014; Lavinio, 2016; Nitti, 2018; Serragiotto, 2010; 2017.

2. *formazione interattiva*: il formatore, colui ‘che sa’, interagisce con coloro ‘che non sanno’ abbastanza dal punto di vista delle conoscenze, ma ‘che fanno’ in classe, per cui hanno delle esperienze e delle competenze, per quanto non sempre esemplari. In realtà si tratta di un falso pragmatico: si pongono domande avendo pre-determinato quali risposte saranno utili per introdurre le slide successive del powerpoint già pronto al momento di inizio della sessione, per cui verranno recepite e amplificate, mentre le risposte fuorvianti rispetto alla via preordinata nel powerpoint vengono accolte con un ringraziamento, con la ripresa di un elemento minimo ma utile, ma sono seguite dall’invito ad altri docenti ad esprimere le loro opinioni. Oggi non è accettata una sessione d’aggiornamento senza un powerpoint che fornisce il filo conduttore, le parole chiave, e tiene viva l’attenzione: è il powerpoint (o il suo sostituto povero, il handout) che smentisce la parvenza di interazione, cui peraltro partecipano solo alcuni docenti, quelli che non hanno timore di esporsi di fronte a un esperto e di fronte ai colleghi;
3. *formazione operativa*: integrazione di quella interattiva in cui il formatore prevede (per cui il soggetto decisore è sempre lui) l’uso di alcune attività in cui, quasi sempre, gli insegnanti fingono di essere studenti. Rispetto alla formazione che ‘dice’, quella che ‘fa fare’ è indubbiamente più efficiente nel creare competenze, ma ci sono forti limiti nella motivazione dei docenti, a meno che non si tratti di un corso molto compatto come lingua (insegnanti di inglese, ad esempio, senza insegnanti di altre lingue) e come livello (insegnanti di scuola primaria, che lavorano tra pre-A1 e A1).

In tutti questi casi il modello è lo stesso e può essere rappresentato nel diagramma della fig.1, che sarà utile per vedere la differenza tra formazione ‘tradizionale’ e ‘capovolta’:

Figura 1 - *Modello della formazione tradizionale*



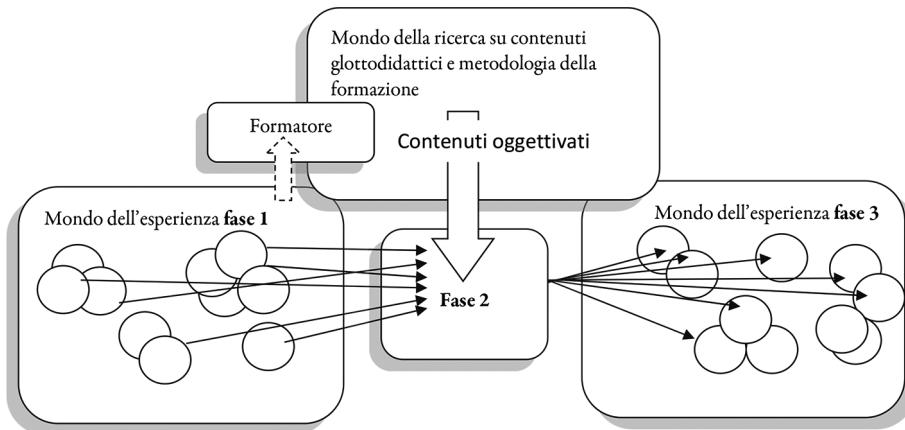
Colui ‘che sa’ viene dal mondo della ricerca glottodidattica, e può essere un accademico ma anche un insegnante, che parte dal mondo dell’esperienza, cioè dalla scuola, ma passa attraverso il mondo della ricerca per diventare formatore. Tranne nei casi di corsi di formazione molto estesi, ad esempio le 100 ore annali del Progetto Speciale Lingue Straniere degli anni Ottanta, i pallini, cioè i singoli partecipanti,

non sono individui noti al formatore, che li vede come un insieme plurimo ma indifferenziato, anche se la modalità interattiva attenua un po' questa visione.

3. *La formazione 'capovolta'*

Il diagramma che conclude il paragrafo precedente (fig. 1) è chiaramente squilibrato, non valorizza le esperienze e le competenze del 'gregge' in formazione, non si cura (tranne in corsi molto estesi, per la cui realizzazione oggi non ci sono più i fondi) della trasformazione delle conoscenze in competenze. Possiamo capovolgere il modello in questo modo (fig. 2):

Figura 2 - *Il modello di formazione capovolta*



1. un formatore che conosce il mondo dell'esperienza didattica, da dove può provare, ed è stato formato sui contenuti edulinguistici e sulla metodologia della formazione;
2. una prima fase che si realizza nel mondo dell'esperienza didattica, lavorando in gruppi, secondo le istruzioni operative del formatore;
3. una seconda fase in cui, anzitutto, le riflessioni, le proposte, le domande emerse nella fase 1 convergono, vengono mediate dal formatore; finita la discussione c'è la trasmissione di contenuti edulinguistici, fortemente oggettivati (video, di esperti o dello stesso formatore); ne segue una riflessione esplicita e collettiva che costruisce le basi per una nuova conoscenza;
4. la fase in cui le conoscenze acquisite, eventualmente anche con attività di approfondimento dopo la fase 2 (dispense, saggi, ecc.) si trasforma, ad opera dei partecipanti, in competenza mirata ai contesti di insegnamento (livello, tipo di scuola, lingua insegnata) dei singoli gruppi di insegnanti; alla conclusione di questa fase c'è la condivisione dei prodotti.

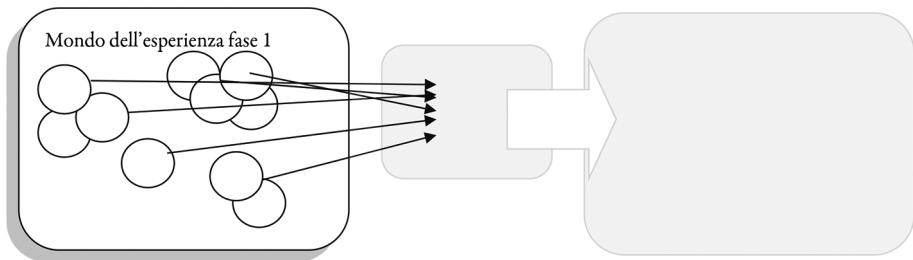
Vediamo più da vicino questo modello del *flipped training* – si noti: è solo *uno* dei modelli possibili – che si può applicare sia alla formazione in presenza, sia a quella blended, sia a quella totalmente online. Nella descrizione ipotizziamo un corso in presenza o blended con tre sessioni, ma è sufficiente restringere i tempi (restringendo parallelamente il risultato...) e il modello vale per una sessione di tre ore in presenza.

3.1 Fase di ricognizione: sintesi (online o in presenza) della propria esperienza

Ogni sessione di un corso di formazione, tradizionale o operativo o capovolto che esso sia, è dedicato a un tema. Il primo segmento di lavoro è quindi dedicato a ricordare, condividere e valutare criticamente la propria esperienza didattica relativa a quel tema.

Stiamo lavorando in questa sezione del modello di formazione capovolta:

Figura 3 - *La fase 1 della formazione capovolta*



Il formatore invita i corsisti a interagire (tra pari, quindi) in aule reali o virtuali, in un social network, su moodle, in un blog, in un forum o in altri sistemi di aggregazione, al fine di:

1. *condividere le esperienze* riguardanti il tema della sessione: come esso si sia presentato nella loro esperienza di docenti, come sia stato affrontato, con quali risultati; in questa fase il formatore funge da stimolo, è un organizzatore, non un esperto più competente dei corsisti; è *primus inter pares* in ordine all'organizzazione e agli strumenti, non ai contenuti;
2. *riflettere sui punti di forza e sui punti critici delle soluzioni che hanno adottato* nella loro storia di insegnanti: è una condivisione di esperienze lavorative che non viene esaurita in pochi minuti, non è un prodromo come succede quando all'inizio della lezione il formatore tradizionale fa un giro di condivisione di esperienze: qui la condivisione rappresenta un punto *essenziale e necessario* nel modello capovolta;
3. *stilare una lista condivisa* dei punti esperienziali emersi nello scambio e, accanto a ciascuno di questi, gli eventuali elementi su cui riflettere ulteriormente, insieme al formatore.

Nei giorni successivi all'incontro in presenza o online, ai corsisti si chiede di:

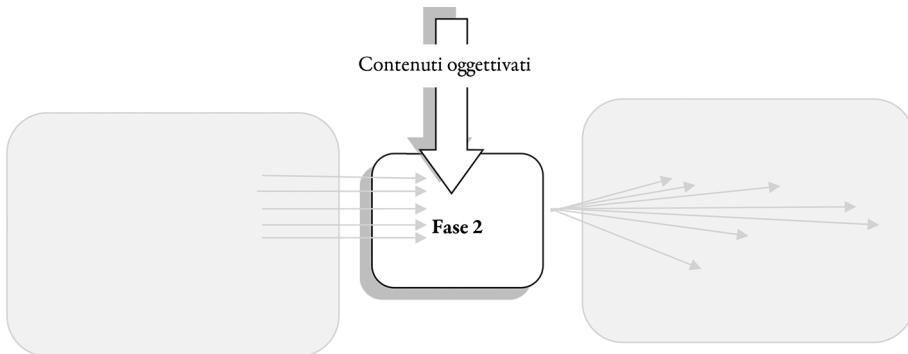
4. *consultare* alcuni spunti o schemi o liste di domande che costituiscono il primo tipo di materiale di appoggio al corso. Online sono già disponibili più tipi di materiali utili:
- minivideo: ce ne sono su Youtube cliccando 'itals'; è in corso di caricamento una serie di 'videoappunti' nel sito della Società Dante Alighieri;
 - powerpoint utilizzati in altri corsi di formazione o in corsi universitari;
 - brevi schede nei blog per insegnanti, disponibili in tutte le lingue che i partecipanti insegnano.

Questa attività di primo studio non è finalizzata a produrre sintesi ma solo ad ampliare il l'orizzonte dei partecipanti dalla propria esperienza a quella del gruppo.

3.2 Fase centrale: lavoro di riflessione in aula (virtuale o reale), guidata dal formatore

Affrontiamo ora il momento cruciale della formazione, quella in cui l'esperienza, la competenza glottodidattica, che va perfezionata ma è presente in chi opera quotidianamente in classe, deve confrontarsi con i dati che provengono dalla conoscenza, per generare nuova competenza.

Figura 4 - *La fase 2 della formazione capovolta*



Dopo la prima sensibilizzazione al tema attraverso la raccolta delle esperienze e dei punti di vista dei corsisti, nell'aula fisica in cui si lavora in presenza (oppure nel forum se il corso è tutto telematico e dove si lavora in maniera asincrona: i corsisti hanno una settimana per fare quanto gli viene chiesto; oppure nell'ora centrale di un corso in un'unica sessione) il formatore

1. guida la *sintesi delle discussioni*, con la raccolta di eventuali nuove riflessioni;
2. mostra una *videolezione di circa mezz'ora* in cui si trovano le coordinate teoriche che provengono dalla ricerca edulinguistica; potrebbe anche essere una videolezione del formatore, in modo che si crei un distacco tra l'esperto che divulgla e l'organizzatore che guida; online ci sono videolezioni di 20-30 minuti in www.unive.it/meal, è in fase di caricamento un videocorso ben più complesso creato

da esperti della Società Dante Alighieri, e su YouTube ci sono moltissime videoconferenze di esperti di didattica delle lingue;

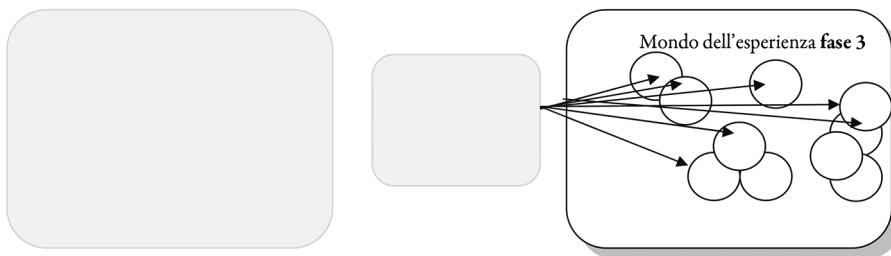
3. guida la *discussione* in cui i corsisti, e *non* il formatore, indicano quali sono secondo loro le informazioni rilevanti che hanno ricevuto nel video;
4. guida una *seconda visione della videolezione*, che viene interrotta su iniziativa del formatore o su richiesta dei formandi nei momenti in cui ci sono spunti produttivi per la discussione sul tema, quando cii sono dubbi, opinioni divergenti, ecc.; fondamentale in questa fase è la riflessione sul modo adattare quanto presentato nel video al contesto (la lingua insegnata, il tipo di corso, il livello degli studenti ecc.).

A nostro avviso il punto ‘2’ è la chiave del percorso, e per questo è essenziale l’idea di una videolezione (di esperti o del formatore stesso, ma comunque oggettivata) da vedere prima integralmente e poi da rivedere commentandola.

3.3 Approfondimento individuale e poi in piccoli gruppi

Affrontiamo la terza ed ultima fase del modello di formazione capovolta (figura 5):

Figura 5 - *La fase 3 della formazione capovolta*



Nei giorni successivi all’incontro in presenza o online dedicato alla fase 2 (o nella parte finale del singolo incontro che racchiude le tre fasi) i corsisti

1. *studiano la dispensa* allegata ad ogni videolezione, eventualmente allargando il loro studio su suggerimento del formatore; la dispensa più efficiente include uno schema riassuntivo (non un testo riassuntivo) della videolezione, in modo da garantire che tutti notino i punti essenziali della videolezione, e una breve antologia di parti di saggi (le principali riviste edulinguistiche sono ormai tutte online), per approfondire alcuni punti;
2. *si autovalutano* con una semplice scheda relativa ai principali contenuti del video e della dispensa: scelte multiple, matching o altre forme rapide che consentano di avere la certezza di aver recepito le informazioni o mettano in luce eventuali lacune;
3. in coppie o in piccoli gruppi i corsisti lavorano sui social network o in presenza *scambiandosi materiali didattici* tratti dalle loro biblioteche di manualistica o da internet, ma soprattutto materiali elaborati da loro stessi, ritenuti efficaci nell’af-

frontare il tema della videolezione; la funzione del formatore è fondamentale quella di tutor che indica materiali online, guida la creazione di qualche breve unità d'acquisizione, stimola lo scambio.

3.4 Le varie funzioni nel percorso 'capovolto'

Rispetto alla tradizionale sequenza *autopresentazione dei corsisti* → *lezione ex cathedra o interattiva o operativa* → *saluti con qualche eventuale indicazione per approfondimento*, nel percorso capovolto si hanno queste funzioni a seconda delle varie attività che vengono realizzate, come si vede in questa tabella:

Tabella 1 - *Flowchart della formazione capovolta*

	<i>Attività</i>	<i>Ruolo dei corsisti</i>	<i>Ruolo del formatore</i>
Fase 1	1. Istruzioni. 2. Condivisione e riflessione sulle proprie esperienze sul tema della formazione. 3. Si produce una lista di punti forti e punti critici delle esperienze riportate.	Sono al centro del processo: affrontano (a) collegialmente e (b) criticamente le loro esperienze.	È un regista, un organizzatore: illustra lo scopo del lavoro e si defila, limitandosi a stimolare e sostenere i corsisti.
Fase 2	1. Breve discussione sulla lista (punto 3, sopra). 2. Il video che porta le conoscenze dal mondo della ricerca viene visto senza interruzioni. 3. Discussione sul video (a) in relazione alla lista di cui sopra (b) in ordine ai nuovi contenuti. 4. Seconda visione del video, interrotta e commentata ogni volta che i corsisti lo richiedono o il formatore lo ritiene produttivo. 5. Illustrazione del materiale di approfondimento da studiare prima della terza sessione.	2-3-4 Guardano il video in maniera critica, ponendo domande e facendo commenti.	Per merito della sua competenza, diventa <i>primus</i> , pur restando <i>inter pares</i> .
Fase 3	1. Sintesi dell'attività di riflessione dopo la visione del video e la lettura dei materiali di supporto. 2. Organizzazione del lavoro di gruppo per produrre materiali, delineare percorsi didattici, attività ecc. 3. Condivisione dei materiali prodotti. 4. Indicazione del percorso (volontario) verso l'approfondimento.	Trasformano la conoscenza ricevuta, costruita e condotta in competenza glottodidattica. Sono protagonisti responsabili e autonomi.	5. È guida operativa e didattica, assegna task. È regista operativo. 3. Osserva i materiali suggerendo modifiche o integrazioni. 4. Dà ai corsisti link ed altre informazioni per approfondire il tema.

Il risultato maggiore del modello capovolto di formazione sta, a nostro avviso, nella figura del formatore:

1. *funzione*: non è più un dispensatore di conoscenza, è il regista della costruzione cooperativa e condivisa di conoscenza e di competenza: è una guida, non una fonte;

2. *provenienza*: non è necessariamente il famoso professore universitario (che magari non va in un'aula di preadolescenti da 30 anni, se mai ci è andato): può essere un insegnante di qualità opportunamente formato.

Ne consegue la necessità di una riflessione sul modo di formare un formatore ‘capovolto’, riflessione che esula dallo specifico di questo contributo dedicato a Cristina Bosisio, di cui vogliamo ricordare una battuta: “quando faccio una relazione in un convegno scientifico non mi preoccupo, perché sono io che scelgo che cosa dire e come dirlo; mi fa paura invece quando faccio formazione, perché sono al servizio dei docenti, ma non sempre conosco i loro bisogni reali e le loro aspettative... e non mi sento mai all’altezza”.

Riferimenti bibliografici

ARCURI A. *et al.* (2016), Una marcia in più. Ricerca, didattica e documentazione per la formazione degli insegnanti di italiano L2, in G.A.L.S. (a cura di), *La linguistica in campo. Scritti per Mari D’Agostino*, Edizioni dell’Orso, Alessandria: 41-50.

BALBONI P. & MARGIOTTA U. (a cura di), (2008), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, UTET Università, Torino.

BENUCCI A. (a cura di) (2013), *Formazione e pratiche in italiano L2*, OL3, Perugia.

BERGMAN J. & SAMS A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ASCD and ISTE, Washington and Alexandria, <http://i-lib imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>.

CELENTIN P. (2012), Dalla distanza alla presenza: la formazione continua della Comunità dei Diplomati del Master Itals di 2° livello, in CELENTIN P. (a cura di), *Atti del Convegno dei Diplomati del Master Itals di 2° livello 2012*, ed. html senza indicazione pagine, <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-febbraio-2013>.

CELENTIN P. & DA ROLD M. (2014), Formazione on-line degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica, in *Educazione Linguistica – Language Education, ELLE*, 3(2): 279-296, <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2>.

CEOLA P (2012), Figura, ruolo, mansioni, criticità, formazione dell’insegnante di italiano LS, in CELENTIN P. (a cura di), *Atti del Convegno dei Diplomati del Master Itals di 2° livello*, ed. html senza indicazione pagine, <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-febbraio-2013>.

CINGANOTTO L. (2017), La formazione dei docenti in servizio presso le scuole italiane all'estero, in *Italiano a Stranieri*, 23, ed. html senza indicazione pagine, <https://goo.gl/rHx5X6>.

CONLEY Q. *et al.* (2017), The Flipped Training Model: Six Steps for Getting Employees to Flip Out Overtraining, in *Performance Improvement*, 5: 18-31.

CORINO E. (2014), Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie, in *RiCognizioni*, 1: 163-176, <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/545/521>.

DE MARCO A. (a cura di), (2016), *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia.

- DIADORI P. (a cura di), (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Mondadori Education, Milano.
- EUROPEAN COMMISSION (2008), *The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference* in http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html.
- EVSEEEVA A. & SOLOZHENKO A. (2015), Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206: 205-209, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>.
- GRENFELL M. et al. (2003), *The European Language Teacher*, Peter Lang, Berna.
- LAVINIO C. (2016), Idee per la formazione dei docenti nel raccordo tra scuola e università, in AA.VV., *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*, Indire, Firenze: 142-145, <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf> ISBN 978-88-99456-02-3.
- MAGLIONI M. & BISCARO F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson.
- MARGIOTTA U. & BALBONI P.E. (2005), *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, UTET Libreria, Torino.
- NITTI P. (2018), La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto, in BALLARIN E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari Venezia: 199-218, <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4>.
- SANTIPOLI M. (a cura di), (2011), *L'eccellenza nella formazione dei futuri insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria*, Unipress, Padova.
- SERRAGIOTTO G. (2010), La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari, in BALBONI P. E. & CINQUE G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia.
- SERRAGIOTTO G. (2017), Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere, in BALBONI P. E: et al. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*, Rubbettino, Catanzaro: 111-119.
- SISTI F. (2016), La formazione del futuro: un flipped TFA?, in *Scuola e Lingue Moderne - SeLM*, 7/9: 12-19, http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access.
- SULUDERE H.N., (2017), *Learning in the 21st Century: The Flipped Foreign Language Classroom*, tesi di dottorato con un'ampia bibliografia disponibile in <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/10332/839672-1186903.pdf?sequence=2>.

Docenti cinesi di italiano LS e valutazione di task scritti: tra correttezza formale e adeguatezza funzionale

Foreign language teaching in Chinese universities is described as predominantly teacher-centred, memorization-based and focused on the development of formal accuracy rather than of communicative competence. In the present study, six expert teachers of Italian as foreign language were trained to the use of two different rating scales for assessing writing skills of 156 Chinese university students, learners of Italian. A corpus of descriptions, narrations and argumentations was collected and all the texts produced were evaluated using both the parameters of a Traditional scale (language use, morphosyntactic correctness, vocabulary, spelling and punctuation) and those of a Functional Adequacy (FA) scale (content, task requirements, comprehensibility and coherence and cohesion). First results confirm that the FA scale is a reliable tool for assessing the ease of use and the appropriateness of written productions in foreign language, independently from their morphosyntactic correctness. This evaluation tool can be adopted even by Chinese teachers when adequately trained.

1. *Introduzione*

L'insegnamento della lingua italiana nelle Università e negli Istituti di Cultura in Cina inizia negli anni Cinquanta del secolo scorso e vive fasi alterne, che rispecchiano l'andamento delle relazioni diplomatiche con l'Italia (Oneto, 1998). È dal 2006, con l'avvio del Progetto Marco Polo, che cresce esponenzialmente l'interesse verso la lingua italiana, insegnata e appresa oggi in 33 istituti universitari cinesi (Maugeri & Scolaro, 2015).

Benché negli ultimi decenni vi sia stata un'apertura verso un approccio glottodidattico di stampo comunicativo, l'insegnamento delle lingue straniere e, quindi, anche dell'italiano LS in Cina è tuttora prevalentemente centrato sugli aspetti formali e i metodi più diffusi rimangono quello grammaticale-traduttivo e quello audiovisivo (Consalvo, 2012). In questo contesto, lo sviluppo delle abilità comunicative, soprattutto orali, è tralasciato o affidato esclusivamente ai docenti madrelingua, a vantaggio delle abilità di lettura, scrittura e comprensione, esercitate attraverso un approccio allo studio prevalentemente mnemonico (Hu, 2002).

Il docente assume nelle classi di lingua un ruolo dominante e direttivo, ha il pieno controllo dell'interazione e gode della stima e del rispetto dei suoi studenti, i quali non sono incoraggiati a partecipare attivamente alle lezioni ma vivono una

¹ Università degli studi Napoli "L'Orientale".

costante preoccupazione di “perdere la faccia”: «*They are afraid of being ashamed, they are afraid of asking foolish questions [...] They pay too much attention to other's opinion of them [...]*» (Jin & Cortazzi, 1996: 195).

Ne consegue che, per i numerosi studenti cinesi che raggiungono le Università italiane, alle difficoltà di carattere puramente linguistico nell’approccio alla lingua italiana, già osservate in numerose precedenti ricerche (Banfi, 2003; Della Putta, 2008; Bonvino & Rastelli, 2011; De Meo & Vitale, 2021), si affiancano anche difficoltà di natura più genericamente culturale, legate alle differenti convenzioni comunicative, agli atteggiamenti, alle routine e alle diverse aspettative nel contesto della classe, che possono erroneamente essere date per scontate sia dai docenti sia dagli studenti, con il risultato di un processo di insegnamento/apprendimento poco efficace e scarsamente motivante (Mariani, 2006).

In Italia e in generale all'estero, gli studenti cinesi ampliano la propria “cultura di apprendimento” (Mariani, 2007), approcciando nuove metodologie di insegnamento e anche di valutazione delle competenze.

Alla luce di queste considerazioni, nel presente studio si vuole verificare la possibilità di una formazione di docenti cinesi esperti di italiano LS sul tema della valutazione della competenza scritta dei propri studenti universitari, attraverso l’applicazione e il confronto di una scala di valutazione “tradizionale”, più attenta agli aspetti formali, e una scala di valutazione “globale”, focalizzata sull’adeguatezza funzionale del testo. Lo studio ha inteso verificare anche se la variabile legata a un percorso formativo condotto in parte in Italia dagli studenti possa incidere in qualche modo sui giudizi ottenuti.

2. *Lo studio*

2.1 Studenti e corpus

Sono stati coinvolti nella ricerca 156 studenti cinesi di italiano come lingua straniera dell’Università degli Studi Internazionali di Xi'an e dell’Università di Lingue Straniere di Tianjin, suddivisi nei seguenti gruppi:

- 54 studenti iscritti al secondo anno (II-cin), con un percorso di formazione linguistica di un anno e tre mesi, condotto esclusivamente in Cina;
- 53 studenti iscritti al terzo anno (III-ita), con due anni di studio in Cina e tre mesi di soggiorno in Italia;
- 49 studenti iscritti al quarto anno, di cui 13 con un percorso di studio della lingua italiana di tre anni e tre mesi solo in Cina (IV-cin) e 36 con un percorso della stessa durata ma con un intero anno di studio (il terzo) svolto in Italia (IV-ita).

A ciascuno studente, nell’arco di tre settimane e nel contesto del regolare corso di lingua italiana in Cina, sono stati somministrati tre diversi task di produzione scritta: un task descrittivo, in cui era richiesto di descrivere una fotografia raffigurante diversi soggetti in un contesto scolastico; un task narrativo, che prevedeva la

trasposizione nella scrittura di una breve storia illustrata; un task argomentativo, che proponeva di enumerare i pro e i contro di una dieta vegetariana.

I compiti di produzione scritta sono stati svolti in classe, in modalità manoscritta e senza l'ausilio di dizionari o altri strumenti multimediali.

In totale sono stati, quindi, raccolti 468 testi: 156 descrizioni, 156 narrazioni e 156 argomentazioni.

2.2 Docenti-valuatori e scale di valutazione

Hanno partecipato alla ricerca sei docenti cinesi esperti di italiano LS, con oltre 10 anni di esperienza professionale, i quali si sono occupati sia della somministrazione dei task nei diversi gruppi classe, sia della successiva fase di valutazione delle produzioni scritte.

Prima dell'avvio della valutazione, i sei docenti coinvolti nello studio hanno seguito un laboratorio di formazione della durata di 6 ore (3 incontri di 2 ore), mirato alla presentazione e all'analisi di due diverse scale di valutazione, una a loro più familiare, attenta agli aspetti formali del testo scritto, e una più innovativa, centrata sull'adeguatezza funzionale del testo.

La prima scala, che sarà qui definita della Valutazione Standard (V-ST), è stata elaborata a partire dalle scale attualmente utilizzate nelle prove di produzione scritta erogate dagli Enti certificatori per l'italiano L2 e già utilizzata in studi precedenti (De Meo, Maffia & Vitale, 2019). Si riportano di seguito i diversi parametri della scala V-ST, a ciascuno dei quali era possibile attribuire una valutazione da 1 a 10 punti²:

- *Appropriatezza Testuale (AT)*: aderenza della *performance* del soggetto rispetto all'input fornito, coerenza dei concetti sviluppati e adeguatezza dei meccanismi coesivi usati, appropriatezza della lingua utilizzata rispetto al contesto pragmatico di uso della stessa;
- *Correttezza Morfosintattica (CM)*: rispetto delle regole che riguardano le forme e gli usi degli elementi di una lingua (accordi, concordanze, modi e tempi verbali, posizione dei costituenti frasali, presenza/assenza di preposizioni ecc.);
- *Appropriatezza Lessicale (AL)*: uso di un repertorio lessicale che permette all'apprendente di gestire la propria produzione adeguandosi all'argomento del testo e al registro richiesto dalla situazione comunicativa, efficacia e precisione terminologica;
- *Ortografia e Punteggiatura (OP)*: rispetto delle convenzioni ortografiche dell'italiano standard, compreso il criterio di impaginazione come uso funzionale dello spazio pagina.

² Per garantire la comparabilità tra le valutazioni ottenute con le due scale, a ogni criterio è stato attribuito lo stesso valore in termini di punteggio sebbene solitamente esso andrebbe calibrato per rapporto al livello di competenza.

La seconda scala proposta ai docenti cinesi è stata quella dell'Adeguatezza Funzionale (V-AF), elaborata da Vedder e colleghi (Kuiken & Vedder, 2011; 2014; 2016; Vedder, 2016) e applicata di recente in diverse ricerche sulla scrittura in italiano L2 (Del Bono, 2019; Orrù, 2019; De Meo, Maffia & Vitale, 2019). Costruita a partire dalle massime conversazionali di Grice e applicabile sia a produzioni orali sia scritte, è una scala che tenta di rilevare il grado di efficacia comunicativa e di appropriatezza pragmatica di un testo: l'adeguatezza funzionale è considerata la "felice" esecuzione del compito ed è misurata in maniera indipendente dagli aspetti formali di correttezza morfosintattica. Tale scala è composta dalle seguenti quattro dimensioni, a ciascuna delle quali, come nella V-ST, era possibile attribuire un giudizio da 0 a 10 punti:

- *Contenuto (CO)*: adeguatezza del numero e del tipo di unità informative espresse nel testo, loro pertinenza e rilevanza, indipendentemente dai requisiti del task;
- *Requisiti del Task (RT)*: rispondenza ai requisiti specifici del task da svolgere, relativi al genere testuale, all'atto linguistico, alla macro-struttura e al registro del testo;
- *Comprensibilità (COMPR)*: misura dello sforzo richiesto al ricevente per capire lo scopo e le idee espresse nel testo;
- *Coerenza e Coesione (CC)*: presenza/assenza di anafore, connettivi, salti logici e argomenti non collegati, ripetizioni ecc.

A conclusione del percorso di formazione, a ciascuno dei docenti è stato chiesto di procedere alla valutazione dei testi scritti del corpus precedentemente raccolto, utilizzando entrambe le scale ma applicandole nella valutazione di testi diversi. Al fine di ridurre al minimo le variabili soggettive e garantire la validità e l'affidabilità del processo valutativo, sono state svolte sessioni di standardizzazione dei risultati in fase iniziale, intermedia e finale.

Durante gli incontri sono stati effettuati dei controlli incrociati sui punteggi dati da diversi docenti ad alcuni testi scelti come campione. Si è riflettuto in gruppo sulle scale di valutazione e sulle procedure di attribuzione dei punteggi e, qualora i risultati tra i valutatori differissero, si è cercato di raggiungere un accordo di valutazione.

3. Risultati

In tab. 1 sono riportati i valori medi delle valutazioni attribuite dai docenti cinesi con le due diverse scale a tutte le produzioni scritte dei diversi gruppi di studenti.

Al fine di valutare la significatività delle differenze osservate tra i giudizi ottenuti con le due scale di valutazione nei diversi gruppi di studenti, è stato applicato un *test T* per campioni appaiati con il software R. La soglia di significatività è stata fissata a 0.05.

Tabella 1 - *Valori medi delle valutazioni attribuite con le due scale a tutte le produzioni, per gruppo di studenti*

	V-ST	V-AF
II-cin	6.5	7.4
III-ita	6.5	7.2
IV-cin	6.6	7.4
IV-ita	6.9	7.4

È immediatamente evidente come l'applicazione della scala V-AF produca giudizi più positivi rispetto alla V-ST in ciascuno dei gruppi (II-cin e III-ita: $p<0.001$; IV-cin: $p=0.006$; IV-ita: $p=0.004$), sebbene in tutti i casi il punteggio medio ottenuto superi il valore di sufficienza (6 pt). Mentre si riscontrano, inoltre, risultati in media omogenei con la V-AF, gli studenti iscritti al IV anno, in particolare del gruppo IV-ita, sono quelli che ricevono le migliori valutazioni con la V-ST. Questo dato sembra indicare che la maggiore durata del percorso formativo e l'immersione e lo studio in contesto L2 influenzano positivamente la correttezza formale nella scrittura in lingua seconda. Nel caso, invece, del gruppo III-ita, i tre mesi trascorsi in Italia sono forse un periodo troppo breve perché influisca positivamente e in misura tangibile sulle competenze linguistiche, anche dato il fisiologico periodo di adattamento al nuovo contesto.

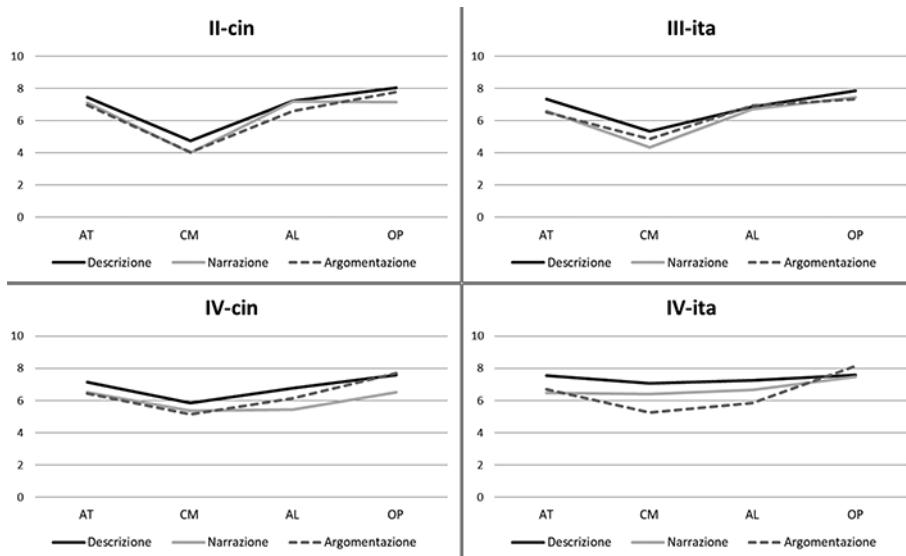
I valori medi suddivisi per task, riportati in tab. 2, rivelano come il compito descrittivo sia quello che registra in media i punteggi più alti, sia con la V-ST (da 6.9 a 7.4) sia con la V-AF (da 7.6 a 7.9). I risultati ottenuti con gli altri due task, invece, risultano meno costanti, muovendosi nel range di 1 punto con la V-ST e di 0.7 punti con la V-AF.

Tabella 2 - *Valori medi delle valutazioni attribuite con le due scale, per task e gruppo di studenti*

	V-ST			V-AF		
	descr.	narr.	argom.	descr.	narr.	argom.
II-cin	6.9	6.4	6.4	7.6	7.3	7.2
III-ita	6.9	6.3	6.4	7.6	7.0	6.9
IV-cin	6.9	6.0	7.0	7.9	6.8	7.5
IV-ita	7.4	6.8	6.5	7.9	7.1	7.3

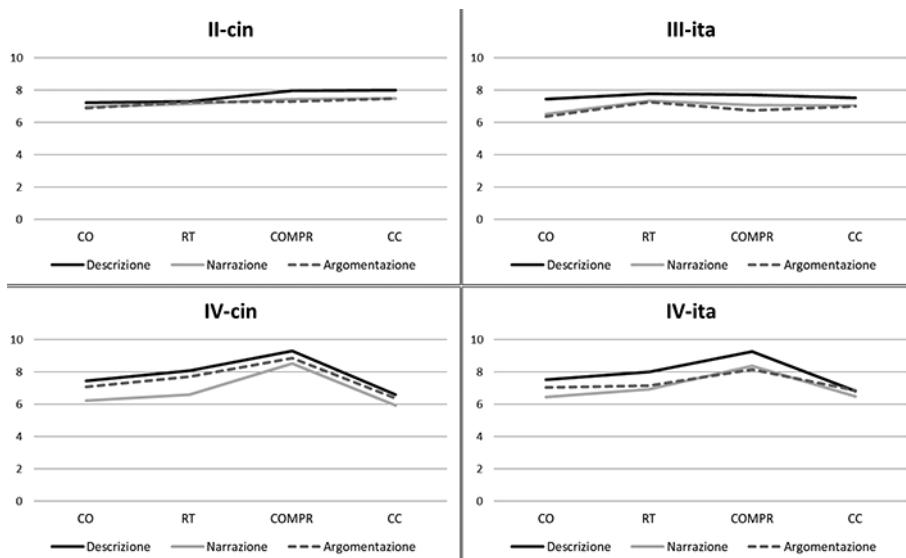
Se si osservano i giudizi medi ottenuti con la scala V-ST per ciascun parametro, nei tre task e nei quattro gruppi di studenti, riportati nella fig. 1, si nota che il parametro che influisce più negativamente sui valori medi è quello relativo alla Correttezza Morfosintattica, che raggiunge la soglia dei 6 punti esclusivamente nelle descrizioni e nelle narrazioni del gruppo IV-ita. I punteggi più alti sono spesso ottenuti in tutti i gruppi con il parametro dell'ortografia e punteggiatura.

Figura 1 - Valori medi delle valutazioni attribuite con la scala V-ST, per parametro, task e gruppo di studenti



Nella fig. 2 sono riportati, invece, i giudizi attribuiti a ciascuna dimensione della V-AF, nei tre task e in tutti i gruppi di studenti

Figura 2 - Valori medi delle valutazioni attribuite con la scala V-AF, per parametro, task e gruppo di studenti



Se nelle produzioni del II e del III anno non si evidenziano sostanziali differenze né tra i quattro parametri né tra i tre task, nelle valutazioni dei due gruppi del IV anno

i dati sono più variati: la Comprensibilità raggiunge e supera un punteggio medio pari a 9, mentre le dimensioni del Contenuto e della Coerenza e Coesione ottengono i giudizi più bassi, avvicinandosi alla soglia del 6, in particolare nelle narrazioni.

4. Discussione e conclusioni

Nella presente ricerca si è voluto sperimentare con un gruppo di docenti cinesi di italiano LS l'uso di due scale di valutazione per produzioni scritte di diversa natura: la scala V-ST, in cui gli aspetti formali hanno un peso notevole sul giudizio totale, e la scala V-AF, con cui si misura l'adeguatezza funzionale del testo, a prescindere dalla correttezza morfosintattica e ortografica. Le due scale sono state applicate alla valutazione di un corpus di 468 testi, equamente divisi in descrittivi, narrativi e argomentativi, prodotti da studenti cinesi di italiano LS, iscritti in due Università cinesi e con percorsi di formazione linguistica differenziati per durata e contesto di apprendimento.

I risultati ottenuti hanno evidenziato come con la scala V-AF i docenti abbiano attribuito ai diversi testi in media giudizi più alti, per tutti i gruppi di studenti. A incidere negativamente sulle valutazioni con la scala V-ST è stato, in particolare, il parametro relativo alla Correttezza Morfosintattica, valutata in media con un punteggio sotto la sufficienza nei gruppi II-cin, III-ita e IV-cin. Il gruppo IV-ita, costituito da studenti con un anno di formazione linguistica e di studio svolto in Italia, è stato, invece, valutato in maniera migliore in relazione agli aspetti grammaticali dei testi prodotti. Il parametro Ortografia e Punteggiatura, in linea con l'attenzione posta alle convenzioni della scrittura nel contesto formativo cinese, ha ottenuto in media i punteggi migliori.

I giudizi attribuiti a ciascuna dimensione della scala V-AF sono stati in media omogenei, in particolare nei gruppi II-cin e III-ita, dato che conferma l'indipendenza di tale scala dalla correttezza formale dei testi e, quindi, l'efficacia delle valutazioni stesse. La maggiore durata del percorso di apprendimento linguistico, nei gruppi IV-cin e IV-ita, hanno una ricaduta positiva, secondo i docenti valutatori, sulla dimensione della Comprensibilità, cioè sulla quantità di impegno richiesta al lettore per la comprensione del testo. La variabile legata al soggiorno in Italia non sembra influire in maniera significativa sui risultati ottenuti con la scala V-AF.

Sia con la scala V-ST, sia con la scala V-AF, il task descrittivo, linguisticamente più semplice rispetto alla narrazione e all'argomentazione, è quello che ha ottenuto risultati migliori per tutti i gruppi di studenti.

In conclusione, i docenti cinesi hanno riconosciuto e apprezzato le potenzialità di una scala di valutazione non ancorata rigidamente alla dimensione della correttezza formale, che ha permesso di valorizzare maggiormente le competenze comunicative degli allievi, pur nello sforzo complessivamente maggiore richiesto per portare a conclusione il processo di valutazione.

Bibliografia

- BANFI E. (a cura di) (2003), *L’italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- BONVINO E. & RASTELLI S. (a cura di) (2011), *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, University Press, Pavia.
- CONSALVO G. (2012), L’influenza delle differenze culturali nell’apprendimento dell’italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l’insegnamento della lingua straniera in Cina, in *Italiano LinguaDue* 1: 31-45.
- CORTAZZI M. & JIN L. (1996), Cultures of learning: Language classrooms in China, in COLEMAN H. (a cura di) *Society and the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge: 169-206.
- DE MEO A. & VITALE M. (2020), *Aspetti prosodici dell’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni*, Aracne, Roma.
- DE MEO A., MAFFIA M. & VITALE G. (2019), La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto, in *Educazione Linguistica. Linguistic Education EL.LE* 8 (3): 637-653.
- DEL BONO F. (2019), Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull’adeguatezza funzionale in italiano L2, in NUZZO E. & VEDDER I. (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*, Studi AItLA 9, Officinaventuno, Milano: 231-244.
- DELLA PUTTA P. (2008), Insegnare l’italiano ai sinofoni: contributi acquisizioni, tipologici e glottodidattici, in *Studi di glottodidattica* 2: 52-67.
- HU G. (2002), Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China, in *Language Culture and Curriculum* 15(2): 93-105.
- KUIKEN F. & VEDDER I. (2011), Task complexity and linguistic performance in L2 writing and speaking: the effect of mode, in ROBINSON P. (a cura di), *Second language task complexity: researching the cognition hypothesis of language learning and performance (Task-based language teaching, 2)*, John Benjamins, Amsterdam: 91-104.
- KUIKEN F. & VEDDER I. (2014), Raters’ decisions, rating procedures and rating scales, in *Language testing* 31(3): 279-284.
- KUIKEN F. & VEDDER I. (2017), Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale, in *Language Testing* 34(3): 321-336.
- MARIANI L. (2006), Le diversità culturali negli stili cognitive e comunicativi. Dal conflitto al compromesso alla sinergia, in *Lingua e Nuova Didattica* 5: 90-99.
- MARIANI L. (2007), Learning style across cultures, in *Perspectives. A journal of TESOL-Italy* 2: 343-348.
- MAUGERI G. & SCOLARO S. (2015), Segnali di qualità nell’insegnamento dell’italiano in Cina: un caso esemplare, in *In. It* 31-32: 17-24.
- ONETO C. (1998), L’insegnamento dell’italiano in Cina, in *Mondo Cinese* 97 (1): 55-72.
- ORRÙ P. (2019), Misurare l’adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2, in *Italiano LinguaDue* 11 (1): 45-58.
- VEDDER I. (2016), Il ruolo dell’adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione, in VEDDER I. & SANTORO E. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze: 79-92.

DARIA COPPOLA¹

Ianuam linguarum reserare: insegnamento delle lingue ed educazione interculturale

Opening the door of languages also means opening the door of cultures. European language policy takes into account the close link between language and culture and the importance of plurilingualism as a fundamental means to promote intercultural dialogue. The crisis of multiculturalism and the new socio-cultural emergencies require appropriate political responses, but these will not be effective without the education of all citizens for active and global citizenship, respect of human rights, dialogue and pacific coexistence. Language education should be at the forefront in the search for appropriate solutions to the new social challenges; language teachers and scholars are today called to fulfill an arduous task, with important educative and ethical implications: that of keeping open the door of languages and of intercultural dialogue.

1. Una porta ancora aperta, nonostante tutto

Nella *Premessa* al volume *Ianuam linguarum reserare*, la raccolta di saggi che Cristina Bosisio (2011a) dedica a Bona Cambiaghi, sua «Maestra vera, non solo in senso professionale», l'autrice fa un richiamo esplicito all'opera *Ianua linguarum reserata* di Comenio, precisando che:

Nostra intenzione, utilizzando il verbo all'infinito, è permettere al lettore di "aprire la porta delle lingue (e alle lingue)" attraverso un'approfondita riflessione su di esse, in una prospettiva translinguistica (e transculturale), ma soprattutto interdisciplinare (Bosisio, 2011b: VI-VII).

Nella copertina del volume campeggia l'immagine della scultura *Porta di Lampedusa – Porta d'Europa*, di Mimmo Paladino, inaugurata nel 2008 e dedicata a tutti i migranti deceduti e dispersi in mare. Posizionata sull'ultimo promontorio dell'isola, il primo ad essere avvistato da chi arriva dall'Africa attraversando il mare, la scultura fu realizzata in ceramica refrattaria, in modo da riflettere la luce, proprio come un faro. La *Porta* voleva simboleggiare l'accoglienza da parte di una nazione, l'Italia, e di un continente, l'Europa, plurilingui e multiculturali per storia e vocazione, dei cui valori si sono fatti portavoce i documenti emanati nel tempo dalle principali istituzioni europee e tutti quei filoni di ricerca che hanno cercato di valorizzare la diversità etnica, linguistica e culturale come preziosa risorsa educativa e sociale.

¹ Università per Stranieri di Perugia.

La *Porta*, però, è progressivamente diventata anche segno di contraddizione, e non soltanto per la ben nota difficoltà di tradurre gli obiettivi in adeguate prassi. Se infatti è vero che le dichiarazioni d'intenti spesso non si sono concretizzate in scelte di politica linguistica e culturale coerenti e appropriate, è anche vero che la vocazione all'accoglienza si è dovuta scontrare in questi anni con problemi complessi di difficile soluzione. Tra questi, la grave crisi economica, che ha messo a dura prova il significato e i valori dell'Unione Europea, minandone l'unità stessa, il fenomeno del terrorismo di matrice islamica, che ha colpito a macchia di leopardo i Paesi dell'Unione, seminando insicurezza e paura dell'altro, la crisi politica, i conflitti, le violenze e le persecuzioni negli stati del medio oriente, che hanno aumentato a dismisura il numero dei profughi richiedenti asilo, e infine le grandi dimensioni e le nuove caratteristiche assunte dai flussi migratori che, in assenza di una seria e realistica politica europea di gestione comunitaria del fenomeno, hanno ingenerato chiusure, rifiuto, veri e propri atti di razzismo nei Paesi che, come l'Italia, si sono trovati a dover fronteggiare da soli le molteplici difficoltà conseguenti ai continui sbarchi.

Ma anche per il migrante la *Porta reserata*, simbolo di accoglienza e di passaggio verso la rinascita, è diventata sempre più l'immagine dell'ignoto, dello sradicamento, del rifiuto e dell'emarginazione.

Oggi, dopo oltre vent'anni, il monumento-simbolo mostra i segni del tempo e delle vicissitudini, si presenta deteriorato e bisognoso di urgenti interventi di restauro. La notte del 2 giugno 2020, è stato impacchettato da ignoti con teli di plastica nera e nastro adesivo: atto vandalico di gente insensibile al dramma dei migranti o grido di protesta contro l'incapacità politica di gestire un fenomeno di così grandi dimensioni? Personalmente ho pensato a una porta *imbavagliata*, specchio di una nazione e un continente piegati dal *lockdown* per il nuovo coronavirus, che di fronte all'emergenza hanno ben poche parole di accoglienza da spendere dietro *la mascherina*.

Ma dalla copertina del volume di Cristina Bosisio la *Porta* emerge nella sua forma originaria, con tutto il suo valore simbolico, ed è in questa stessa forma che l'ho voluta anch'io adottare nel 2019 quale icona della nuova collana editoriale *IANUA – lingue, culture, educazione*, pubblicata da Edizioni ETS, il cui primo volume (Coppola, 2019a) è dedicato “alla dolce, cara memoria di Cristina”, precocemente scomparsa proprio nel periodo in cui stavo lavorando al libro. Nel logo della collana, ho usato anch'io la frase *Ianua linguarum reserata*, con la speranza che, nonostante tutti i problemi e le difficoltà, rimanga ancora aperto un passaggio all'incontro e alla contaminazione linguistica e culturale, col sostegno però di un'appropriata azione educativa, come suggerito già da Comenio, – «protogliottodidatta per eccellenza» (Cambiaghi, 1987) – e come più volte ribadito da Bosisio nei suoi scritti, anche nel suo contributo alla curatela del 2011, che lei dedica proprio alla formazione e al ruolo educativo dell'insegnante di lingue (Bosisio, 2011c).

Mai come oggi, nelle nostre società multietniche risulta evidente l'importanza di una formazione plurilingue e interculturale del cittadino quale tratto sociale per-

manente. La linguistica educativa e la glottodidattica, per l'estensione e le caratteristiche del proprio ambito di ricerca, possono svolgere una funzione cruciale «nel favorire, attraverso l'insegnamento delle lingue, la maturazione di identità plurali dal punto di vista linguistico e culturale, permeabili all'incontro con l'altro, in grado di considerare la reciproca diversità quale preziosa opportunità di crescita e arricchimento» (Coppola, 2011: 165). Senza una realistica e capillare formazione dei cittadini ai valori più volte ribaditi dai documenti nazionali ed europei sull'educazione, le necessarie risposte politiche non potranno mai diventare davvero operative e concretizzarsi in azioni e comportamenti adeguati.

Vorrei partire proprio da questa prospettiva, già delineata nel mio contributo alla succitata curatela del 2011, per riflettere sulle potenzialità formative del binomio lingua-cultura e sulle possibili risposte che oggi si possono dare alle nuove sfide che investono il sistema educativo, se si decide di attraversare la porta delle lingue per incontrare l'altro e la sua cultura.

2. Il binomio lingua-cultura e le nuove emergenze educative e socio-culturali

Imparare una nuova lingua significa avere anche l'opportunità di sviluppare una nuova prospettiva, un nuovo modo di guardare il mondo: l'insegnamento linguistico non apre all'apprendente soltanto la porta delle lingue, ma anche quella della cultura che ogni lingua veicola. Da qui l'importanza che i principali organismi europei, fin dalla loro costituzione, hanno dato all'apprendimento delle lingue, considerato il punto di partenza per favorire la mobilità dei cittadini dei Paesi dell'Unione, la conoscenza reciproca, la consapevolezza transculturale, tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo di un'identità europea.

La globalizzazione e le caratteristiche sempre più multietniche dell'Europa spingono oggi ad ampliare il ventaglio delle lingue, aggiungendo a quelle parlate nei Paesi europei anche le lingue degli immigrati. D'altra parte, le emergenze economiche, sociali e politiche (e quelle sanitarie, come stiamo purtroppo sperimentando con la pandemia da Covid-19) hanno assunto dimensioni e tratti planetari tali da richiedere soluzioni transnazionali e interculturali di portata mondiale. Come sottolinea Cambiaghi (2010), il problema dell'intercomprensione oggi riguarda non solo le lingue vicine, ma anche quelle lontane dal punto di vista storico e tipologico. La formazione del *parlante plurilingue*, obiettivo sostenuto dal QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e ribadito nella nuova versione del *Companion Volume* (Consiglio d'Europa, 2018), cioè del parlante in grado di comunicare contemporaneamente con interlocutori madrelingua di diversa provenienza, deve oggi tener conto della necessità di interagire non solo con cittadini europei, ma anche con chi proviene da Paesi extraeuropei e lavora, studia e vive in Europa.

Molto opportunamente, nei documenti europei si ricorre spesso al binomio lingue-cultura, parlando in modo congiunto di competenza plurilingue e interculturale: il parlante plurilingue, oltre a conoscere una lingua franca e a possedere una competenza di grado diverso (solo passiva o anche attiva) in "altre lingue", non

solo in quelle europee ufficiali, dovrebbe essere in grado di utilizzare strategie di tipo interlinguistico e interculturale, per poter comprendere l’alterità e stabilire relazioni con l’altro. Così pure nella *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, che qui citiamo nella versione più recente (Beacco *et al.*, 2016), la competenza plurilingue e interculturale viene definita come «capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l’altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio» (p. 10), e si puntualizza che quest’ultimo comprende oltre alla lingua di scolarizzazione e alle lingue straniere moderne o classiche curricolari, anche le lingue regionali, quelle minoritarie e quelle della migrazione.

Alla progressiva diffusione del plurilinguismo nelle scuole ha dato un forte impulso la pubblicazione del CARAP (Candelier *et al.*, 2012) che, come sottolinea Bosisio, mette a tema in modo esplicito la dimensione plurale degli approcci didattici e nel quale

il termine pluralità compare a più riprese come pluralità di lingue, di culture e di identità e l’aggettivo plurale si affianca non solo agli approcci [...] ma anche ai repertori linguistici e culturali degli apprendenti e più in generale alla comunicazione, come pure ai contesti entro i quali tale comunicazione avviene (Bosisio, 2015: 12).

L’autrice fa notare come la consapevolezza e la valorizzazione del carattere pluri-
ale dei repertori linguistici individuali sostenuta dal CARAP costituiscano anche il
tratto distintivo e l’obiettivo principale di un’educazione linguistica democratica,
richiamando le *Dieci tesi* (GISCEL, 1975), in particolare l’ottava, nella quale si sottolinea l’importanza che gli alunni diventino consapevoli della diversità dei propri
retroterra linguistici, primo passo per poter apprezzare la ricchezza di tale diversità.
Per promuovere concretamente un’educazione plurilingue e interculturale, conclude
l’autrice,

occorre investire nella formazione di allievi e insegnanti, non solo in termini economici, seppur necessari, ma anche in termini culturali, mettendo in atto un cambiamento delle mentalità e di punti di vista troppo rigidi e poco aperti alla pluralità, che invece è pervasiva (Bosisio, 2015: 14).

La necessità di un cambiamento di mentalità e di prospettive è già presente nelle proposte didattiche sviluppate “dal basso” nella prima decade del nuovo millennio, attraverso sperimentazioni e buone pratiche. Tra queste:

- la proposta di un *curricolo interculturale* inteso come sfondo integratore di tutte le discipline, con contenuti ispirati a modelli culturali diversi, con approcci metodologici cooperativi e un’organizzazione didattica flessibile;
- la proposta di dare visibilità alle lingue non comunitarie presenti nelle classi evidenziandone la portata formativa non solo per gli alunni che le parlano, quale ancoraggio psicoaffettivo e sociale soprattutto nelle fasi iniziali di acquisizione dell’italiano L2, ma anche per l’intera classe, quale importante risorsa linguistica e culturale;

- la proposta di creare occasioni per coinvolgere scuola ed extrascuola in un comune programma di educazione linguistico-culturale, attraverso la presenza delle famiglie e dei rappresentanti delle comunità linguistiche presenti nel territorio.

Alla base di queste proposte vi è la consapevolezza che:

Anche se indispensabile, non sembra tuttavia sufficiente promuovere a scuola lo studio delle lingue o includere nel curricolo lezioni di educazione interculturale, se poi la trasmissione dei saperi (e dei valori) rimane rigidamente monoculturale, favorendo la cristallizzazione di identità contrapposte [...]. La mutata realtà socio-culturale, che deve essere ormai considerata dalle istituzioni, e soprattutto dalla scuola, come la nuova “normalità”, impone infatti anche un ripensamento radicale dei contenuti disciplinari, del curricolo, dell’organizzazione didattica per fare spazio a modelli interpretativi e trasmissivi più rispondenti ai processi di contaminazione culturale, che considerino la diversità linguistico-culturale come un patrimonio a cui attingere per favorire la maturazione di identità aperte e flessibili (Coppola, 2011: 164).

Occorre anche, possiamo aggiungere oggi, alla luce dei nuovi scenari socio-culturali e delle emergenze di portata planetaria, un ripensamento radicale degli obiettivi e delle mete:

un programma di educazione linguistica al passo con le nuove esigenze formative non può esimersi, specie nella scuola dell’obbligo, dal fare i conti con i cambiamenti in atto e, di conseguenza, non può considerare in modo assoluto gli obiettivi e i traguardi disciplinari, senza intrecciarli con obiettivi e traguardi di ordine superiore che riguardano valori come il rispetto dei diritti umani, lo sviluppo sostenibile, la solidarietà, la cittadinanza attiva (Coppola, 2019b: 33).

In concreto, gli obiettivi e i traguardi disciplinari devono oggi tenere conto del contesto in cui la scuola si trova ad operare, e cioè, da un lato, l’eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza le classi multietniche, con la conseguente necessità di scoraggiare pregiudizi e valorizzare la diversità in modo da facilitare la convivenza pacifica, dall’altro, l’adozione di politiche inclusive, che pongono in primo piano il diritto alla formazione degli alunni con disabilità o disturbi di apprendimento. Questo non significa ovviamente avallare posizioni lassiste per quanto riguarda i traguardi disciplinari, significa piuttosto ricordare che nessuna disciplina può sentirsi giustificata, nel nome di una pretestuosa neutralità scientifica, a operare in modo astratto, ignorando i nessi che la collegano al contesto e le connessioni che intercorrono tra scelte teorico-metodologiche e conseguenze educative e sociali; a maggior ragione l’educazione linguistica, che per le sue peculiari caratteristiche di trasversalità alle diverse lingue e discipline, è chiamata in prima linea a proporre soluzioni adeguate alle sfide che la comunità sociale pone oggi alla scuola (Coppola, 2011).

3. *La politica linguistica e culturale europea: potenzialità e criticità*

Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), versione aggiornata delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo d’istruzione (MIUR, 2012), sembrano sensibili alle nuove sfide e alle sollecitazioni provenienti da alcuni documenti emanati da istituzioni europee e mondiali; tra questi, le *Raccomandazioni* relative alle competenze chiave (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006), riproposte nel 2018, e l’*Agenda 2030* (ONU, 2015), un esteso programma d’azione incentrato su “5 P: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace e Partnership”, che comprende diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile (per un approfondimento, cfr. Coppola, 2019b). I *nuovi scenari* richiamano emergenze planetarie vecchie e nuove, come il perdurare e l’acuirsi della crisi economica con la conseguente vulnerabilità di quanti sono costretti a rinunciare a beni e servizi primari, l’instabilità politica nelle aree “calde” del pianeta, le emergenze ecologiche, l’intensificarsi degli spostamenti migratori verso gli stati più ricchi del pianeta. È chiaro che una prospettiva solo nazionale o strettamente eurocentrica non è più sufficiente per rispondere in modo adeguato a queste emergenze; la *cittadinanza attiva*, intesa come partecipazione democratica e impegno operoso nella vita sociale, che le *Indicazioni* propongono come sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline del curricolo, costituisce solo il primo, indispensabile passo verso lo sviluppo di una *cittadinanza globale*, in grado di far fronte alla complessità della società planetaria del XXI secolo e alle sue sfide, tutte inevitabilmente interconnesse.

Le *Indicazioni* del 2018 disegnano dunque i contorni di una scuola al passo con la complessità delle nostre società globalizzate e multiculturali, nella quale l’insegnamento della lingua italiana, come quello di tutte le altre discipline, si intreccia con temi, comportamenti e competenze trasversali di carattere etico-sociale, come il prendersi cura di sé, degli altri e dell’ambiente, lo sviluppo dell’autonomia e del senso di responsabilità, la disponibilità al dialogo, alla cooperazione e alla solidarietà, la consapevolezza e l’accettazione delle diversità.

In ambito linguistico e glottodidattico, la politica europea è stata lungimirante e ha saputo tradursi in importanti progetti e sperimentazioni, influendo positivamente sia sull’insegnamento che sulla formazione degli insegnanti di lingue; il modello europeo di educazione linguistica è stato un importante punto di riferimento in oltre mezzo secolo di storia, dai livelli soglia al *QCER*, dai profili di politica linguistico-educativa all’integrazione linguistica dei migranti adulti. Per quanto riguarda invece il versante culturale, il fallimento del modello *multiculturalista*, ratificato nel 2011 anche dai leader degli stati europei più potenti, Cameron, Merkel e Sarkozy, non ha ancora portato all’adozione piena di modelli alternativi, e anche le dichiarazioni di intenti presenti in molti documenti emanati dal Consiglio d’Europa e dall’Unione non hanno trovato un adeguato riscontro a livello implementativo. Vi è pure da dire che i tentativi teorici di descrivere o interpretare le diversità culturali, con metafore suggestive, come quella del *software of the mind* (Hofstede *et al.*, 2010), o attraverso regole interpretative, come la *regola d’oro*, quella *di platino* e quella *di piombo* (Bennett, 2015), o col ricorso a concetti sovraordinati, come quello

di *superdiversità* (Vertovec, 2007), appropriato all'alto livello di diversità culturale che caratterizza le nostre società, frutto dell'incrocio tra molte variabili (oltre a quelle tradizionali, anche l'età, la professione, il genere ecc.), se non tengono conto dei fattori di crisi della politica multiculturale, continuano ad avallare l'immagine di un mosaico di culture sempre più complesso ma i cui tasselli restano rigidamente separati. In assenza di una reale interazione tra i diversi tasselli, la coesistenza di mondi paralleli, caratterizzati da software mentali differenti, nei quali le diverse comunità vivono vicine ma separate, è destinata a sclerotizzarsi, determinando un incremento di marginalizzazione, esclusione e radicalizzazione culturale.

3.1 Per concludere: da dove cominciare?

La risposta a questa domanda ci riporta all'inizio di queste pagine: occorrono soluzioni politiche adeguate, certamente, ma in assenza di una capillare formazione dal basso al dialogo interculturale le soluzioni non potranno tradursi in azioni concrete. Se il difetto del multiculturalismo europeo è stato quello di guardare ai gruppi etnici con una fede eccessiva nel concetto di *tolleranza* posto a garanzia della convivenza sociale, la prospettiva interculturale guarda invece agli individui, piuttosto che ai loro gruppi di appartenenza, e si propone di promuovere il dialogo e la comunicazione interpersonale al fine di realizzare un'interdipendenza positiva tra le persone, al di là delle configurazioni nazionali o etniche (Wood *et al.*, 2006). Una formazione plurilingue e interculturale del cittadino quale tratto sociale permanente non può che favorire la maturazione di identità aperte all'incontro con l'altro, permeabili, plurali. Imprescindibile è l'impegno su questo fronte da parte della scuola, dei singoli insegnanti, dei formatori, ma anche di chi, più a monte, studia i modelli teorico-metodologici e propone percorsi didattici che influenzano l'insegnamento e la formazione.

Nel mio contributo al volume del 2011 curato da Bosisio, tenendo conto di questa istanza, proponevo un approccio glottodidattico che, partendo dalla relazione con l'altro (l'interlocutore), assumesse il *dialogo* quale strumento basilare per la costruzione di interscambi significativi dal punto di vista sia dell'acquisizione linguistica che dell'interazione socio-culturale:

In una prospettiva dialogica, la competenza linguistica, quella comunicativa e quella (inter)culturale non si configurano più solo quali obiettivi da raggiungere, ma anche quali strumenti per la costruzione di spazi interlocutori aperti e condivisi, da intendere quali spazi pluridimensionali (linguistico, cognitivo, affettivo, sociale, etico, culturale, politico) nell'ambito dei quali diventa possibile la comprensione reciproca e la negoziazione di un'intesa tra diversi, che è il risultato delle capacità linguistiche e relazionali degli interlocutori (Coppola, 2011: 164).

Se si adotta una concezione non minimalistica dell'insegnamento linguistico, come propone l'approccio dialogico, non basta tener conto delle conoscenze e competenze linguistico-comunicative da sviluppare e delle metodologie e tecniche per svilupparle, ma occorre occuparsi «anche e preliminarmente delle relazioni, dei soggetti inte-

ragenti, a partire dai quali si possono costruire, nel comune spazio interlocutorio, risposte adeguate alla mutata realtà della scuola e della società» (Coppola, 2011: 165).

Lo stesso approccio, suffragato dai risultati positivi ottenuti in oltre dieci anni di implementazione nelle scuole, all'università e in corsi di formazione per insegnanti, ho riproposto in un articolo più recente contenuto nella mia curatela del 2019, quale possibile risposta alle emergenze socio-culturali e alle sfide che, di rimando, l'educazione linguistica si trova a dover affrontare oggi. A tale articolo (Coppola, 2019c) rimando per una presentazione teorico-metodologica dell'approccio dialogico e per alcuni esempi di tecniche complesse di matrice dialogica.

Per concludere, il binomio lingua-cultura, sul quale insistono i documenti europei sull'educazione, mette in luce il nesso profondo tra insegnamento linguistico e formazione interculturale. Tenendo conto di questo legame, l'educazione linguistica, come e forse più delle altre discipline, è chiamata oggi all'arduo compito di rispondere alle sfide complesse e spesso contraddittorie che le nuove emergenze di carattere planetario pongono alla scuola e che impongono un proficuo intreccio tra il livello degli obiettivi scientifici e dei traguardi disciplinari e quello dei valori socio-culturali.

La porta delle “lingue altre”, che conduce alle “culture altre”, rischia di chiudersi in assenza di risposte politiche appropriate, ma ogni possibile soluzione calata dall'alto serve a ben poco se non trova adeguato riscontro in percorsi educativi funzionali alla formazione plurilingue e interculturale dei cittadini. Sta dunque al formatore e all'insegnante (in inter-azione con gli apprendenti) aprire la porta, e sta al ricercatore fornire la chiave giusta.

Gli studi, gli scritti e la concreta azione di docente e formatrice di Cristina Bosisio sono stati al riguardo davvero emblematici e testimoniano ancora la sua ferma volontà di non venire mai meno all'impegno scientifico, etico ed educativo che investe oggi a pieno titolo lo studioso di glottodidattica.

Bibliografia

- BEACCO J., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M.E., GOULLIER F. & PANTHIER J. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, trad. it. di LUGARINI E. & MINARDI S., *Italiano LinguaDue*, Milano. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- BENNETT M.J. (a cura di), (2015), *Principi di comunicazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- BOSISIO C. (a cura di), (2011a), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze.
- BOSISIO C. (2011b), Premessa, in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze: VI-VIII.
- BOSISIO C. (2011c), Il ruolo del docente nello spazio (glotto)didattico: un punto di vista evolutivo, in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze: 118-123.

- BOSISIO C. (2015), Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa, in BOSISIO C. (a cura di), *La pluralità nell'apprendimento linguistico: caratteristiche e potenzialità*, Sezione monografica, in *RILA*, 2-3: 11-23.
- CAMBIAGHI B. (a cura di), (1987), *Tre secoli di glottodidattica*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 1-2.
- CAMBIAGHI B. (2010), L'insegnamento-apprendimento delle LS, in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Guerra, Perugia: 141-143.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEICßNER F.-J., NOGUEROL A. & SCHRÖDER-SURA A. (2012), CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture, trad. it. di CURCI A.M. e LUGARINI E., *Italiano LinguaDue*, Milano, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>.
- CONSIGLIO d'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- CONSIGLIO d'EUROPA (2018), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*, Modern Language Division, Strasbourg, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- COPPOLA D. (2011), La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale, in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze: 163-169.
- COPPOLA D. (a cura di), (2019a), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa.
- COPPOLA D. (2019b), Quale educazione linguistica? Alcune riflessioni a margine del dibattito sullo stato dell'italiano a scuola, in COPPOLA D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa: 21-36.
- COPPOLA D. (2019c), Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici, in COPPOLA D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa: 115-138.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G.J. & MINKOV M. (2010), *Cultures and organizations: software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*, McGraw-Hill, New York.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, Numero speciale.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, DG-Ordinamenti, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>.
- ONU (2015), *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.
- PARLAMENTO EUROPEO e CONSIGLIO (2006), *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ITA&toc=OJ:L:2006:394:TOC.

PARLAMENTO EUROPEO e CONSIGLIO (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 2 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

VERTOVEC S. (2007), Super-diversity and its implications, in *Ethnic and racial studies*, n. 30(6), pp. 1024-54.

WOOD P., LANDRY C. & BLOOMFIELD J. (2006), *Cultural Diversity in Britain: a Toolkit for Cross-cultural Co-operation*, Joseph Rowntree Foundation, York.

STEFANIA CAVAGNOLI¹

L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: le/i docenti

The contribution addresses the issue of linguistic biography in foreign language learning from the point of view of teachers in training. The focus on the reflection is on learners, but on learners who are going to teach languages. This overturns the idea of seeing the teacher as someone who has not been in the perspective of the learner. Studies on language biographies have amply demonstrated the strong role that the languages already acquired play in teachers' personal histories. They also show that language experiences are crucial not only for learning other languages, but also for their teaching. The analysis of a corpus of 100 biographies highlights, through a few key words, the attitudes that future teachers tell about their language teachers. It again underlines, the decisive role and the power, although often unconscious, that the teacher has in the language training of its target audience.

1. Introduzione

Il punto di partenza di questa riflessione nasce dalla bella collaborazione con Cristina Bosisio, frutto di una conoscenza remota che ha costruito un rapporto personale, prima che professionale, ricco e fecondo. Nasce per caso, in un vagone ferroviario, in viaggio verso Pavia per un convegno sui linguaggi specialistici; passa dalla associazione AItLA, dalla condivisione degli stessi telefonini; da commissioni di dottorato; da partecipazione reciproca nei master per la didattica della lingua italiana. E anche ora, che Cristina non c'è più, è presente nei miei pensieri e nella mia riflessione didattica, che condividevo nei paradigmi e nella prassi con lei.

Uno dei momenti più forti è stata la mia partecipazione ad un numero di RILA da lei coordinato. Me ne aveva parlato proprio in questi termini, di condivisione, per fare un progetto insieme, con persone con cui collaborare bene. Le avevo proposto il titolo *La scrittura plurilingue come narrazione del sé e del rapporto con le lingue in ambiente di apprendimento*².

Il tema della biografia linguistica è un tema che segna il mio percorso degli ultimi anni, a partire dalla consulenza di percorsi plurilingui a livello di scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado³ che fanno parte delle mie ricerche da ormai quindici anni. La riflessione personale sui propri percorsi di apprendimento e di esperienze linguistiche ritengo sia un ottimo punto di partenza per l'appropria-

¹ Università di Roma Tor Vergata.

² In RILA, 2-3/2015: 39-54; si veda anche Cavagnoli, 2014.

³ Cavagnoli & Passarella, 2011; Cavagnoli & Passarella, 2014; Cavagnoli & Passarella, 2020.

zione dell'apprendente della propria responsabilità di imparare; allo stesso tempo, un ottimo strumento per fare il punto degli apprendimenti. L'idea che ogni apprendente è diverso, e di conseguenza necessita di percorsi didattici individualizzati, è presente nella letteratura e muove un filone di ricerca⁴.

2. *La biografia linguistica*

È stata usata in ambito letterario, come testimonia Groppaldi (2010: 89): “Inizialmente lo strumento autobiografico è stato impiegato, nella letteratura italiana del Novecento, per documentare, attraverso la storia linguistica dell’io narrante, il passaggio dell’Italia da paese contadino (e dialettofono) a paese industriale (e italofono.)” Non solo la letteratura ne ha fatto ampio uso, ma anche in ambito di studi linguistici, come testimoniato da Nencioni (1983) e da De Mauro (2006); in ambito pedagogico cruciale il ruolo di Demetrio (2003, 2012), soprattutto nell’educazione degli adulti.

Ma come può essere definita la biografia linguistica? Una possibile definizione, condivisa per molte realtà linguistiche, è contenuta nel Portfolio per le lingue straniere, curato dal Consiglio d’Europa.

La Biografia linguistica si concentra sull’esperienza passata del discente, sul suo percorso di apprendimento presente e sulle sue aspirazioni per il futuro. È studiata per adattare l’apprendimento ai principi pedagogici fondamentali per l’utilizzo del PEL, tra cui in particolare l’individuazione regolare di obiettivi di apprendimento, la riflessione sulle esperienze di apprendimento e l’autovalutazione dei progressi compiuti e delle competenze acquisite. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016802fc3c6>).

E ancora:

La biographie langagière d’une personne est l’ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs, plus ou moins nombreux, qu’elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier: elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui diffèrent chacun de chacun. (Cuq, 2003: 36-37)⁵.

Tale definizione rafforza il modello teorico di Franceschini, così descritto:

⁴ Per tutti si veda Benson (2004: 4): “The term ‘(auto)biography is used [...] to refer to a broad approach to research that focus on the analysis and description of social phenomena as they are within the context of individual lives”. L’autore riporta una ricca bibliografia su questo argomento.

⁵ Nel testo di Manconi (2016: 231) è riportata la citazione di Cuq e la traduzione in italiano. “La biografia linguistica di una persona è l’insieme dei percorsi linguistici, più o meno lunghi e più o meno numerosi, che questa ha seguito e che formano ormai il suo capitale linguistico; è un essere storico che ha attraversato una o più lingue, materne o straniere che costituiscono un capitale linguistico in continua evoluzione. Sono, in totale, le esperienze linguistiche vissute ed accumulate, in un ordine aleatorio che differenziano ogni individuo”.

Ein Sprecher seine Kenntnisse von anfänglichen Erstsprache her ausweitet [...]. Diese Kenntnisse werden im Verlauf des Lebens mit weiteren vernetzt und verdichtet, in einem generellen Zuwachs [...]. Nicht alle Varietäten haben dabei dieselbe Stellung und geniessen dieselbe Aufmerksamkeit. [...]. In Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter der Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert (Franceschini, 2001: 113-114).

La biografia è quindi uno strumento didattico, come sostengono Sofia & Favero:

L'autobiografia linguistica è una narrazione autobiografica condotta lungo il filo delle lingue. È un'attività di scrittura che spinge lo studente a cercare nel proprio vissuto parole, conte, filastrocche, storie che sono entrate in lui attraverso la lingua madre o le lingue seconde; che gli fa prendere consapevolezza di questo vissuto (di questo universo) e lo induce a valorizzarlo. L'esplorare il vissuto linguistico porta lo studente a scoprirsi come essere portatore di significati e di storie, a riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (Sofia & Favero, 2018: 55).

La condivisione di tali affermazioni sta alla base dell'utilizzo dell'autobiografia linguistica in questo percorso formativo, proprio perché “Incoraggiare a parlare di sé può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva ‘decentrazione conoscitiva nei confronti del proprio vissuto’” (Brasca & Zambelli, 1992: 156).

Si tratta quindi di un'esperienza linguistica privata, individuale ma sempre in collegamento con le altre persone, a partire dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici. Nelle biografie linguistiche si intrecciano le vite degli altri, ci si rende conto di essere inseriti in una comunità. Anche la classe è una comunità, o dovrebbe esserlo: condividere aspetti di sé facilita la creazione del gruppo. Vuol dire consapevolizzare gli apprendenti su quello che hanno vissuto, ma anche sul loro sapere; vuol dire una riflessione sulle esperienze del singolo, ma anche del singolo in comunità linguistica e culturale. Prendere coscienza significa riposizionarsi sia nel percorso personale che in quello collettivo.

Inoltre, per poter imparare bene una nuova lingua è fondamentale rendersi conto di quanto già si sa, di quanto si sa fare, e di come si sa essere, attraverso i propri atteggiamenti linguistici, le proprie credenze, le teorie di riferimento. È un mettere al centro il percorso personale, unico, che prende in considerazione la persona che scrive e che in quanto tale esiste e non è paragonabile agli altri apprendenti e condiderlo con chi è nello stesso gruppo di apprendimento.

Tale consapevolezza è in primo luogo dell'apprendente, ma coinvolge, necessariamente, anche il docente, che non può prescindere dal percorso di vita dei formandi per impostare la sua didattica.

Come sostiene Cognigni:

I concetti di rappresentazione, atteggiamento o motivazione sono oggi sempre più al centro degli studi relativi all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue. [...] Poiché queste rappresentazioni possiedono un carattere centrale nel processo di ap-

prendimento linguistico, esse sono diventate di particolare interesse anche per la politica linguistico-educativa (Cognigni, 2007: 26).

Cognigni approfondisce inoltre la differenza fra rappresentazione sociale e atteggiamento, la prima considerata sia come elaborazione individuale che come modello sociale, la seconda radicata nella comunità linguistica, spesso legata a stereotipi; forse per questo motivo lo strumento autobiografico è particolarmente efficace in un insegnamento apprendimento di adulti, oltre naturalmente alla fetta di vita più consistente che essi hanno alle spalle.

Nella letteratura dedicata, diverse sono le denominazioni utilizzate, e a seconda della scelta effettuata mettono il focus su aspetti diversi. Principalmente si usa la forma “(auto)biografia linguistica” (Lévy, 2001; Franceschini, 2001; Moliené, 2006; Cognigni, 2007; Favaro, 2009); segue “language (learning) memories” (Kramsch, 2009; Pavlenko, 2001), ma anche “racconti biografici” o “racconti di lingue” (Gohard & Rachédi, 2009.) In tutte però l’idea del racconto e del percorso personale di vita fungono da collante.

Si parla di una tale tipologia linguistica dal 1997 in poi, attraverso i documenti del Consiglio d’Europa, e nello specifico del Portfolio europeo delle lingue⁶. Il portfolio prevede tre parti, di cui una, la seconda, è rappresentata dalla biografia linguistica. La definizione che ne viene data, ad uso di apprendenti, è la seguente:

Biografia linguistica: incoraggia lo studente a definire ciò che sa fare con le lingue in apprendimento ed include informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in contesti diversi.

Gli obiettivi di tale strumento sono molteplici, e possono essere fissati sulla base delle esigenze delle classi o dei singoli apprendenti. La valorizzazione del plurilinguismo e delle lingue conosciute, o vissute, è alla base di tutti i percorsi di apprendimento. Valorizzare il plurilinguismo delle persone vuol dire mettere al centro chi apprende partendo da esperienze linguistiche, da conoscenze pregresse, da una dimensione affettiva forte e motivante. Valorizzare il plurilinguismo significa assumersi delle responsabilità, riflettendo sull’apprendimento/acquisizione a partire da sé. Valorizzare il plurilinguismo significa individuare vie personalizzate per avvicinarsi alle lingue, straniere e seconda. Tali dimensioni si riflettono sia sul singolo apprendente che sulla classe e sul docente, nella costruzione di un sistema didattico equilibrato ed efficace.

La biografia linguistica rappresenta inoltre uno strumento flessibile, proponibile in diversi momenti dell’attività didattica; come strumento diagnostico in entrata, come strumento valutativo formativo in uscita. L’aspetto dell’(auto)formazione è valido sia per gli apprendenti che per i docenti della classe di riferimento.

Anche un’attività di scrittura in parallelo può costituire uno scambio e una condivisione della comunità linguistica in cammino.

Può essere ripetuta, perché

⁶ <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>

la stratificazione nella storia di un individuo ne modifica, nel corso dell'esistenza, lo statuto, l'approccio e la rappresentazione che ognuno di noi ha (o si fa) delle lingue, materne o straniere che siano. Di conseguenza, l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere vengono per lo meno influenzati dalla propria storia linguistica e dal racconto e della valutazione che ne fa ciascuno di noi (Lévy, 2001: 71)⁷.

Sofia & Favero (2018) considerano la biografia come strumento didattico in diverse accezioni: in primo luogo come strumento conoscitivo, poi operativo. È uno strumento innovativo per la didattica linguistica, ma allo stesso tempo può eseguire una funzione valutativa. In ultimo (ma direi in primis), la biografia è uno strumento che aiuta nella costruzione di un clima positivo, fatto di relazioni affettive, alla base per qualsiasi didattica efficace e piacevole.

Diverse sono le modalità utilizzabili. In questo contributo si è scelta la modalità narrativa, del racconto, dell'utilizzo delle parole in quanto il gruppo di riferimento era costituito da docenti italofoni (almeno la maggior parte) in formazione glottodidattica. L'obiettivo, come spiegato più avanti in questo contributo, era di riflettere e far riflettere proprio a partire dalle parole utilizzate per descrivere il proprio rapporto con le lingue possedute.

Ma in ogni contesto didattico le modalità vanno accordate con le competenze e le esigenze del gruppo di riferimento. Per esempio, nei Portfolio elaborati dalla Provincia Autonoma di Bolzano, per le classi dai nove agli undici anni, la biografia linguistica è somministrata in forma de “la mia immagine delle lingue”. Il Portfolio, pensato in quattro lingue (italiano, tedesco, ladino ed inglese), riporta la seguente consegna:

questa immagine ti permette di rappresentare la tua storia personale delle lingue. Per ogni lingua che hai imparato o hai incontrato usa un colore diverso per colorare l'immagine. Meglio conosci una certa lingua, più la usi o più spesso l'hai incontrata, più grande sarà la macchia di colore che disegnerai per quella lingua. Confronta il tuo disegno con quello di una compagna o di un compagno e discuti con loro sulle lingue che conosci e sui colori che hai usato per rappresentarle (Portfolio, 2004: 11).

Lavorare sulle immagini, per arrivare alle parole, costituisce un'ulteriore possibilità didattica ricca di implicazioni di apprendimento.

3. La ricerca: una storia di relazioni

In questo contributo, ho focalizzato l'attenzione e la riflessione sulle biografie linguistiche narrative di studentesse e studenti dei miei corsi di glottodidattica. Da ormai più di quindici anni raccolgo i testi prodotti nel corso di glottodidattica, prima all'università di Macerata, poi all'università di Roma Tor Vergata. I testi sono quindi i prodotti di future docenti, iscritte nei corsi di laurea in lingue e letterature

⁷ Si veda anche Pavlenko, 2007.

straniere, sia triennale che magistrale. Il corpus esteso contiene anche biografie di docenti in formazione dei percorsi PF24, PAS e FIT⁸.

Il gruppo di riferimento è proveniente in maggioranza dal sud e dal centro Italia, con una forte presenza di dialettofoni.

Nell'analisi del corpus ho individuato le parole legate alle relazioni, sia fra le persone che con le lingue studiate o parlate. In tal senso quindi i risultati dell'analisi sono circoscritti a questo focus, su cui, dal mio punto di vista, si basa tutto il rapporto glottodidattico. Le cosiddette ipotesi umanistico affettive⁹ sono alla base di questa analisi.

La domanda di ricerca dell'analisi era la verifica del ruolo della docente nella relazione affettiva con e attraverso l'apprendimento-acquisizione delle lingue in oggetto.

Il corpus utilizzato, scelto con un criterio cronologico, consisteva di 100 biografie linguistiche di studenti e studentesse del corso magistrale di Glottodidattica¹⁰, tutte biografie narrative, più una decina di biografie illustrate.

4. *Un percorso didattico*

La scrittura della biografia è una delle prime attività didattiche in classe, il punto di partenza per lo sviluppo del corso. Dopo una breve illustrazione sul tema della biografia, e la condivisione della scelta di una biografia narrativa libera, la consegna è quella di scrivere il proprio racconto di vita linguistica, in forma narrativa. Il tempo a disposizione è di quarantacinque minuti, il testo si scrive in classe, su un foglio, a mano, in forma anonima.

Le reazioni della classe sono sempre differenziate: qualcuno/a si fa subito coinvolgere nell'attività, qualcun altro/a ha un atteggiamento scettico, ma di solito prevale la curiosità del compito, soprattutto perché prima attività del corso. Pochi/e si aspettano di dover partecipare attivamente e mettersi in gioco in un corso universitario.

Nella lezione successiva, riporto le biografie alla classe, cercando di fornire una sintesi degli argomenti raggruppati in modo trasversale fra i testi, individuando così una serie di parole chiave come docente, emozione, lingua, contesti extrascolastici, difficoltà, stupore, riflessione metalinguistica. In tal modo si avvia una discussione in plenum, con la richiesta spesso di poter leggere le biografie degli altri componenti della classe e ulteriori riflessioni sugli elaborati precedentemente scritti. Tale discussione costituisce un momento importante nella costruzione del gruppo classe da un lato, ma soprattutto nella costruzione della propria idea di docente e di lingua (Lévy, 2001).

⁸ Si tratta dei diversi percorsi formativi degli ultimi anni, proposti dal Ministero dell'istruzione e realizzati dagli atenei italiani. L'ultimo percorso è il PF24, qui alcuni riferimenti <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/allegato+al+D.M.+del+10.8.2017+n.616.pdf/29e23102-1022-4710-a0e4-d971d95a73dc?version=1.0>.

⁹ Per tutti si veda Balboni, 2017.

¹⁰ Si tratta di un corso di 60 ore, 12 CFU, diviso in due moduli: il modulo A introduttivo alla disciplina, il modulo B concentrato sull'educazione plurilingue e con forma seminariale e partecipata.

La riflessione ed il confronto sulle biografie è fondamentale, come sottolineano Franceschini e Miecznikowski:

Durch den breiten Vergleich werden Muster deutlich, bis hin zu ähnlichen Formulierungen; diese erlauben es, generalisierbare Aussagen zu machen und sozusagen 'eine innere Morphologie und Syntax der Sprachbiographien zu formulieren. Figuren sprachbiographischen Erzählens werden aus den vielen Vergleichen unterschiedlichen Fallbeispiele deutlich, ebenso typische Verläufe des Erwerbsprozesses in seiner biographischen Einbettung (Franceschini & Miecznikowski, 2004: XIII).

4.1 I risultati

Dalle biografie si sono individuate alcune immagini trasversali, che danno in primo luogo l'idea di approvazione, affetto, piacere o al contrario, difficoltà, incomprensione, scoramento nei confronti di chi insegna. Ciò che emerge è che il ruolo del/la docente è centrale nella gestione dell'apprendimento/acquisizione della lingua insegnata, ma anche nell'atteggiamento personale verso tale lingua. Considerando che la motivazione¹¹ è determinante per progredire in un apprendimento, l'aspetto dell'idea di una lingua, positiva o negativa, è sicuramente centrale. E poiché l'idea di lingua è spesso legata alle persone che tale lingua veicolano, il ruolo docente è probabilmente più determinante di quanto si creda.

4.1.1 I/le buoni/e docenti

La prima parola chiave, che emerge dall'analisi, è legata al/alla docente buono/a. L'attributo è di chi scrive, che individua nell'aggettivo un termine ampio in cui sono comprese diverse accezioni positive; il/la buon/a docente è chi dimostra la sua passione, suscita interesse, coinvolge e capisce la classe e le persone con cui ha una relazione didattica. È chi ama la disciplina che insegna, che si mette in gioco, che fa esempi pratici, che è simpatico/a, che motiva.

Non importa se è severo/a, è molto più importante che riesca a far amare la lingua alla classe. Anzi, in alcuni stralci, pare che la severità sia parte di un'umanità e comprensione per gli/le apprendenti.

Interessanti le riflessioni sull'aspetto fisico delle docenti, a coronamento della descrizione positiva. L'uso di aggettivi superlativi, quasi esagerati, sottolineano maggiormente il coinvolgimento emotivo nella relazione didattica.

Di seguito stralci autentici dalle biografie analizzate:

- «interesse verso questa lingua è stato suscitato dalla mia professoressa »
- «ho conosciuto un professore che ha capito chi sono»
- «i professori furono in grado di trasmettermi curiosità, passione e voglia di imparare»
- «mi sono appassionata al francese anche grazie alla mia insegnante»
- «la maestra aveva fatto in modo che io mi affezionassi a questa lingua »
- «l'insegnante di inglese mi ha spronata così tanto»

¹¹ Balboni 2014.

- «una passione... Grazie alla mia professoressa... Che reputo una grande insegnante»
- «il piacere di conoscere un professore che sapesse valorizzarlo» (il greco)
- «grazie a lei ho scoperto il mio amore per la lingua»
- «la professoressa era una donna piccolina e sempre allegra. Spiegava molto alla lavagna e faceva esempi pratici vicini a noi studenti»
- «grazie ad un'insegnante molto qualificata»
- «grazie ai miei genitori e ad una insegnante del liceo»
- «la mia professoressa del liceo è stata centrale in questo percorso»
- «il merito lo do alla mia prima maestra di inglese»
- probabilmente il fatto che avessi un'enorme simpatia per la professoressa ha influito molto»
- «grazie alla bravura delle insegnanti»
- «sono stato incentivato dai docenti»
- «solo un anno ebbi un'insegnante che riuscì a trasmettermi la voglia di imparare»
- «l'insegnante piccolina di statura e incredibilmente preparata. Una capocciona»
- «grazie ad un corso ho realizzato che insegnare una lingua potesse essere bello»
- «bravissima professoressa di inglese. Bella, elegante, molto severa ma preparatissima. A lei devo tutte le basi linguistiche che ho. Forse anche l'interesse per le lingue»
- «grazie ad una professoressa molto brava nel suo lavoro che, nonostante la giovane età...»
- «tutto ciò grazie ad un'insegnante straordinariamente brava che è riuscita a trasmettere la sua passione, la sua allegria nell'insegnare»
- «professoressa molto brava ma che purtroppo pretendeva un livello troppo alto, quasi naturale»
- «una bravissima insegnante... il suo corso di tedesco che ho amato da subito»
- «sono stata fortunata perché ho avuto sempre buoni insegnanti»
- «devo alla mia professoressa l'amore per questa disciplina»
- «il mio interesse per la lingua inglese è evoluto in maniera esponenziale, grazie ad un'insegnante»
- «mi ritengo fortunata perché ho avuto modo di conoscere professori straordinari che amavano la loro professione e che motivavano molto noi studenti»
- «devo molto alla mia insegnante di spagnolo, che è stata capace di trasmettermi la sua passione per la lingua... Ma soprattutto di farmi credere nelle mie potenzialità»
- «grazie alle mie insegnanti. La mia insegnante di inglese era severa..., ma molto umana e trasmetteva la sua passione e il suo amore per il suo lavoro»
- «insegnanti pieni di passione e intelligenza»
- «insegnamento di docenti molto potente e proficuo»
- «fortuna di avere una professoressa che ha saputo trasmettermi la sua passione per il francese»
- «l'atteggiamento della mia professoressa è stato fondamentale per il mio percorso formativo»

- «gli insegnanti possono appassionare o far detestare»
- «docenti fantastiche»

4.1.2 I/le cattivi/e docenti

Anche nel caso dell'individuazione di una caratteristica negativa, ho voluto utilizzare una stringa non tecnica, di uso comune, condivisa nella comunità scolastica e universitaria: alla buona docenza si contrappone la cattiva docenza. («maestre il cui il brutto e cattivo ricordo...»).

E le caratteristiche riportate dalle biografie sono spesso l'esatto contrario di quanto descritto sopra. Manca la passione, l'amore per la disciplina, la competenza; non ci sono stimoli, e al contrario, la cattiva didattica fa disamorare e raggiungere risultati bassi. La severità, non corredata da empatia e coinvolgimento, è un fattore di allontanamento, di maggior difficoltà di apprendimento. I/le cattivi/e docenti sono coloro che creano ansia, insicurezza, demotivazione e addirittura rifiuto.

Interessante notare che in queste citazioni sono presenti anche apprezzamenti, seppur negativi, anche sulla competenza di chi insegna («docenti validi»).

- «ho cambiato insegnante ogni anno... Alcune di loro non preparate... quindi le lezioni erano noiose, vuote, inutili»
- «approccio con il russo non dei migliori: insegnante al suo primo incarico, non gestiva un gruppo di maleducati che la umiliavano
- «in quella classe la materia non era insegnata bene, zero passione, zero coinvolgimento, zero stimoli»
- «in francese andavo bene (madrelingua) e ciò suscitava un po' di antipatia nelle professoresse»
- «Al liceo una buffa contaminazione anglo-siciliana fraudolentemente spacciata per british english»
- «ma non avendo mai avuto degli insegnanti validi...»
- «non sono soddisfatta dell'insegnamento»
- «un rifiuto... Dipende da come e da chi mi ha insegnato»
- «colpa di professori incostanti, non hanno saputo trasmettere l'amore»
- «ricordo l'incapacità dell'insegnante di farmi apprendere la lingua»
- «la professoressa era molto rigida. Severa. Concentrata sulla grammatica»
- «non do molto credito all'istituzione scolastica»
- «mia madre definiva la maestra impreparata e aggressiva, chissà che ciò non abbia influito sul mio rifiuto»
- «non hanno saputo darmi stimoli e input al fine di un apprendimento migliore e dell'amore per la materia»
- «un'insegnante cattiva, priva di tatto e pazienza... Si rivolgeva a noi in modo poco materno»
- «la professoressa era molto anziana e non aveva più voglia di insegnare»
- «il brutto rapporto con la professoressa delle medie ha influito sulla scelta delle superiori»
- «non ho avuto una motivazione affettiva valida per imparare»
- «professori che non hanno mai insistito o trovato metodi interessanti»

- «un'insegnante mi incuteva timore e la voglia di apprendere era inondata e devastata da questa continua ansia»
- «maestre con cui il brutto e cattivo ricordo è ancora vivo»
- «avevo un'insegnante milanese che teneva alla perfezione»
- «devo ammettere che le insegnanti di inglese non sono state per niente brave, devo la mia formazione alle lezioni private»
- «sono stata scoraggiata e umiliata costantemente dalle insegnanti: sono stata segnata negativamente dal loro giudizio... ma non lascio mai le cose a metà»
- «sfortunatamente ho avuto un'insegnante di inglese che non definirei docile e socievole»
- «ho cambiato spesso insegnante... Uno dei motivi che mi hanno portato ad odiare questa lingua»
- «non ho incontrato insegnanti che mi hanno aiutata a coltivare questo amore per la lingua»
- «ho odiato la lingua fino a 13 anni per via di insegnanti che non erano nemmeno capaci di pronunciare le parole basilari»
- «docenti poco motivanti»
- «i docenti creano insicurezza»

Un esempio concreto di come docente e lingua vengano considerati strettamente connessi è riportato dalla seguente citazione:

Al liceo linguistico ho avuto tre insegnanti di lingua inglese e tre insegnanti madre-lingue per fare conversazione e solamente la professoressa del primo anno era riuscita a farmi riappassionare alla lingua, le altre han fatto raffreddare e aumentare il mio astio verso di essa. Vedo l'inglese come lingua fredda, lontana, complessa e non facile come tutti dicono.

Le parole delle biografie mettono in luce, come in questo esempio, le esperienze di vita e soprattutto la rielaborazione di esse dal punto di vista cognitivo ed emotivo, punto di partenza per ulteriori apprendimenti.

4.1.3 Altri modi di esprimere la biografia linguistica

All'interno del corpus analizzato ho trovato dei riferimenti ad altri metodi di realizzazione della biografia linguistica, che erano stati accennati in classe, ma non approfonditi. Si trattava solo di un completamento, a mo' di stimolo, per sostenere l'idea che la biografia linguistica rappresentasse una tipologia testuale sì definita, nell'ottica narrativa, ma personale, adattabile, flessibile alle esigenze degli/le apprendenti nel racconto delle loro esperienze linguistiche.

Si riporta, come esempio, un unico testo, che mette in evidenza la rappresentazione delle lingue e delle relazioni di apprendimento utilizzando i colori e il loro significato simbolico. Tale significato è legato alla cultura di partenza, e non necessariamente a quella d'arrivo, ma proprio per tale aspetto il/la docente potrebbe, in un secondo momento didattico, riprendere gli esempi dimostrando come, dal

punto di vista interculturale, il confronto apra le menti e quindi anche le possibilità linguistiche.

Se dovessi rappresentare le lingue come parti del corpo e colori sarebbero così:

- Italiano: testa (tutte le attività cognitive; colore verde perché riposante)
- Dialetto: pancia (la lingua del passato, dell'istinto e della rabbia; colore marrone)
- Francese e portoghese: cuore (le lingue che mi piacciono; rosa)
- Inglese: mani (la lingua della praticità, del passeggiare; colore rosso perché per me inaccessibile)

5. *Conclusioni*

L'esperienza, ormai reiterata nel corso degli anni, della lettura delle autobiografie linguistiche in corsi di formazione per futuri docenti mi ha dimostrato il principale obiettivo di tale attività: l'importanza di partire da sé, nella costruzione del proprio ruolo di insegnante e nel conseguente insegnamento. Il principio dell'apprendente al centro, ormai consolidato nella teoria glottodidattica, trova la sua prima applicazione in coloro che andranno nelle scuole e nei corsi di lingua in qualità di docenti. Riflettere in prima persona sulle proprie credenze, a partire dalle esperienze di apprendimento, spesso mette i futuri docenti in una posizione di smarrimento, di meraviglia: leggere i testi che hanno scritto di getto sulla loro storia linguistica modifica spesso l'approccio didattico che sceglieranno una volta in classe, ribalta le idee sulla didattica, spesso stereotipate o quanto meno abitudinarie. Credenze che entrano nella loro enciclopedia come abitudini, modelli subiti e per questo riprodotti. La riflessione si concentra principalmente su alcuni elementi, che vedono in primo luogo il ruolo del docente al centro della relazione di apprendimento. Tale ruolo è determinante sia in senso negativo che positivo. Le parole utilizzate per rappresentare tale relazione sono spesso parole legate ad emozioni polarizzate, come odiare e amare, e spesso il ruolo determina la possibilità di apprendere o di chiudere con la lingua studiata. Frequentemente infatti gli aggettivi legati alla lingua sono aggettivi legati alla relazione docente-apprendente. Emerge quindi con forza il ruolo del docente, anche in un approccio umanistico affettivo; una forza di cui spesso gli stessi docenti non si rendono conto se non attraverso riflessioni mirate anche in forma di scrittura libera.

Un altro elemento ricorrente è la presenza di pregiudizi linguistici, che spesso sono però legati a pregiudizi verso parlanti quella lingua di apprendimento. Un ulteriore ricorso all'enciclopedia personale e della comunità linguistica di riferimento, che i docenti debbono modificare, attraverso esempi testuali, riflessioni e racconti, per poter liberare gli apprendimenti dalle loro cornici cognitive che impediscono un avvicinamento più positivo, o quantomeno neutro, alla lingua target. Frasi come «hanno iniziato ad insegnare l'inglese dall'asilo, la notizia l'ho trovata ridicola e grottesca» sono certamente di freno e basate su credenze false. Ma anche frasi come «possiedo rudimenti linguistici, appresi per motivi amorosi» sono importanti, per un docente, per capire la personalità delle persone con cui collaborano e adottare percorsi formativi adeguati.

Bibliografia

- BALBONI P. (2014), Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare, in LANDOLFI L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli: 165-178.
- BALBONI P. (2017), La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica, in *Educazione linguistica Language education*, VI: 1-16.
- BENSON P. (2004), (Auto)biography and learner diversity, in BENSON P., NUNAN D. (eds.), *Learners' Stories*, Cambridge University Press, Cambridge: 4-21.
- BRASCA L. & ZAMBELLI M.L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- CAVAGNOLI S. (2014), L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività, in LANDOLFI L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli: 179-189.
- COGNIGNI E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*, Wizards, Porto S. Elpidio.
- CUQ J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- DE MAURO T. (2006), *Parole di giorni lontani*, Il Mulino, Bologna.
- DEMETRIO D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma.
- DEMETRIO D. (a cura di) (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- FAVARO G. (2008), Italiano L2 “su misura”. Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche, in *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Atti, 111-123, http://www.gramsci-fvg.it/public/File/attiliscso/GRAMSCI_10.pdf.
- FRANCESCHINI R. (2001), *Biographie und Interkulturalität*, Stauffenburg, Tuebingen.
- FRANCESCHINI R. & MIECZNIKOWSKI J. (eds.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien, biographies langagières*, Peter Lang, Bern.
- GOHARD A. & RACHEDI R. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités*, L'Harmattan, Paris.
- GROPPALDI A. (2010), L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS, in *Italiano lingua 2*, 2(1): 89-103.
- KRAMSCH C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
- LEVY D. (2001), Statut des langues, langues ‘médiatrices’ et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l’italien et de l’étranger dans le phénomène d’immigration nord-africaine en Italie, in ZARAT G. (ed), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris: 77-93.
- MANCONI T. (2016), Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue, in ANFOSSO G., POLIMENTI G. & SALVADORI E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano: 230-244.

MOLINIÉ M. (a cura di) (2006), Biographie langagière et apprentissage plurilingue, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE International, n. 39 (numero speciale).

NENCIONI G. (1983), Autodiacronia linguistica: un caso personale, in *Quaderni dell'atlante Lessicale Toscano I*: 1-25.

PAVLENKO A. (2007), Autobiographic Narratives as Data, in *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford: 163-188.

Portfolio europeo delle lingue, per alunne e alunni dai 9 agli 11 anni, (2004) accredited model No. 65/2004, Bolzano, Provincia autonoma di Bolzano.

SOFIA V. & FAVERO E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica, Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.

MARIA TERESA ZANOLA¹

Formazione e ricerca in linguistica applicata, un dialogo interculturale

Language training and research in applied linguistics have led to fruitful results in the context of the activities of the Language Service (Se.L.d'A.) of the Università Cattolica. The contribution illustrates the paths taken in these areas of study in favour of a multilingual perspective in Higher Education. The main themes of analysis and experimentation concern the methodologies for language teaching, the assessment of the competences, internationalization as knowledge mobility, scientific and academic communication skills. The training modules for specialized communication and translation, the organization of teams composed by native and non-native language teachers, the activities for CLIL teaching methodology are all explored in depth. They confirm the effectiveness of this systemic approach adopted to support the main trends for language teaching in Higher Education.

Formazione e ricerca in linguistica applicata intrecciano un dialogo interculturale fruttuoso, presente e vivo in particolare in alcune tappe di lavori e di riflessioni condivise all'interno delle attività del Servizio Linguistico dell'Università Cattolica (Se.L.d'A.). Da centro linguistico per l'erogazione dei corsi curricolari dell'Ateneo nel corso degli anni, il Se.L.d'A è diventato luogo di ricerche scientifiche e sperimentazioni didattiche, in favore di una prospettiva plurilingue per l'insegnamento superiore. I principali temi oggetto di analisi e sperimentazione sono i seguenti:

- le modalità di insegnamento delle lingue – anche in considerazione del reclutamento dei docenti nativi e non-nativi – e di valutazione delle competenze, legate ai livelli previsti da raggiungere nei corsi curricolari;
- l'internazionalizzazione, sia in quanto mobilità internazionale sia rispetto ai contenuti disciplinari;
- la competenza di comunicazione necessaria per studenti, docenti e personale, così come tra ricercatori e docenti all'interno di gruppi di lavoro e di laboratori, a livello nazionale e internazionale;
- le strategie di diffusione delle conoscenze accademiche in dimensione nazionale e internazionale, anche a un pubblico esterno al mondo scientifico e accademico.

Le vie percorse per affermare la centralità dell'apprendente nell'insegnamento-apprendimento linguistico hanno contribuito all'elaborazione di percorsi formativi

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore.

plurilingui e pluriculturali per lo studente universitario di oggi, professionista di domani.

1. Ricerca teorica e applicata: i percorsi di formazione

I campi principali di indagine e di sperimentazione sono stati la didattica per le lingue speciali e l'attenzione alle terminologie specialistiche, l'insegnamento dell'italiano a stranieri, la formazione metodologica-didattica per il CLIL.

La comunicazione specialistica ha un grande rilievo professionale ed è specifica competenza – per le esigenze dell'orale e dello scritto – degli studenti dei corsi di studio dell'Ateneo: numerosi piani di studio da tempo prevedono per l'insegnamento della lingua inglese il raggiungimento del livello B2 del QCER (ricordiamo i corsi di studio di area economica e finanziaria, medica e scientifica, umanistica e di scienze politiche), introducono lo studio di un'altra lingua oltre l'inglese – a scelta fra francese, spagnolo, tedesco, arabo e cinese –, offrendo agli studenti un portafoglio di competenze linguistiche significativo². Queste scelte formative e organizzative fondano la propria caratterizzazione metodologica sulla considerazione della necessità di preparare all'efficacia comunicativa nelle situazioni professionali rispettive, unita a una particolare cura per l'adeguatezza dell'uso terminologico dei settori scientifico-disciplinari. Oltre ai corsi, gli studenti trovano supporto metodologico e consulenze ad hoc presso il Centro per l'Autoapprendimento (Zanola, 2013), che fin dagli inizi della vita del Se.L.d'A fornisce possibilità di *coaching*, simulazioni, esercitazioni su misura per le diverse richieste.

Il Se.L.d'A ha anche affiancato e supportato una specifica via formativa proposta a coloro che hanno richiesto approfondimenti professionalizzanti per la comunicazione specialistica, per esigenze di servizi linguistici o di ambito comunicazionale. Il Corso di Perfezionamento in “Terminologie specialistiche e servizi di traduzione” – attivo dal 2008, il primo in Italia sull'argomento – fornisce le competenze necessarie alla redazione, alla traduzione, alla revisione e alla comunicazione in campo specialistico e in tutte le professioni, approfondendo l'analisi della terminologia specialistica e delle sue varietà, la conoscenza delle fonti adeguate e delle tipologie dei testi orali e scritti, in modo da poter avere la preparazione più avanzata per la comunicazione specialistica. In questo progetto formativo il Se.L.d'A. coopera a costruire percorsi professionalizzanti nel campo della traduzione e della terminologia (*translation management*), presso istituzioni pubbliche e private, aziende e società nazionali e internazionali.

Nasce nel 2012 l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche (OTPL), un centro di ricerca per lo studio delle terminologie specialistiche nelle lingue euroamericane, attraverso attività di ricerca scientifica, teorica e applicata, volte a

² L'insieme delle attività si rende possibile grazie al coordinamento scientifico dei responsabili linguistici della Consulta del Se.L.d'A con gli insegnanti di lingue e con l'alta professionalità dello staff amministrativo, che unisce le competenze specifiche a quelle linguistiche, maturate per personale passione e anche partecipando alle costruzioni progettuali del Se.L.d'A.

realizzare studi e lavori terminologici monolingui e/o multilingui in prospettiva diacronica e sincronica (Zanola, 2018). L'OTPL valorizza la terminologia come strumento di efficace comunicazione monolingue e plurilingue, promuove politiche linguistiche di impatto nazionale e internazionale, dando vita a studi innovativi nell'ambito della comunicazione tecnica, scientifica, umanistica e sociale. L'OTPL opera per favorire lo sviluppo e la diffusione di terminologie specialistiche accurate e normalizzate, sviluppa ricerche nell'ambito della terminologia diacronica e realizza lavori terminologici monolingui e/o multilingui, nonché consulenze ad hoc, in settori di rilevanza economica e sociale. Si consolidano così uno stabile rapporto e un dialogo costante fra la dimensione di ricerca e di analisi propria dell'OTPL e le possibilità organizzative e di esplorazione sul campo offerte dal Se.L.d'A³.

Il tema della formazione all'italiano per stranieri è stato sempre presente fin dall'avvio delle attività del Se.L.d'A., attraverso corsi extracurricolari di italiano per stranieri, la Summer School (dal 2004 al 2009 a Orvieto), i corsi per insegnanti presso l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e Provinciale di Brescia, la certificazione linguistica per la lingua italiana, fino alla collaborazione attiva con l'apertura della piattaforma d'Ateneo «Cattolicaper la Scuola» (<https://www.unicatt.it/cattolicaperlascuola>).

L'intensissima attività didattica che negli anni ha costituito il tessuto connettivo di ricerca teorica e applicata condivisa ha contribuito alla maturazione scientifica e allo sviluppo degli studi di quanti vi hanno preso parte. Attraverso una formazione che integra conoscenze specialistiche in ambito linguistico, glottodidattico e culturale, il Master di primo livello in Didattica dell'Italiano L2 ha lo scopo di sviluppare le competenze professionali necessarie per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera in Italia e all'estero. Avviato nel 2005 con Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio e Silvia Gilardoni, il Master si compone di moduli relativi al consolidamento delle competenze glottodidattiche, ripercorrendo l'evoluzione degli approcci glottodidattici per l'Italiano L2, unitamente alla definizione e all'esemplificazione delle principali tecniche didattiche: la formazione dell'insegnante è affrontata nella sua complessità, dai contenuti disciplinari relativi agli aspetti caratterizzanti l'italiano contemporaneo nelle sue varietà d'uso e testuali (in prospettiva didattica dell'Italiano L2), alla gestione delle dinamiche interazionali tipiche della classe plurilingue, alla didattizzazione dei testi, all'analisi della normativa vigente nazionale e internazionale.

Grazie alla collaborazione con il Se.L.d'A, il Master si è caratterizzato per la formazione didattica erogata ai corsisti, orientata alle specificità delle lingue e culture di origine degli apprendenti, indispensabili per una didattica mirata, e con uno specifico focus sulla comunicazione professionale, declinata nei diversi contesti di apprendimento e della comunicazione specialistica. L'apertura alla versione a di-

³ Un esempio: il Servizio di traduzione e revisione testi aperto fra le attività del Se.L.d'A. nel 2015 si avvale delle consulenze dell'OTPL, sia per le opportunità di formazione di traduttori e revisori, sia per specifiche consulenze terminologiche che si rendono necessarie nei progetti testuali esaminati in fase di traduzione e di revisione.

stanza, lanciata nel 2018, ha potuto altresì precedere l'esperienza della realtà didattica che con la crisi pandemica è diventata una realtà vincolante per poter proseguire anche queste vie di formazione post-laurea. Il lavoro innovativo dei progetti didattici sviluppati porta ad esiti editoriali nella collana *Quaderni del Master in Didattica dell'Italiano L2*, per i tipi di EDUCatt.

L'OTPL diviene partner e promotore di ricerche teoriche e applicate nell'ambito della didattica dell'italiano L2, in particolare nei progetti VAL-ITAL2 - *Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2* (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2#content>) e *LudolinguisticaPer* (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-ludolinguisticaper#content>).

La partecipazione alla realizzazione dei corsi di formazione metodologico-didattica CLIL e all'organizzazione di corsi di formazione linguistica per insegnanti di discipline non linguistiche delle scuole statali e paritarie, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e dell'Emilia-Romagna nel 2012, ha consolidato un'équipe solida, con Cristina Bosisio, Silvia Gilardoni, Maria Luisa Maggioni, coadiuvata dalla preziosa collaborazione di Mario Pasquariello e Luisa Sartirana. L'Università Cattolica del Sacro Cuore – attraverso la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, il Servizio Linguistico di Ateneo e l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche – ha così da allora sempre intensamente seguito il dibattito scientifico intorno al CLIL, mettendo altresì a disposizione conoscenze e materiali per approfondimenti e lo scambio di esperienze fra i docenti di discipline non linguistiche a livello nazionale.

Un riconoscimento è stato l'incarico affidatario delle Azioni 3, 4 e 5 del Progetto MIUR *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Anno scolastico 2014-2015* (si vedano le pagine dedicate nel sito dell'OTPL –<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-attivi-ricerca-clil#content> – e del Se.L.d'A. – <https://selda.unicatt.it/milano-clil-azioni-e-repository#content>):

- l'*Azione 3*, un intervento di ricerca-azione sul grado di innovazione apportato nelle didattiche disciplinari dall'introduzione della metodologia CLIL. Finalizzata all'acquisizione e alla condivisione di modalità rigorose per la riorganizzazione della prassi didattica, la ricerca ha visto il coinvolgimento di un campione di docenti DNL che ha filmato alcune fasi dell'esercizio di *micro-teaching*, prima e dopo il feedback ricevuto dall'équipe di ricerca dell'Università Cattolica, chiamata CLIL-UCSC;
- l'*Azione 4*, con il compito di ideare un ambiente digitale collaborativo e di supporto a docenti e dirigenti delle scuole italiane. Nasce così il *Repository CLIL-UCSC*. La creazione di un *repository* per il CLIL ha contribuito a superare le difficoltà evidenziate dalla maggior parte dei docenti CLIL, mettendo a disposizione documenti normative, progetti delle istituzioni scolastiche, materiali didattici, la sitografia dedicata;

- l’*Azione 5* per la rilevazione delle esperienze CLIL, attivate negli anni 2012-2014 dagli istituti scolastici sia in attuazione dell’autonomia scolastica, sia in ottemperanza dei decreti attuativi della Riforma Gelmini.

L’équipe CLIL-UCSC ha progettato un monitoraggio articolato nelle tre fasi seguenti:

- le esperienze didattiche, con un questionario rivolto ai docenti DNL di licei linguistici, europei e internazionali;
- la gestione didattico-organizzativa, con un questionario rivolto ai dirigenti di questi tipi di liceo;
- la formazione metodologico-didattica, con questionari rivolti ai docenti DNL in formazione e ai direttori di corso.

Un lavoro amplissimo, con grandi frutti conoscitivi ed esperienziali, che ha da allora costituito una rete di contatti preziosissimi, consacrando una modalità di lavoro interattiva, inclusiva per tutte le lingue coinvolte nel CLIL.

Infine, un progetto rilevante è stato «Conoscere, apprendere e comunicare per vivere l’integrazione», promosso all’interno del Piano regionale per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi e finanziato con il Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) del Ministero dell’Interno (si vedano le pagine dedicate nel sito OTPL – <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami#content>).

Relativamente al dibattito interculturale fra formazione e ricerca in linguistica applicata, è interessante approfondire due aspetti specifici: il dialogo fra docenti madrelingua e non madrelingua nell’insegnamento delle lingue e il ruolo dell’etica nell’insegnamento CLIL.

2. *La formazione degli insegnanti di lingue straniere*

La formazione di insegnanti plurilingui, le dinamiche di cooperazione tra docenti madrelingua e non madrelingua di lingue straniere hanno sempre goduto nel Se.L.d’A. di particolare cura. Le diverse caratteristiche di questi insegnanti, unite alle soluzioni pensate per le esigenze di preparazione degli studenti, sono state costantemente osservate e discusse, focalizzando l’attenzione sui vantaggi di una equilibrata sinergia tra i due profili – il nativo e il non-nativo –, i cui vantaggi hanno sempre messo in luce la ricchezza di un dialogo interculturale. Ripercorriamo molto brevemente alcuni spunti tratti dalla riflessione degli studi sul tema, come riferimento per la nostra discussione.

Sono numerosi gli studi che si concentrano sia sul ruolo dell’insegnante madrelingua nell’insegnamento delle lingue (Blanc & Vallat, 2016; Bridges & Emerald, 2013; Sheeren, 2016), sia sul grado di interazione tra insegnanti madrelingua e non madrelingua nel processo di formazione e nel trasferimento di conoscenze e competenze (Lasagabaster & Sierra, 2002; Derivry, 2006; Wahyudi, 2012). È interessante osservare gli effetti benefici della cooperazione tra questi due tipi di insegnanti sulla crescita linguistica e culturale degli studenti.

Distinguere tra madrelingua e non madrelingua conduce tuttavia a una nozione piuttosto astratta, in base alla quale l'insegnante madrelingua può rappresentare un mito dal punto di vista linguistico, ma non lo è dal punto di vista sociale, né necessariamente come insegnante di lingue, se opera in un contesto istituzionale che non conosce (ed è diverso se lavora in contesti non istituzionali). L'insegnante madrelingua avrebbe perciò principalmente competenza linguistica, mentre il non madrelingua, preparato per l'insegnamento della lingua, avrebbe maggiore competenza metodologica. Ma andiamo oltre queste distinzioni di superficie e osserviamo tipi di insegnante madrelingua nel caso del francese come lingua straniera (FLE); i profili individuati da Sheeren (2016: 70) sono i seguenti:

- un insegnante madrelingua francese che insegna la propria lingua madre in Francia per gli allofoni;
- un insegnante madrelingua francese che insegna il francese all'estero in un paese francofono (ad esempio, che insegna nell'Alliance française);
- un insegnante madrelingua francese che insegna francese all'estero, in un paese in cui il francese non è lingua ufficiale né lingua veicolare.
- un insegnante francofono non madrelingua che insegna la lingua madre agli allofoni nel proprio paese d'origine, dove il francese è una lingua ufficiale (Québec, Svizzera, paesi francofoni);
- un insegnante francofono non madrelingua che insegna la propria lingua madre all'estero, in un paese in cui la sua lingua non è né ufficiale né veicolare.

Si tratta quindi di un ventaglio ampio di situazioni di insegnamento, che lasciano intendere la necessità di superare qualunque generalizzazione.

La questione può portare a valutare i vantaggi della presenza di insegnanti madrelingua: secondo Braine (1999), i madrelingua parlano in modo più fluente e intuitivo e corretto rispetto ai loro colleghi non madrelingua, hanno una competenza sociolinguistica, il che significa che sanno parlare in modo appropriato in diversi contesti, grazie alla loro conoscenza del background culturale del parlato e delle regole e strategie di comunicazione. Cook (1999) menziona in particolare la creatività dei madrelingua nell'uso della lingua e la conoscenza di forme standard e non standard della lingua, come un grande vantaggio rispetto ai loro colleghi non madrelingua.

Nonostante i numerosi vantaggi che un insegnante madrelingua ha, il loro ruolo come educatori può anche comportare diversi problemi, connessi con il grado di efficacia dell'insegnamento raggiunto da un madrelingua. Braine (1999)⁴ rileva altresì che spesso gli insegnanti madrelingua vengono assunti come insegnanti semplicemente perché sono madrelingua e non per le loro competenze didattiche,

⁴ Braine osserva anche che il processo di apprendimento della lingua potrebbe essere sconosciuto all'insegnante madrelingua, poiché egli ha acquisito la lingua come prima lingua e non l'ha imparata in una scuola o in un altro ambiente di apprendimento come fanno i suoi studenti: l'insegnante madrelingua potrebbe non utilizzare le forme più corrette della lingua, ma piuttosto una determinata variante o uno stile informale.

il che può portare ad avere un insegnante con buone competenze linguistiche, ma con poche o nessuna capacità di insegnamento. La conoscenza della lingua non è sufficiente per essere un insegnante di successo, poiché un insegnante deve anche conoscere metodi e strategie di insegnamento, deve comprendere gli studenti, i loro problemi e il loro background culturale, deve conoscere il loro percorso di studi. L'insegnante madrelingua può anche avere problemi a capire gli errori degli studenti, i loro problemi nel processo di apprendimento, poiché spesso non è in grado di parlare o di capire la loro lingua, e quindi non può utilizzare la lingua degli studenti nel contesto dell'insegnamento per spiegare alcuni concetti o per intervenire nei problemi (Gill & Rebрова, 2001). Un ulteriore svantaggio è che l'ideale linguistico proposto dall'insegnante madrelingua può essere un obiettivo irraggiungibile per gli studenti: l'uso perfetto della lingua potrebbe sopraffare o addirittura intimidire gli studenti, che sentono di non fare abbastanza progressi e temono di non poter raggiungere il livello di un perfetto parlante (Cook, 1999).

Ci limitiamo a sintetizzare lo spettro delle problematiche sollevate da queste riflessioni: è un campo di osservazione che stiamo scandagliando, rilevando dati e mettendo a confronto équipe di insegnanti solo madrelingua ed équipe miste (Zanola, 2019). La cooperazione tra insegnanti madrelingua e non madrelingua potrebbe fare la differenza, in quanto entrambi possono imparare e trarre profitto l'uno dall'altro, in qualunque contesto di apprendimento. I vantaggi di una collaborazione equilibrata tra loro sono indiscutibili: la creazione di team misti influisce positivamente sul rendimento degli studenti, ottimizzando la loro preparazione sia per gli esami accademici sia per le loro future esigenze professionali. Abbiamo avuto modo di osservare queste dinamiche nei corsi Se.L.d'A.: la necessità di apprendimento e formazione linguistica in un contesto accademico è una priorità indiscutibile ed è responsabilità del Se.L.d'A. fornire le soluzioni più adatte in termini di identificazione dei livelli di conoscenza, organizzazione dei corsi e garanzia della qualità dell'insegnamento delle lingue.

I programmi di formazione bilingue e multilingue devono essere organizzati in base ai settori di studio, e vanno dall'introduzione alla metodologia dello studio della lingua e della comunicazione, allo sviluppo di livelli avanzati di conoscenza linguistica per scopi accademici e professionali. Lo studio delle lingue è affrontato dagli studenti come un oggetto, un problema, o una risorsa, e secondo la sua natura versatile vengono fatte scelte ad hoc: in ciascuna di queste situazioni di apprendimento, gli studenti si trovano a dover affrontare esigenze diverse di approfondimento e comprendono che le diverse opportunità di formazione linguistica aprono la strada a possibilità di riflessione e di acquisizione di conoscenze ancora più ampie (Zanola & Sartirana, 2015: 3).

Le esigenze pragmatiche degli studenti si combinano quindi con il dialogo con insegnanti e consulenti linguistici madrelingua e non madrelingua, in vista della creazione di percorsi di studio indipendenti nel quadro dell'apprendimento permanente. In particolare, il potenziamento delle strategie di autoapprendimento delle lingue straniere favorisce attività di apprendimento attraverso materiale rile-

vante e strategie motivanti, che fungono da incentivo allo studio delle lingue e delle culture straniere.

3. La dimensione etica della formazione iniziale e continua degli insegnanti CLIL

La dimensione interculturale si è sempre unita in questi anni con la preoccupazione etica (Bosisio, Gilardoni & Zanola, 2013). Nello studio *The European Foreign Language Teacher* (Kelly & Grenfell, 2004) si faceva il punto sui percorsi formativi disponibili per i futuri insegnanti in una trentina di paesi europei: un profilo comune concepito come quadro di riferimento sia per i decisori nei sistemi educativi sia per i formatori degli insegnanti. Il profilo sottolineava i valori culturali, sociali e civici che l'insegnante deve promuovere nell'insegnamento delle lingue straniere in Europa.

Contestualizzando il *European Framework for CLIL Teacher Education* (Marsh, Frigols Martín, Mehisto & Wolf, 2011) in relazione all'educazione linguistica, è possibile presentare la ricchezza di questo documento dal punto di vista etico, e in particolare le principali questioni etiche nel rapporto educativo: l'insegnante di lingua, l'apprendente e i contenuti dell'insegnamento linguistico – la lingua e la cultura di riferimento.

Gli obiettivi generali dell'educazione linguistica sono rappresentati dalle dinamiche di acculturazione, socializzazione e autorealizzazione della materia. L'acculturazione consiste nell'imparare una lingua e nell'essere in grado di usarla in modo appropriato, condividendo i modelli culturali delle persone che parlano quella lingua. Questo processo porta il discente ad assumere un atteggiamento di relativismo linguistico e culturale, che va inteso non come un atteggiamento agnostico, ma come la possibilità di riconoscere e accettare la diversità. Il discente si trova così nella condizione di socializzare con persone che appartengono a diversi gruppi linguistici e culturali, oltre che a realizzare il proprio progetto esistenziale.

Questi obiettivi sono un richiamo al forte valore formativo dell'apprendimento delle lingue. La conoscenza delle lingue facilita la comprensione interculturale tra le persone e costituisce una risorsa in termini di opportunità personali e professionali. Inoltre, una competenza plurilingue porta alla scoperta di diversi modi di categorizzare la realtà, di organizzare il pensiero e il discorso, il che favorisce lo sviluppo cognitivo del soggetto e ne arricchisce la personalità (Gilardoni, 2009: 35-37).

L'insegnante di lingua, mediatore interculturale (Porcelli, 1994: 9) e facilitatore dell'apprendimento, svolge così una duplice funzione, come osserva Bange (1992: 69-70):

- una funzione di supporto all'apprendimento: (che sia madrelingua o no) l'insegnante deve sviluppare "strategie di supporto" per il processo di acquisizione degli studenti, soprattutto attraverso la modulazione del discorso e delle risposte alle strategie dello studente per il controllo dei problemi di comunicazione;

- una funzione di massimizzazione: l'insegnante deve sviluppare strategie di ottimizzazione del processo di acquisizione dei discenti, attraverso una gestione della comunicazione che possa facilitare l'apprendimento.

Il corso di lingua può essere concepito come una comunità di pratiche (Wenger, 1998), cioè un contesto in cui i partecipanti condividono gli obiettivi dell'interazione e i compiti specifici come membri della comunità di apprendimento. Il terzo polo dell'atto didattico, l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento, mette in evidenza un ultimo aspetto della dimensione etica della didattica delle lingue: si tratta del livello operativo dell'azione dell'insegnante, che seleziona i contenuti dell'insegnamento delle lingue, i testi e i materiali didattici.

La dimensione etica, o anche deontologica, può diventare l'oggetto dell'attività didattica: l'analisi degli eventi comunicativi in un determinato campo mostra la necessità di esaminare e condividere i principi etici riconosciuti e stabiliti all'interno di uno specifico ambito professionale. La dimensione etica può essere rilevata in modo implicito nelle quattro sezioni del *Framework*. 'Etico' e 'morale' ricorrono in questo testo (Bosisio, Gilardoni & Zanola, 2013: 105-106), riferite rispettivamente alla gestione del CLIL come macro-competenza e alla terminologia del CLIL relativamente alla dimensione morale degli obiettivi e alle pratiche del CLIL. L'obiettivo del *Framework* prevede non solo una formazione professionale specifica finalizzata allo sviluppo dei curricula CLIL, ma si propone come uno strumento di riflessione. La dimensione etica consiste nella responsabilità del docente di saper trasmettere la propria materia in una lingua straniera, sulla base delle indicazioni generali fornite dal *Quadro di riferimento*, che devono essere adattate ai diversi contesti educativi e umani.

Attirare l'attenzione dei docenti, destinatari del *Framework*, sull'importanza delle competenze, cognitive e pratiche, nonché degli atteggiamenti, anche di idee e credenze nei confronti della L2, da parte dei suoi relatori e della loro cultura, evidenzia la spiccata sensibilità verso la dimensione umana del processo di insegnamento/apprendimento, e in particolare in relazione alle variabili psicologiche ed emotive (Gaonac'h, 1987). L'attenzione etica è focalizzata sull'argomento, sia esso lo studente, presente o futuro, o l'insegnante in formazione, destinatario del *Quadro di riferimento*. È quindi un richiamo alla responsabilità del soggetto-allievo in relazione all'oggetto dell'apprendimento, che nel CLIL riguarda sia la lingua sia la disciplina.

L'enfasi sui processi e gli obiettivi della valutazione, delle persone e dei sistemi, implica un approccio etico al processo di valutazione in tutta la sua complessità, che si realizza attraverso un'adeguata e approfondita formazione degli insegnanti e una costante analisi dei bisogni e dei risultati raggiunti dai discenti.

Il riferimento a una comunità di apprendimento professionale è etico di per sé. I destinatari del *Framework* sono chiamati a far parte di una comunità professionale che ha un determinato codice etico e condivide le stesse responsabilità verso tutti gli attori dello «spazio di azione didattica» (Balboni, 2012: 108): i discenti, gli oggetti dell'apprendimento e se stessi.

Il riferimento alle competenze chiave dell’Unione Europea sottolinea la preoccupazione etica nei confronti del rapporto soggetto-agente, soprattutto quando si tratta di aiutare il primo a sviluppare la competenza di “imparare ad imparare”, la chiave di volta per la vita, e non solo per la scuola (Trocme-Fabre, 1994).

La definizione della macro-competenza «Ricerca e Valutazione» sembra sintetizzare il dovere di ogni insegnante, il linguaggio e la disciplina: ecco allora l’etica della professione, basata sulla reciprocità delle azioni dell’agente e del soggetto, e di conseguenza sulle loro reciproche responsabilità.

La presenza di indicatori etici nel *Framework* è tutt’altro che marginale, e tutte le sezioni sono interessate da questa preoccupazione: dalla presentazione del documento alla scelta dei contenuti, ai passi indicati per lo sviluppo dei percorsi di carriera. La preoccupazione etica riguarda lo spazio didattico in sé e per sé e dà luogo all’assunzione di una rete di responsabilità da parte del discente della materia, in primo luogo, così come da parte dell’insegnante a cui il *Framework* è rivolto, dal ciclo primario all’istruzione superiore, dato il ruolo trasversale della dimensione etica. Il documento del *European Framework for CLIL Teacher Education* può essere considerato come un vero e proprio codice etico, un punto di riferimento essenziale per la formazione nella professione, come guida e manuale di autoformazione, ma soprattutto come “strumento di riflessione” e “specchio concettuale” al servizio degli attori dello spazio didattico.

4. Sfide, dibattiti e prospettive

I temi esplorati in ambito teorico e applicato si inquadrano in una più ampia prospettiva di politica linguistica nell’insegnamento superiore e sono arrivati a confrontarsi con la rivoluzione portata dalle conseguenze della crisi sanitaria ed economica: apprendimento a distanza per l’insegnamento delle lingue, sostenibilità dell’offerta educativa universitaria (spazi adeguati per l’insegnamento, supporto tecnologico adeguato), rispetto della diversità linguistica e inclusione, comunicazione della scienza ai cittadini nelle loro rispettive lingue.

Le sfide legate al controllo del complesso mondo della conoscenza delle lingue specialistiche, con le proprie tipologie testuali orali e scritte, alla loro accessibilità linguistica e concettuale, sono al centro delle analisi teoriche dell’OTPL e delle proposte applicative del Se.L.d’A. Le parole e i termini usati nel discorso specialistico permettono di entrare nel mondo del sapere tecnico e scientifico – ma anche giuridico, sociale, filosofico, ecc.; i termini, il sistema linguistico e gli oggetti della scienza hanno principalmente lo scopo di classificare e dare ordine a una grande massa di informazioni. La chiarezza e l’appropriatezza linguistica e concettuale sono la prima e l’ultima salvaguardia della comunicazione scientifica: un’adeguata formazione deve fornire agli studenti il giusto livello di competenza linguistica e terminologica nelle lingue che useranno.

Un’educazione plurilingue equilibrata è fondamentale e valutata all’interno della realtà linguistica del paese: obiettivi di una politica linguistica universitaria

sono la tutela della libertà indispensabile per la ricerca scientifica e l'attività creativa, unita al riconoscimento dei vantaggi derivanti dalla promozione e dallo sviluppo degli scambi internazionali e della cooperazione reciproca in campo scientifico e culturale.

Plurilinguismo significa più di una lingua, più di due se possibile, più di qualunque numero sia usato attualmente in un dato sistema educativo. Come includerle nei crediti formativi disponibili nella carriera degli studenti? Lingua madre, seconda lingua, lingua franca... I livelli di competenza orale e scritta, attiva e/o passiva, devono essere definiti considerando che possono essere anche diversi per le diverse lingue. Se questo non può – o non deve – diventare un'indicazione normativa, la politica linguistica universitaria deve comunque dare delle linee guida in questo senso, o formulare auspici tali da incoraggiare i decisori a finanziare un impegno *ad hoc*, nonché la fattibilità di un'organizzazione modulare dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. I vantaggi sono immediatamente evidenti:

- la preparazione alla gestione professionale del discorso scritto e orale con conoscenze pertinenti della terminologia e degli stili di comunicazione delle varie discipline;
- la formazione più aperta sia all'inclusione sia alle opportunità internazionali nel mondo professionale;
- il rispetto della diversità culturale;
- l'apertura al dialogo interculturale e alla cooperazione internazionale.

Un'adeguata politica linguistica universitaria è un orientamento di grande importanza per il futuro degli investimenti nei giovani e nella ricerca in ogni paese (Zanola, 2021). Deve essere elaborata conoscendo a fondo le tradizioni linguistico-culturali del paese, insieme a quelle della sua gestione politico-economica-sociale. Per verificarne l'impatto, oltre alla pianificazione, sarà necessario stabilire un processo di attento sostegno nella fase di applicazione della politica linguistica, e di monitoraggio a breve, medio e lungo termine, per valutare gli esiti e le ricadute di quanto pianificato. Il sistema di internazionalizzazione che apre la strada alla mobilità dei saperi come fonte da cui attingere per le esigenze economiche, sanitarie e produttive in una prospettiva nazionale e globale permette di ripensare l'investimento nella formazione dei giovani. Una politica linguistica che progetta e monitora i processi applicativi dei percorsi formativi plurilingue offre anche diversità di approcci di studio alla disciplina: il plurilinguismo è un vantaggio, un'opportunità, una sfida da non perdere.

L'esperienza del dialogo interculturale fra ricerca e formazione in linguistica applicata condotta nel Se.L.d'A., col supporto dell'OTPL, costituisce un riferimento e dimostra la sua efficacia e la sua fattibilità. La prospettiva plurilingue, antica risorsa educativa, si rivela un'opportunità culturale per tutti, nelle diverse situazioni personali e professionali, ma soprattutto una sfida educativa nel senso più ampio di cui sopra, una sfida che libera e apre agli incontri, una profezia di solidarietà e dialogo con l'umanità.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse (nuova edizione)*, UTET Università, Torino.
- BANGE P. (1992), À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), in *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1: 53-85.
- BLANC-VALLAT C. (2016), Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangères (FLE) en milieu universitaire chinois, in *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13(1): 1-18.
- BOSISIO C., GILARDONI S. & ZANOLA M.T. (2013), Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE: quelle place pour l'éthique?, in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* XXXII (3), <http://journals.openedition.org/apliut/3885>.
- BRAINE G. (1999), *Non-native Educators in English. Language Teaching*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- BRIDGES S. & EMERALD E. (2013), Intersecting global and local: the intercultural and intersubjective constructions of 'expatriate' and 'local' teachers in the search for the 'x factor', in *Pedagogies: An International Journal* 8(4): 316-335.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2007), *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. 2007: PEPELF, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*.
- COOK V. (1999), Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching, in *TESOL Quarterly* 33(2): 185-209.
- DERIVRY M. (2006), Les enseignants 'natifs' et 'non-natifs' de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale?, in *Travaux de didactique du FLE* 55: 100-108.
- GAONAC'H D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris.
- GILARDONI S. (2009), *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.
- GILL S. & REBROVA A. (2001), Native and non-native: together we're worth more, in *The ELT Newsletter* 52: 1-11.
- KELLY M. & GRENFELL M. (a cura di) (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton.
- LASABAGASTER D. & SIERRA J.M. (2002), University Students' Perception of native and Non-native Speaker teachers of English, in *Language Awareness* 11(2): 132-142.
- MARSH D., FRIGOLS MARTÍN M.J., MEHISTO P. & WOLFF D. (2011), *European Framework for CLIL Teacher Education*, Strasbourg-Graz, Council of Europe-European Centre for Modern Languages, Strasbourg-Graz.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- SHEEREN H. (2016), Entre norme et variation: la position inconfortable des professeurs de Français Langue Etrangère natifs non français, in *Synergies France* 10: 69-81.
- TROCMÉ-FABRE H. (1994), *J'apprends, donc je suis*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

- WAHJUDI R. (2012), Native Speaker versus Non Native Speaker Teachers in TESOL. Paper presented at the *4th NELTAL Conference*, The State University of Malang, March 1-9.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZANOLA M.T. (a cura di) (2013), *L'autonomia nella formazione linguistica universitaria. Il ruolo del centro per l'autoapprendimento dell'Università Cattolica*, Educatt, Milano.
- ZANOLA M.T. (2018), *Che cos'è la terminologia*, Carocci, Roma.
- ZANOLA M.T. (2019), Plurilingual expatriate teachers at the university: a 'Français Langue Etrangère' case in Italy, in *European Journal of Higher Education* 9(3): 315-326.
- ZANOLA M.T. (2021, in corso di stampa), Language Policy in Higher Education, in GAZZOLA M., GRIN F., CARDINAL L. & HEUGH K. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*, London, Routledge.
- ZANOLA M.T. & SARTIRANA L. (a cura di) (2015), *La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, EDUCatt, Milano.

SILVIA GILARDONI¹

La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l’italiano L2: il punto di vista dei docenti

In this paper we take into consideration the use of microteaching, a teacher training technique which is experimented in the specialised course in Teaching non-linguistic disciplines according to the CLIL methodology and in the online specialised course in Teaching Italian language as a foreign language at Università Cattolica. After an introduction on the origin and the characteristics of the microteaching method, we describe the various activities implemented in the training of language teachers at Università Cattolica, which involved microteaching as an efficient methodology for developing teaching skills.

Then, we present the results of an empirical research, which was conducted in order to collect data on teachers’ perceptions about the use of microteaching in teacher training. The objective was to verify the perception of the effectiveness of microteaching and its potentialities in the context of language teaching and CLIL teaching training.

1. *Introduzione*

Il tema di questo contributo trae origine dall’esperienza delle azioni di formazione glottodidattica intraprese dall’Università Cattolica del Sacro Cuore, a partire dall’introduzione nelle scuole secondarie di secondo grado italiane della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ossia dell’insegnamento in lingua straniera di discipline cosiddette non linguistiche, come storia, filosofia, fisica, scienze, diritto ecc., come previsto dalla riforma della scuola secondaria superiore del 2010 (DD.PP.RR. 88/2010 e 89/2010).

La metodologia CLIL, alla luce delle raccomandazioni europee per la promozione e lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale, costituisce «oggi più che mai un passaggio obbligato nella formazione dell’insegnante, di lingua e non solo», come ricordava Cristina Bosisio (Chini & Bosisio, 2014: 292).

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado italiana, in base alla normativa, il docente CLIL, come è noto, è un insegnante di una disciplina non linguistica, cui è richiesta la competenza linguistica nella lingua straniera veicolare e una specifica competenza metodologico-didattica. Dal punto di vista metodologico si evidenzia la necessità di una formazione di carattere glottodidattico, come sempre sottolineava Cristina nelle sue lezioni, ricordando la dimensione trasversale dell’educazione linguistica: tutti i docenti, infatti, non solo gli insegnanti di lingua

¹ Università Cattolica del sacro Cuore.

(materna, seconda, straniera, classica, ecc.), sono coinvolti nel compito educativo di promuovere lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative degli apprendenti nell'ambito dei diversi discorsi disciplinari e si occupano dunque, in vario modo, di educazione linguistica (Bosisio 2007).

La formazione del personale docente in servizio per l'acquisizione delle competenze metodologico-didattiche è stata affidata alle Università con l'istituzione di corsi di perfezionamento universitari (D.M. del 10 settembre 2010; D.M. del 30 settembre 2011). A partire dalla prima edizione del Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL attivato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, nell'ambito della Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, del Servizio Linguistico di Ateneo e dell'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche, è stato avviato un intenso lavoro di riflessione scientifica e didattica per la definizione e la realizzazione del percorso formativo per i futuri docenti CLIL.

Tale circostanza ha rappresentato anche l'opportunità di una felice integrazione tra formazione e ricerca glottodidattica: sono stati condivisi studi e ricerche su vari aspetti della didattica CLIL, dalla riflessione sulla dimensione etica nel processo di insegnamento e apprendimento (Bosisio *et al.*, 2013), ad un'indagine sulla percezione degli studenti in relazione all'apprendimento in ambiente CLIL (Bailini *et al.*, 2018), all'analisi delle strategie didattiche attivate dal docente CLIL per il trattamento e la facilitazione dell'input in lingua straniera (Bosisio *et al.*, 2018).

A Cristina è dedicato questo contributo, in cui prendiamo in esame la pratica del microteaching, una tecnica di formazione degli insegnanti che abbiamo sperimentato nell'ambito del corso di perfezionamento per la metodologia CLIL dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e che è stata impiegata, in seguito, anche nella formazione a distanza nel contesto del Master in Didattica dell'italiano L2 dell'Ateneo.

Dopo una breve presentazione del metodo del microteaching, illustriamo le diverse azioni in cui è stata introdotta tale pratica nel campo della formazione glottodidattica in Università Cattolica. Presentiamo poi i risultati di un'indagine empirica, che abbiamo voluto condurre per raccogliere dati sulla percezione degli insegnanti in merito all'adozione del microteaching, con l'intenzione di verificare le potenzialità applicative di tale pratica formativa per la formazione glottodidattica dei docenti.

2. La pratica del microteaching per la formazione degli insegnanti

Il microteaching si configura in ambito pedagogico come una metodologia per la formazione professionale degli insegnanti, volta a sviluppare competenze nella pratica didattica attraverso la videoregistrazione e l'osservazione di brevi lezioni realizzate in una situazione reale o simulata (Postic & De Ketela, 1993: 160-167).

Le origini del metodo risalgono agli anni Sessanta, quando il termine 'microteaching' fu utilizzato per la prima volta in un programma di formazione per docenti presso l'Università di Stanford nel 1963 (Allen, 1967; Cooper, 1967; Allen &

Clark, 1967; Allen & Ryan, 1974). Con tale termine è stata identificata una tecnica per esercitare e apprendere abilità di insegnamento, basata sulla riduzione di alcune complessità dell'azione didattica: al fine di poter focalizzare l'attenzione in modo controllato su specifici aspetti della didattica, ai docenti in formazione si chiedeva di realizzare davanti a un numero ridotto di studenti brevi lezioni, che erano oggetto di revisione e riflessione e venivano in genere audio- o videoregistrate. Il microteaching viene così definito, infatti, da Cooper e Allen²:

Defined most succinctly, microteaching is a teaching situation which is scaled down in terms of time and numbers of students. Usually, this has meant a four- to twenty-minute lesson involving 3 to 10 students. The lesson is scaled down to reduce some of the complexities of the teaching act, thus allowing the teacher to focus on selected aspects of teaching. Frequently, one microteaching episode includes teaching a lesson and immediate feedback on the teacher's effectiveness. This feedback may come from video- or audiotape recordings, supervisors, pupils, colleagues, or from the teacher's self-perceptions (Cooper & Allen, 1970: 1).

Un intervento di microteaching, secondo il modello procedurale classico, prevede un'articolazione in diverse fasi: un primo momento consiste nella progettazione della microlezione da parte del docente; l'insegnante procede poi con la realizzazione della microlezione, che di solito viene videoregistrata; segue la fase di osservazione critica da parte del docente stesso e di supervisori e/o altri colleghi esperti, che analizzano punti di forza e criticità e suggeriscono indicazioni di miglioramento; in considerazione del feedback ricevuto, l'insegnante riprogetta la microlezione e realizza un secondo intervento didattico con un diverso gruppo di studenti; si passa quindi a una seconda fase di osservazione e di feedback. Questo modello ciclico (*teach-critique/reteach-critique cycle*) può essere riproposto per continuare a sviluppare una determinata abilità didattica in base agli obiettivi formativi previsti (Cooper & Allen, 1970: 5-6).

Si tratta di una tecnica di formazione che rimanda ad un modello comportamentista, in linea con il contesto storico-culturale del periodo in cui è nata, ma che è stata ripresa e rivalutata successivamente, nel quadro degli orientamenti di stampo cognitivistico, in relazione alle possibilità offerte da tale pratica formativa per avviare indagini e riflessioni sullo sviluppo del pensiero e dei processi decisionali degli insegnanti: attraverso il microteaching, infatti, «l'insegnante viene posto nella condizione di potersi 'guardare allo specchio', di poter valutare la 'situazione pedagogica' nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza» (Calvani *et al.*, 2011: 31).

Il microteaching favorisce, dunque, il processo della riflessività, che viene intesa come quell'«attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche» (Calvani *et al.*, 2011: 30) e che è considerata un fattore fondamentale nella formazione del sapere professionale e nel raggiungimento del successo educativo (Schön, 1993; Damiano, 2004).

² Cfr. anche Allen & Clark, 1967: 75.

La scelta di videoregistrare la microlezione rappresenta un elemento centrale in tale prospettiva. Nonostante non sia ritenuta essenziale nel microteaching, si riconosce, infatti, sin dall'inizio dell'applicazione di questa pratica, la potenzialità della ripresa video rispetto alla fase dell'osservazione critica e del feedback: la videoregistrazione consente di rivedere e ripresentare in modo oggettivo, anche a distanza di tempo, l'intervento didattico, dando la possibilità sia all'insegnante in formazione, sia ai formatori esperti di analizzare criticamente le azioni didattiche ed evidenziare punti di forza e punti di debolezza (Allen & Clark, 1967; Cooper, 1967; Cooper & Allen, 1970).

L'innovazione tecnologica e, in particolare, il passaggio ai video digitali hanno ampliato le possibilità di utilizzo del video nel contesto dell'educazione e della formazione. La videoeducazione per la formazione degli insegnanti ha mostrato la rilevanza del video come uno strumento che consente di integrare e favorire, grazie alla dimensione visiva, l'osservazione, l'analisi e l'apprendimento delle pratiche didattiche (Calvani *et al.* 2014; Santagata, 2012; Micheletta, 2014).

Il ricorso alla videoregistrazione è diventato, quindi, un elemento costitutivo del microteaching, che ha potuto così affermarsi come un metodo efficace per lo sviluppo del pensiero riflessivo del docente in formazione, come sottolineano Calvani *et al.*:

L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con un maggiore dettaglio aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo (Calvani *et al.*, 2011: 31).

Nella realizzazione di sessioni di microteaching, che possono essere proposte nella formazione iniziale o in servizio dei docenti, l'osservazione e la riflessione da parte dei supervisori-formatori e/o degli insegnanti in formazione, nei momenti di auto-osservazione, vengono guidate da griglie di analisi delle microlezioni, che prendono in esame vari aspetti dell'agire didattico, con attenzione alla gestione della classe e alle scelte dell'insegnante correlate agli obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (Santagata & Angelici, 2010; Pedone & Ferrara, 2014).

3. Il microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e per l'italiano L2 in Università Cattolica

L'Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, il Servizio Linguistico di Ateneo e l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche, si è impegnata fin dagli inizi nella definizione di percorsi di ricerca e formazione per sostenere l'introduzione del CLIL nella scuola italiana, promuovendo dal 2012 Corsi di perfezionamento per lo sviluppo di competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera con la metodologia CLIL.

Nell'anno accademico 2012/2013 sono stati attivati due corsi per il CLIL in lingua francese e inglese rivolti a docenti in servizio presso licei linguistici e istituti ad indirizzo linguistico delle regioni Lombardia ed Emilia-Romagna. Dalla seconda edizione del corso nel 2014/2015 sono stati coinvolti docenti di tutti i licei e istituti tecnici e sono stati attivati corsi presso le sedi lombarde dell'Ateneo (Milano, Brescia e Cremona) non solo per il francese e l'inglese, ma anche per lo spagnolo e il tedesco.

In questo stesso anno, a conclusione del primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL nei licei linguistici (D.P.R. 89/2010), l'Ateneo ha partecipato al progetto *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Anno scolastico 2014-2015*, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR, al fine di sostenere l'innovazione metodologica tramite il censimento delle esperienze condotte e la valorizzazione delle competenze e delle buone pratiche diffuse sul territorio nazionale.

Le azioni affidate all'Università Cattolica sono state le seguenti: la progettazione e l'implementazione di un intervento di ricerca-azione per favorire il rinnovamento metodologico-didattico delle discipline; la progettazione e la creazione di un *Repository CLIL*, ossia un ambiente digitale per la condivisione di documentazione e materiali per la didattica CLIL rivolto a docenti e dirigenti delle scuole italiane; la realizzazione di un monitoraggio delle esperienze didattiche per la rilevazione dei più significativi processi attuativi del CLIL³.

Per l'intervento di ricerca-azione l'équipe di ricerca dell'Ateneo ha utilizzato il metodo del microteaching con l'intenzione di verificare il grado di innovazione metodologica apportato dalla didattica CLIL (Zanola & Pasquariello, 2016; Pasquariello, 2016)⁴. Le sessioni di microteaching sono state realizzate grazie alla partecipazione e alla collaborazione di ventitré docenti in servizio in licei linguistici di diverse regioni italiane; le discipline rappresentate sono le più ricorrenti nell'applicazione del CLIL e sono così abbinate alle quattro lingue più insegnate in Italia: storia in francese, tedesco e spagnolo; scienze, matematica e filosofia in inglese; storia dell'arte in francese e spagnolo; fisica in francese.

Ai docenti è stato chiesto di videoregistrare una microlezione in classe, per un tempo di circa quindici minuti, selezionando un singolo argomento disciplinare e una specifica strategia didattica. Per la progettazione della microlezione è stata fornita una scheda di pianificazione dell'intervento didattico, in cui si invitava a selezionare l'argomento e l'obiettivo di apprendimento e a descrivere la modalità di realizzazione dell'intervento con la specificazione di tecniche, materiali e risorse impiegate.

³ Per una descrizione delle diverse azioni del progetto si rimanda a Zanola e Pasquariello (2016) e alla sezione dedicata al progetto sul sito del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (<https://selda.unicatt.it/milano-clil-azioni-e-repository#content>).

⁴ L'intervento di ricerca-azione è stato condotto da un'équipe di ricerca diretta da Maria Teresa Zanola e coordinata da Mario Pasquariello, membri del gruppo di lavoro insieme a Cristina Bosisio e Silvia Gilardoni.

Dopo la fase di realizzazione, le videolezioni sono state analizzate da un gruppo di osservatori costituito da esperti di metodologia CLIL, rappresentati da docenti universitari e docenti CLIL di scuola secondaria, con competenze glottodidattiche, linguistiche e disciplinari, che sono stati suddivisi in sottogruppi sulla base delle discipline e delle lingue interessate. L'analisi è stata guidata da una scheda di osservazione e si è focalizzata sulle competenze metodologiche e discorsive attivate dall'insegnante nella presentazione del contenuto disciplinare, con particolare attenzione ai seguenti aspetti: la modalità di presentazione del contenuto attraverso supporti didattici, documenti, elementi iconografici; l'abilità di produzione orale nella facilitazione dell'input, nel passaggio dal discorso regolativo al discorso didattico-disciplinare e nell'integrazione del lessico specialistico; la gestione dell'interazione e della classe⁵.

Le videolezioni sono state oggetto di osservazione anche da parte dei docenti: «rivedersi e rivedere la propria microlezione», come ricordano Zanola e Pasquariello (2016: 27-28), ha permesso al docente coinvolto nel progetto di riflettere su abilità e competenze prese in analisi e, nello stesso tempo, valutare e sperimentare diverse strategie didattiche.

Gli osservatori hanno individuato punti di forza e limiti nell'applicazione dei principi metodologici del CLIL, fornendo ai docenti indicazioni di miglioramento dell'intervento didattico. Sulla base del feedback ricevuto quasi tutti gli insegnanti hanno realizzato e videoregistrato una seconda microlezione, cui è seguito un riscontro finale volto ad evidenziare l'evoluzione dei comportamenti⁶.

Le diverse fasi di progettazione, osservazione e riprogettazione hanno rappresentato un'opportunità per i docenti di riflettere in modo critico e contestualizzato sulle pratiche didattiche e sviluppare le competenze metodologiche per il CLIL, facendo emergere i punti di forza e rimuovendo elementi di criticità.

È stato possibile così rilevare i bisogni formativi dei docenti di discipline non linguistiche in relazione al contesto dell'educazione linguistica, in cui è emersa l'esigenza di superare modelli didattici di tipo frontale e deduttivo, insieme alla necessità di sviluppare competenze linguistico-comunicative adeguate.

L'esito del lavoro è stato duplice, come segnalano Zanola e Pasquariello (2016: 6): da un lato, «l'osservazione di fattori di criticità che si trasformano in risorse per il cambiamento», e dall'altro «la sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dalla valutazione e dall'autovalutazione nel reinterpretare modelli didattici e comportamentali percepiti come superati».

⁵ Per una riflessione sulle pratiche discorsive e didattiche dei docenti CLIL, condotta a partire dall'analisi di video delle microlezioni del corpus del progetto ministeriale, si veda Causa e Pasquariello (2017) e Bosisio *et al.* (2018).

⁶ Nell'ambito del progetto ministeriale sono stati prodotti quarantuno video di microlezioni CLIL. Esempi di microlezioni videoregistrate, con le relative schede di pianificazione dell'intervento e le schede di osservazione, sono disponibili nella sezione dedicata al progetto sul sito del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (<https://selda.unicatt.it/milano-clil-azioni-e-repository#content>).

I video delle microlezioni sono stati mostrati anche ai docenti in formazione frequentanti il Corso di perfezionamento sulla metodologia CLIL presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, con l'intenzione di potenziare la capacità di osservazione e analisi delle pratiche didattiche. A partire dall'edizione dell'anno accademico 2016/2017 il microteaching è stato poi inserito nell'articolazione del percorso offerto dal Corso di perfezionamento come strumento per la formazione in situazione dei docenti CLIL⁷. Seguendo il metodo del microteaching sperimentato nel progetto ministeriale, ai docenti viene richiesto di progettare una microlezione sulla base di una scheda di pianificazione, in cui identificare contenuti, obiettivi di apprendimento, tecniche didattiche, materiali e risorse utilizzate per la fase di una unità di lavoro che si intende videoregistrare. La videolezione diventa poi oggetto di osservazione e analisi, sia da parte del docente in formazione sia da parte di un supervisore, che fornisce un riscontro al docente evidenziando gli aspetti di maggiore o minore efficacia, con riferimento alle pratiche discorsive e alle strategie didattiche adottate, così da suggerire miglioramenti per una nuova progettazione didattica.

Nel 2019 il metodo del microteaching è stato proposto anche nell'ambito del Master di primo livello in Didattica dell'italiano L2, promosso dalla Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche e il Servizio Linguistico di Ateneo. All'edizione erogata in modalità mista, con seminari e laboratori in presenza e attività a distanza, attiva dall'anno accademico 2005/2006, si è aggiunta, nell'a.a. 2018/2019, una edizione interamente a distanza, rivolta in particolare a persone soggiornanti all'estero o con impegni lavorativi non compatibili con la didattica in presenza; il microteaching è stato introdotto nella versione a distanza del Master, per consentire ai corsisti di svolgere attività di formazione in situazione.

In questo caso la progettazione della microlezione, che può essere reale o simulata, è inserita nel quadro della pianificazione di una unità di acquisizione per l'italiano L2, per un contesto di apprendimento e una tipologia di apprendente scelti dal corsista; nella scheda di pianificazione si chiede di indicare a quale/i fase/i dell'unità e a quali operazioni didattiche si riferisce la microlezione videoregistrata⁸. Sulla base del riscontro ricevuto dopo l'osservazione critica, segue la progettazione e la realizzazione di una seconda videolezione con un secondo feedback del supervisore. Nel momento di analisi, osservazione e auto-osservazione vengono prese in esame, in particolare, la gestione delle operazioni didattiche e delle tecniche glottodidattiche impiegate e la gestione dell'interazione in classe.

⁷ Ricordiamo che l'edizione del 2016-2017 del Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL dell'Università Cattolica è stata aperta ai docenti in servizio presso le scuole paritarie della Lombardia, a seguito della stipula di una convenzione tra Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi di Milano, che ha permesso di colmare un vuoto nella formazione in servizio da tempo segnalato dalle associazioni professionali.

⁸ Sul concetto di unità di acquisizione in campo glottodidattico si veda Balboni (2019: 151-157).

4. L'esperienza del microteaching nella percezione dei docenti: un'indagine empirica

Al fine di verificare l'efficacia dell'uso del microteaching come strumento per la formazione degli insegnanti, in particolare in campo glottodidattico, abbiamo voluto indagare la percezione dei docenti in merito allo svolgimento di questa pratica formativa.

Abbiamo condotto due differenti indagini nei due contesti di formazione in cui viene sperimentato il microteaching in Università Cattolica, la formazione per la didattica CLIL e per la didattica dell'italiano L2.

Nel caso della formazione metodologica per il CLIL, a conclusione del corso, i docenti sono chiamati a consegnare, insieme al video della microlezione realizzato e ai materiali prodotti per il microteaching e per una unità di lavoro proposta per la disciplina insegnata, anche un documento che riporti una riflessione sull'esperienza di formazione e sul percorso svolto. Per questa ricerca abbiamo preso in esame tale documento, per individuare le riflessioni dei docenti, se presenti, sulla pratica del microteaching.

In riferimento alla formazione per la didattica dell'italiano L2, dal momento che il microteaching non viene presentato come attività nel lavoro finale per il corso, abbiamo deciso di somministrare un questionario ai corsisti, dopo la conclusione del corso di Master, in cui proporre una riflessione e una valutazione sull'attività svolta.

4.1 Microteaching e formazione per il CLIL

Per la rilevazione dei dati nel contesto della formazione per il CLIL abbiamo analizzato 108 relazioni finali redatte da docenti in formazione iscritti al corso di perfezionamento universitario per la metodologia CLIL negli anni accademici 2016/2017 e 2017/2018. In 61 casi, il 56% del campione, i docenti hanno illustrato e descritto la pianificazione e la microlezione prodotta, allegando i materiali richiesti, ma non hanno aggiunto considerazioni e valutazioni specifiche sull'attuazione del microteaching. In 47 casi, invece, corrispondenti al 44% del campione, i docenti hanno espresso una valutazione e una riflessione sull'esperienza vissuta.

Quasi tutti i docenti che hanno inserito nella relazione finale una valutazione sul microteaching considerano l'esperienza come utile e ne sottolineano gli aspetti positivi per la formazione sul campo. Circa la metà di questo gruppo di insegnanti evidenzia anche alcune criticità e difficoltà incontrate, che non vengono però ritenute come una limitazione del valore positivo dell'esperienza.

Solo un docente dichiara di non voler ripetere l'esperimento del microteaching, a causa del personale disagio legato all'uso del video.

Un elemento di difficoltà segnalato dai docenti riguarda, infatti, il ricorso alla videoregistrazione, che viene percepita da alcuni come un fattore che genera ansia, imbarazzo, preoccupazione e viene correlata ad una mancanza di naturalezza e spontaneità dell'interazione. La maggior parte dei docenti che evidenziano questo aspetto mostrano poi di aver superato tale problematicità, sottolineando l'interesse

e la validità della pratica del microteaching per l'osservazione e l'analisi del proprio insegnamento e per migliorare le proprie pratiche didattiche, come emerge dai seguenti estratti di commenti di alcuni insegnanti:

- (1) The fact of being in front of a camera during a lesson can be inhibiting and one doesn't feel so natural, nevertheless, keeping this in mind, filmed lessons can be analyzed and compared and can give interesting methodological information.
- (2) My only initial difficulty was in feeling at ease while being video recorded, but I felt soon comfortable, and I think I have been quite natural in my recorded lessons.
Moreover, it was interesting to see myself on video, to notice some recurrent aspects, such as gestures, postures, the use of language, the coherence of the presentation, the interaction with the students and so on.
- (3) En tant qu'enseignants, nous nous exposons quotidiennement et nous ne sommes pas toujours parfaits, performants et le fait de nous filmer peut se révéler embarrassant. Toutefois ce type de vidéo, est utile à la formation des enseignants car la réussite (si elle a été efficace) d'une activité d'apprentissage dépend non seulement de sa préparation, mais aussi de son déroulement.
- (4) Even though a camera was used and the students were filmed during the lesson, I managed to recreate the atmosphere and the setting of a normal day of the school year. [...] I was surprised observing myself and noticing the mistakes, strengths and weaknesses of my teaching. Consequently, the chance of being filmed during a lesson is extremely important: it offers a precious feedback for our actions.
- (5) At first, I was a little bit worried but once I watched my video I thought that self-observation can be a powerful tool to reflect on my teaching strategies in order to find out my weaknesses and my strengths.

Un altro fattore di difficoltà percepito da alcuni docenti riguarda il tempo limitato a disposizione per realizzare una microlezione, che richiede una pianificazione precisa delle strategie didattiche. Anche in questo caso la segnalazione della difficoltà è seguita, in genere, dall'osservazione degli esiti positivi del microteaching in termini di sviluppo della riflessività e della professionalità del docente, come risulta dal seguente commento:

- (6) I found the microteaching sessions very interesting and challenging, because they made me reflect on the principles of effective teaching. At the very beginning I was skeptical, because of the request of videotaping 8 to 15 minutes of a lesson. The idea of promoting knowledge and skill acquisition in such a short time sounded strange to me, considering the complexity of the subject I teach and the analytical approach that it requires. In the end I enjoyed the experience of microteaching, because it fostered my professional improvement.

La maggior parte dei docenti, infatti, individua nel microteaching una metodologia efficace per favorire la riflessione, l'auto-osservazione e la consapevolezza metaco-

gnitiva, che permette di potenziare le abilità didattiche, come viene sottolineato nei seguenti commenti:

- (7) Microteaching can develop personal reflection about one's own lessons: in action (while) and on action (after), in order to find strengths and weaknesses and to improve the following actions. [...] To me, micro-teaching has represented a rich tool for self-awareness, for self-reflection, for having a better understanding of my teaching strategies and techniques.
- (8) I learned that reflection is necessary to every learning process, I found that lesson observation is essential, I was able to discuss before and after my experience with my colleagues therefore I was able to improve my capabilities in order to use the new acquired knowledge for further and future experiences.
- (9) The most interesting aspect of this activity was observing myself in action – which is not possible to practice otherwise – and reflecting on it, in order to identify positive and negative aspects of my work. I usually reflect on my approach to modify it if something does not work properly or does not lead to effective student's learning, but I cannot perceive myself from outside.

Il microteaching viene percepito, dunque, come un'esperienza che offre la possibilità di esercitare e sviluppare abilità didattiche e metodi di insegnamento, incrementando l'autostima e la consapevolezza in relazione alla propria formazione e attività professionale, come emerge chiaramente dal seguente estratto:

- (10) Microteaching is also a training experience with many positive aspects, as it allows the development of self-esteem through the implementation of skills and the acquisition of greater awareness for teachers of their professional training. This methodology, according to my opinion, creates more general teaching skills since, by focusing on the teacher's behavior, it helps him to improve teaching methods [...].

Tra gli aspetti segnalati dai docenti come oggetto di osservazione e ambito di miglioramento viene citata la dimensione della comunicazione didattica e dell'interazione in classe. Un docente, ad esempio, osserva di aver avuto la possibilità, grazie al microteaching, di focalizzare l'attenzione sulla comunicazione verbale e non verbale nella lezione: «In particular, this part of the course allowed me to focus on my gestures and language». Un altro insegnante ha potuto osservare la partecipazione attiva degli studenti al lavoro in ambiente CLIL e ha riconosciuto la necessità di potenziare lo *Student Talking Time*, ossia la possibilità di coinvolgere gli studenti nell'interazione e nell'uso della lingua:

- (11) What I appreciated about my video was the confidence my students had, both in content and language, what I still can improve is communication enhancement among the students reducing, in this way, Teacher Talking Time (TTT) and increasing Student Talking Time (STT).

Il passaggio ad una didattica più creativa e interattiva è un altro elemento rilevato dagli insegnanti come esito della loro formazione attraverso il microteaching, come viene sottolineato nelle seguenti osservazioni:

- (12) I prepared a lot of material, searching for suitable examples, graphs, kinds of function to use. It ended up as a good lesson, I suppose, but still a typical static lesson (always the dear old “lezione frontale dialogata”). So I was determined to do my best for the second lesson. I tried to learn from my mistakes and I planned in advance for a more involving lesson.
- (13) What I can say is that, thinking how to do this microteaching, I obtained a more creative lesson with things that I want to use again in my daily lessons.

Un ultimo aspetto che viene percepito come un vantaggio nella pratica del microteaching riguarda la possibilità di riflettere su un’adeguata gestione del tempo e sulla pianificazione dettagliata di un intervento didattico:

- (14) I appreciated it as a good way to reflect not only on the qualities that a teacher should have but also on how the ability of managing time is important (15 minutes can be a long time if well used).
- (15) [...] la requerida planificación precisa de la intervención [...] me obligó a pensar bien en todos los pasos de la unidad de trabajo y de la entera unidad didáctica.

4.2 Microteaching e formazione per l’italiano L2

Per effettuare l’indagine nell’ambito della formazione per la didattica dell’italiano L2, abbiamo realizzato un questionario rivolto ai partecipanti che hanno seguito l’edizione a distanza del Corso di Master in Didattica dell’italiano L2 dell’Università Cattolica negli anni accademici 2018/2019 e 2019/2020.

Il questionario è costituito da domande chiuse e aperte, volte a rilevare il gradimento dell’attività e le percezioni dei docenti in riferimento all’utilità o meno del metodo del microteaching per la formazione glottodidattica.

I questionari sono stati somministrati in due momenti, nel mese di luglio 2020 e nel mese di gennaio 2021, ai docenti che avessero concluso il percorso del Master, e ne sono stati raccolti quattordici.

In merito al gradimento della pratica del microteaching, per il quale veniva richiesto di scegliere tra le voci ‘moltissimo’, ‘molto’, ‘abbastanza’, ‘poco’ o ‘per niente’, come valutazione del grado di soddisfazione, quasi tutti gli informanti (85%) hanno selezionato la voce ‘molto’; un docente ha risposto ‘moltissimo’ e uno ‘abbastanza’.

Rispetto alla valutazione dell’utilità del metodo, considerata anch’essa su un parametro da ‘moltissimo’ a ‘per niente’, prevale la voce ‘molto’ indicata dal 62% degli informanti, seguita da ‘moltissimo’ (31%); solo un docente indica come valore ‘abbastanza’.

È stato poi chiesto di aggiungere alla risposta data una motivazione, che ha permesso di rilevare le percezioni degli informanti circa vantaggi o elementi di criticità relativi all’utilizzo del microteaching.

Il vantaggio segnalato prevalentemente dagli informanti riguarda l’opportunità data dal microteaching di mettere in pratica e sperimentare metodi e tecniche didattiche presentate durante il corso, come emerge nelle seguenti osservazioni:

- (16) Permette di verificare in maniera più diretta l'applicazione di quanto appreso nel corso del Master.
- (17) Grazie a questa tecnica si riescono a provare "sul campo" le tecniche e le teorie apprese in classe.
- (18) Mi ha permesso di acquisire e di sviluppare, a distanza, altre competenze per l'insegnamento della lingua italiana ai miei studenti. Ora riesco ad implementare tutte le metodologie e strategie, facendo uso del materiale proposto nel corso in modo creativo, autentico ed efficiente.

La possibilità di rivedere e osservare le microlezioni e riflettere sulle proprie pratiche didattiche è un altro fattore positivo individuato da molti informanti, come risulta dai seguenti commenti:

- (19) La metodologia del microteaching è stata molto utile per me, perché mi ha dato la possibilità di mettere in pratica una lezione, concentrandomi sui punti essenziali. Poder poi rivedere il lavoro svolto, mi ha permesso di riconoscere i punti di forza e di debolezza e quindi gli aspetti da migliorare.
- (20) Aumenta il momento di riflessività sulla pratica didattica non solo a posteriori, ma anche a priori, nel momento della progettazione.
- (21) Ritengo che la metodologia del microteaching sia molto utile come esperienza formativa che permette al docente delle lingue di acquisire capacità di riflessione sul proprio agire nelle diverse situazioni educative.

Sono stati individuati anche aspetti percepiti come elementi di criticità, quali il tempo ridotto a disposizione per la microlezione e l'uso del video, che tuttavia non impediscono di riscontrare l'utilità del metodo.

La brevità della microlezione viene percepita da un informante come una limitazione che porta a considerare il metodo come «utile per analizzare alcune fasi della lezione e non tutta». Il video viene valutato, invece, come possibile fonte di disagio, come viene segnalato in questo commento:

- (22) [...] a volte l'insegnante tirocinante, trovandosi davanti alla telecamera, non si sente a suo agio, ma oltre questo piccolo dettaglio, per me il microteaching è stato molto utile, soprattutto visto che si ha il privilegio di essere corretti dai docenti in modo pratico, mirando ad affinare le abilità di insegnamento.

In un'ultima sezione del questionario si chiedeva ai partecipanti al corso se, grazie all'attuazione del microteaching, avessero osservato miglioramenti nell'azione didattica o avessero potuto apprendere e sperimentare aspetti della pratica glottodidattica. Gli informanti hanno risposto prevalentemente in modo affermativo (85%), solo due hanno risposto 'abbastanza'.

La percezione di una minore resa in termini di formazione e apprendimento viene correlata alla situazione della microlezione simulata, in un caso, e all'esperienza già consolidata del docente, nell'altro. Anche in tali casi non manca la rilevazione di elementi di positività nei commenti:

- (23) ho dovuto fare due lezioni simulate per le attività di microteaching [...] è venuto a mancare tutto l’aspetto del dialogo che ritengo fondamentale nella pratica didattica. L’aspetto positivo è stato che ho riflettuto in modo più specifico sulle tempistiche delle lezioni.
- (24) Essendo a conoscenza dei miei punti deboli e punti di forza, ho cercato di sottoporre all’analisi le fasi della didattizzazione che più mi mettono in difficoltà in modo da poter ricevere feedback costruttivi in grado di migliorare effettivamente il mio metodo d’insegnamento.

La maggior parte dei corsisti ha percepito il valore dell’osservazione da parte del supervisore e l’importanza del feedback ottenuto per migliorare la propria azione didattica. Un informante ricorda, ad esempio, come le osservazioni siano state un aiuto per migliorarsi «tra la prima e la seconda videoregistrazione» o, ancora, un altro docente afferma:

- (25) Sicuramente [...] dopo il corso di formazione didattica e la metodologia del microteaching, i miglioramenti sono stati molto chiari, sia riguardo lo sviluppo delle mie competenze riflessive che per il mio agire didattico professionale, specialmente grazie agli insegnamenti ricevuti nel feedback [...].

Tra gli aspetti segnalati come oggetto di apprendimento e/o potenziamento vengono menzionati la capacità di gestire la lezione in modo coinvolgente, la competenza nella didattizzazione dei testi e nell’uso di materiali e sussidi, la capacità di gestire il tempo e le fasi delle operazioni didattiche, come emerge nei seguenti commenti:

- (26) [...] ho osservato miglioramenti soprattutto nel modo in cui introdurre o portare avanti le tecniche di insegnamento. Inoltre, continuo a scoprire il modo di coinvolgere i miei studenti.
- (27) Le lezioni sono più produttive e gli studenti sono più coinvolti nel processo di apprendimento. Ho imparato soprattutto la didattizzazione dei testi e dei video, che prima facevo però non in modo ben organizzato.
- (28) [...] Le cose nuove sono i sussidi cartacei e multimediali che ho imparato ad usare, comprendendone la finalità.
- (29) Ho capito meglio come gestire la tempistica di una lezione, ho capito cosa si intende per l’importanza di “attirare l’attenzione”, “tenere alta la motivazione”.

5. Prospettive per la formazione e per la ricerca

Alla luce delle sperimentazioni condotte e delle indagini svolte possiamo affermare come il microteaching possa rappresentare una metodologia efficace per la riflessione metacognitiva e lo sviluppo della consapevolezza delle pratiche didattiche, che costituiscono elementi imprescindibili nella formazione professionale di ogni docente.

Nel caso del docente di lingua e del docente CLIL il ricorso al microteaching si colloca nella prospettiva della formazione glottodidattica. L’applicazione del microteaching nel campo dell’educazione linguistica, infatti, richiede di focalizzare l’at-

tenzione non solo su aspetti di carattere pedagogico, legati alla gestione della classe e all'agire educativo, ma anche più specificamente sulla dimensione glottodidattica che caratterizza l'azione del docente nella classe di lingua o nella classe CLIL.

Nelle fasi di progettazione e osservazione critica potranno essere oggetto di attenzione e riflessione vari fattori dell'azione glottodidattica, come il ruolo dell'input in L2, le caratteristiche dell'interazione esolingue e plurilingue, le tecniche didattiche per sviluppare competenze e abilità linguistiche, la didattizzazione dei testi, ecc.

L'uso del video, se per alcuni può costituire ancora un elemento di difficoltà, è destinato indubbiamente ad essere integrato nei processi formativi, in considerazione degli sviluppi sempre più attuali della videoeducazione.

Le microlezioni videoregistrate offrono la possibilità di analizzare le pratiche glottodidattiche utilizzate e le modalità di comunicazione in classe e rappresentano, dunque, uno strumento non solo per la formazione degli insegnanti, ma anche per la ricerca glottodidattica.

Bibliografia

- ALLEN D.W. (1967), *Micro-teaching, a description*, Stanford University Press, Palo Alto.
- ALLEN D.W. & CLARK W. (1967), Microteaching: Its rationale, in *The High School Journal* 51(2): 75-79.
- ALLEN D. & RYAN K. (1974), *Analisi dell'insegnamento (microteaching)*, La Scuola, Brescia (trad. it. di *Microteaching*, Addison-Wesley Publishing, Boston, 1969).
- BAILINI S., BOSISIO C., GILARDONI S. & PASQUARIELLO M. (2018), CLIL: il punto di vista degli studenti. Il caso della Lombardia, in COONAN C.M., BIER A. & BALLARIN E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 467-482.
- BALBONI P.E. (2019), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*, UTET Università, Torino.
- BOSISIO C. (2007), Insegnare oggi una lingua "altra": tra quotidianità didattica e realtà europea, in CHINI M., DESIDERI P., FAVILLA M.E. & PALLOTTI G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del 6° Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 375-410.
- BOSISIO C., GILARDONI S. & ZANOLA M.T. (2013), Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE: quelle place pour l'éthique?, in *Cahiers de l'APLIUT* 32(3): 98-113.
- BOSISIO C., GILARDONI S. & PASQUARIELLO M. (2018), Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente, in DE MEO A. - RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AItLA 7, Officinaventuno, Milano: 249-264.
- CALVANI A., BONAIUTI G. & ANDREOCCI B. (2011), Il microteaching rinacerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 4(6): 29-42.

- CALVANI A., MENICHETTI L., MICHELETTA S. & MORICCA C. (2014), Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 7(13): 69-84.
- CAUSA M. & PASQUARIELLO M. (2017), Discours ordinaires et discours spécialisés: pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère, in *Les Carnets du Cediscor* 13: 89-102.
- CHINI M. & BOSISIO C. (a cura di), (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- COOPER J.M. (1967), Developing specific teaching skills through micro-teaching, in *The High School Journal* 51(2): 80-85.
- COOPER J.M. & ALLEN D.W. (1970), *Microteaching: history and present status*, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, DC.
- DAMIANO E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- MICHELETTA S. (2014), La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 219-244.
- PASQUARIELLO M. (2016), La diffusione bi/multilingue dei saperi: la scuola secondaria di II grado italiana dal monolinguismo alla metodologia CLIL/EMILE, in ZANOLA M.T., DIGLIO C. & GRIMALDI C. (a cura di), *Terminologie specialistiche e diffusione dei saperi*, EDUCatt, Milano: 165-180.
- PEDONE F., FERRARA G. (2014), La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 7(13): 85-97.
- POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1993), *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Società Editrice Internazionale, Torino (trad. it. di *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris, 1988).
- SANTAGATA R. (2012), Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti, in *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete* 79(12): 58-63.
- SANTAGATA R. & ANGELICI G. (2010), Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching, in *Journal of Teacher Education* 61(4): 339-349.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (trad. it. di *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York, 1983).
- ZANOLA M.T. & PASQUARIELLO M. (2016), *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale*, MIUR – Università Cattolica del Sacro Cuore, http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI._ANNO_SCOLASTICO_20142015._RAPPORTO_FINAL.pdf.

Indice autori

Paolo E. Balboni
balboni@unive.it

Silvia Gilardoni
silvia.gilardoni@unicatt.it

Bona Cambiaghi
bona.cambiaghi@unicatt.it

Marta Maffia
mmaffia@unior.it

Stefania Cavagnoli
stefania.cavagnoli@uniroma2.it

Erika Nardon
erika.nardon@unicatt.it

Daria Coppola
dariacarmina.coppola@unistrapg.it

Maria Teresa Zanola
mariateresa.zanola@unicatt.it

Anna De Meo
ademeo@unior.it

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL), Lessons in honour of Guy Aston*, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.
9. *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Elena Nuzzo e Ineke Vedder, 2019.
10. *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, di Ivan Lombardi, 2019.
11. *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, a cura di Antonietta Marra e Silvia Dal Negro, 2020.