

Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera

Carmel Mary Coonan
Università Ca' Foscari Venezia, Italia
coonanmc@unive.it



Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 19-29

Résumé: Cet article a pour objectif de soulever des problématiques liées à la mise en place de la nouvelle formation initiale des enseignants de langue étrangère. Nous nous focalisons sur la dimension européenne, fondamentale pour l'argument en question, et sur laquelle il est nécessaire de s'interroger par rapport aux décisions innovantes qui doivent être prises pour engager une formation efficace sur le terrain. A cet égard, nous nous référons à d'importants documents et instruments européens actuellement à la disposition des préposés à l'organisation de la formation et aux recommandations élaborées par le projet européen Semlang.

Mots-clés : formation, langues étrangères, dimension européenne.

Riassunto: Il presente articolo ha l'obiettivo di mettere in luce alcune delle problematiche legate all'avvio della nuova formazione iniziale degli insegnanti di lingua straniera. Si focalizza sulla dimensione europea, una dimensione di rilievo per l'argomento, su cui interrogarsi rispetto a decisioni innovative che devono essere assunte per poter avviare un'efficace formazione nel campo. A questo fine, si fa riferimento a importanti documenti e strumenti europei attualmente a disposizione di chi è preposto all'organizzazione della formazione e alle raccomandazioni elaborate dal progetto europeo *Semlang*.

Parole chiave: formazione, lingue straniere, dimensione europea.

Abstract: The aim of the following article is to shed light on the problems related to the start of the new initial training course for language teachers. The European dimension will be considered as it is relevant, if innovative decisions should be taken in order to set up an effective training. To this aim, reference to relevant material and current European tools used in the European project *Semlang* will be made.

Key words : training course for language teachers, European dimension.

Introduzione

Il presente intervento ha l'obiettivo di mettere in luce alcune delle problematiche che possono verificarsi con l'avvio della nuova formazione per l'insegnamento¹. A questo fine

la nostra attenzione si focalizza sulla dimensione europea, una dimensione di rilievo per l'argomento sul quale occorre interrogarsi rispetto a decisioni innovative che devono essere assunte per avviare un'efficace formazione nel campo.

Attualmente in Italia la situazione della formazione per l'insegnamento si può definire di transizione. Nella realtà dei fatti ci si trova in una sorta di limbo. Dal 2008 con la soppressione delle SSIS², che fino a quel momento avevano risposto alla domanda formativa, nessuna formazione iniziale è espletata e i neolaureati che escono dalle università con un progetto di vita orientato all'insegnamento si ritrovano in un vicolo cieco senza concrete prospettive di realizzazione.

Il decreto legge sopra citato fornisce delle tabelle che recano indicazioni per la laurea magistrale che per adesso riguardano solo la classe A45, ossia la scuola media. Toccherà all'istituzione universitaria comporre, nell'ambito di tali indicazioni, un corso di laurea con propri obiettivi *formativi specifici* capaci di far raggiungere gli obiettivi *generali* espressi nell'articolo 2 nel decreto legge³. Il Decreto (Articoli 10 e 11) fornisce inoltre delle indicazioni per l'anno di tirocinio formativo attivo (TFA) da svolgere successivamente alla laurea magistrale.

1. The European dimension in foreign language teacher training

È importante tuttavia ponderare bene le scelte da operare nell'ambito dell'intelaiatura (ossia le tabelle) predisposta per evitare che ciò che le Università andranno a proporre alla vasta platea dei futuri insegnanti diventi già obsoleto in partenza. Per evitare questo è opportuno tenere in conto gli sviluppi in corso nel campo delle politiche educative elaborate dalla Commissione europea e dal Consiglio d'Europa. È utile non solo per le indicazioni rispetto alla qualità della formazione necessaria per il nuovo millennio, ma anche perché la nuova abilitazione italiana per l'insegnamento possa essere spendibile anche a livello europeo.

1.1. Documenti europei

Diversi sono i documenti europei da consultare per avere delle informazioni sugli sviluppi in corso. Lo *European Qualifications Framework*⁴ (DG Istruzione e Cultura, 2008) per esempio è un documento che fornisce indicazioni per il riconoscimento reciproco delle qualifiche nazionali postulando il bisogno della trasparenza e dell'armonizzazione, aspetti raggiungibili sia attraverso il collegamento ad uno degli otto livelli che il *Framework*⁵ stesso specifica, sia attraverso una declinazione dei risultati di apprendimento previsti in termini di conoscenza, abilità e competenza⁶. La trasparenza e l'armonizzazione consentiranno una maggiore mobilità e la possibilità di un accreditamento del percorso, o parti del percorso, fra un'istituzione e l'altra.

Diversamente dalla SSIS, un organismo che, per proprio regolamento, godeva di una certa autonomia rispetto all'elaborazione dei percorsi formativi, la nuova formazione viene inserita nel sistema universitario sotto forma di *Master degree* o laurea magistrale⁷ e, in quanto tale, lo spazio di autonomia risulta più limitato per effetto delle tabelle ministeriali già menzionate che, mentre razionalizzano la distribuzione dei crediti formativi e la presenza nel percorso di specifici settori scientifici disciplinari, allo stesso tempo introducono un elemento di rigidità.

Il documento ci fa capire l'importanza che la dimensione europea ha assunto nell'elaborazione delle politiche nazionali. I *policy maker* e *decision maker*, quindi coloro che sono responsabili per la formazione, la creazione e l'articolazione dei percorsi, ecc., non possono ignorare questo fatto e devono assicurare la presenza dello spazio europeo nelle loro proposte, come richiesto dalla *Bologna Declaration*.

L'armonizzazione può essere raggiunta anche attraverso l'incorporazione di principi comuni nei diversi percorsi formativi. Il *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*⁸ (European Commission, 2004) e *Improving the Quality of Teacher Education*⁹ (Commission of the European Communities, 2007) sono due documenti di riferimento importanti in questo senso. Il primo presenta sei principi europei per la formazione degli insegnanti ed elabora una serie di raccomandazioni basata su questi principi comuni:

1. l'insegnamento è una professione altamente qualificata e, in quanto tale, l'insegnante deve essere *laureato*, avere una conoscenza approfondita ed estesa della disciplina da insegnare, una buona conoscenza della pedagogia e una buona padronanza (competenza e abilità) della metodologia-didattica, essere capace di innovare, saper ricercare, avere una comprensione delle dimensioni sociali e culturali dell'educazione e saper rispettare le diversità;
2. la professione va considerata in termini di un *continuum* e va quindi collocata in un contesto di *lifelong learning* fatta di attività formali e non formali che si focalizzano sia sulla disciplina che sulla formazione pedagogica¹⁰;
3. una professione *mobile*: la mobilità deve rappresentare una componente centrale nella formazione iniziale e in servizio. A questo fine, la formazione iniziale e in servizio deve assicurare che gli insegnanti abbiano conoscenza ed esperienza della cooperazione europea, conoscenza del concetto di cittadinanza europea, rispetto per la diversità culturale, ecc.; che lo studio della lingua straniera continui sia nella formazione iniziale che nella formazione in servizio; che venga data priorità a una maggiore trasparenza fra le qualifiche onde incoraggiare la mobilità e il riconoscimento reciproco dei percorsi.
4. una professione che si basa su *partnership* dove si impara a lavorare con altre istituzioni educative, altre scuole, con l'ambiente lavorativo locale.

Questi sono alcuni dei documenti che devono costituire la base su cui chi è chiamato a prendere decisioni dovrà costruire l'edificio della futura formazione degli insegnanti di tutte le discipline ivi compresa la lingua straniera.

1.2. Strumenti europei

Oltre ai documenti di politica della formazione, chi è chiamato ora a predisporre la nuova formazione ha a disposizione una serie di *strumenti* europei che non esistevano quando in Italia fu avviata la SSIS. Esistono diversi strumenti con specifico riferimento alla formazione degli *insegnanti di lingue straniere*. Due in particolare sono meritevoli di osservazione:

1.2.1 La *European Profile of Language Teacher Education* (EPLTE), il così detto *Kelly Report* (Kelly, Grenfell, 2002; Kelly, Grenfell, 2004), è frutto di una ricerca dell'Università di Southampton per conto della Commissione Europea. È basata su una ricerca condotta sull'offerta formativa per insegnanti di lingue straniere in 32 paesi europei e sulla base di 11 studi di caso in altrettanti paesi europei¹¹. Il Rapporto delinea gli elementi chiave della formazione dell'insegnante di lingue straniere europeo (della scuola primaria

secondaria o per adulti) del 21° secolo. Costituisce un quadro di riferimento per i *policy makers*, nonché per i *curriculum planners* nelle istituzioni preposte alla formazione nei diversi paesi europei e, in quanto tale, rappresenta uno strumento utile per chi è chiamato ora in Italia a decidere i programmi di formazione iniziale¹². Raccolti intorno a 4 macrocategorie, il Rapporto elenca 40 elementi chiave della formazione degli insegnanti. La prima macro categoria (Strutture) si focalizza sugli elementi chiave (13) della struttura/organizzazione dei corsi di formazione; la seconda (Saperi) si focalizza sulle conoscenze centrali (8) dell'insegnante di lingue; la terza (Strategie) si focalizza sulla diversità e sulla pluralità delle strategie e delle abilità (13) necessarie nell'insegnamento, e la quarta categoria (Valori) si focalizza sui tipi di valori (6) che vanno promossi nella formazione e che gli insegnanti stessi debbano promuovere attraverso l'insegnamento. Ogni elemento viene supportato da consigli, linee guida e proposte.

A seguire proponiamo un esempio¹³:

STRUCTURE

1. A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching
5. Experience of an intercultural and multicultural environment
8. The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country ...

KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING

14. Training in language teaching methodologies, and in state of the art classroom techniques and activities
16. Initial teacher education that includes a course in language proficiency and assesses trainees linguistic competence
19. Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress

STRATEGIES AND SKILLS

22. Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners
24. Training in methods of learning to learn

VALUES

36. Training in the diversity of languages and cultures
37. Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures

Nonostante sia evidente la sua utilità e il suo valore, si ritiene che l'EPLTE non sia stato ancora sufficientemente recepito dai sistemi nazionali nelle loro politiche di formazione e l'Italia non sembra fare eccezione. Il progetto Semlang (sotto) è stato organizzato proprio allo scopo di discutere i diversi aspetti del Rapporto con *decision maker* e *policy maker* di diversi paesi europei.

1.2.2. *L'European Portfolio for Student Teachers of Language* (EPOSTL) (Newby, 2007), un altro strumento di grande utilità, è nato dalla collaborazione di cinque paesi europei¹⁴ nell'ambito di un progetto promosso dall'European Centre for Modern Languages di Graz¹⁵ denominato *A Framework for Teacher Education* (FTE) per affrontare i problemi legati all'armonizzazione dei sistemi formativi in Europa. Mentre l'EPTLE è un quadro

di riferimento per chi deve organizzare un sistema coerente e coeso di formazione degli insegnanti di lingue fornisce delle indicazioni generali ma non entra nel merito di tecniche o di strategie legate a situazioni concrete di insegnamento - l'EPOSTL entra nello specifico delle competenze da sviluppare. Facendo tesoro dell'EPLTE e dell'*European Portfolio of Languages* (EPL)¹⁶, nonché del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCERL)¹⁷, l'EPOSTL è uno strumento di autoriflessione per gli insegnanti in formazione *iniziale*. Tuttavia, date le sue caratteristiche specifiche - nella fattispecie l'elenco dei descrittori di cui è composto - viene anche utilizzato da *curriculum planners* per la creazione di curricula (definizione degli obiettivi e scelta dei contenuti) oppure per l'identificazione di punti di forza e di debolezze di programmi esistenti. Lo strumento consta di 93 descrittori, distribuiti attorno a sette aree tematiche¹⁸ ed espressi in termini di *so fare*, che rappresentano le competenze chiave - e le relative conoscenze sottese - che un insegnante di lingua straniera dovrebbe possedere alla fine della propria *formazione iniziale*. Ed è esattamente la focalizzazione sulla *formazione iniziale* che rende lo strumento interessante per le università italiane chiamate a creare dei percorsi che saranno necessariamente diversi dai corsi SSIS e che dovranno essere più aggiornati rispetto ad allora.

2. Progetto Semlang¹⁹

Dalla consapevolezza dell'importanza del lavoro svolto da parte delle istituzioni europee nel campo della formazione e dalla constatazione della scarsa conoscenza, in generale, di questo lavoro progettuale, è nato il progetto Semlang, un consorzio di cinque *partner* europei²⁰ coordinato dal *Centre d'Etudes Pédagogiques* (CIEP), proprio per affrontare le diverse questioni legate al tema della formazione degli insegnanti di lingua in Europa. Lo scopo del progetto era di organizzare un Seminario estivo (*Summer University*) riservato a tutti coloro che svolgono un ruolo di responsabilità in materia di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, sia a livello scolastico che universitario.

L'organizzazione del Seminario, che si è svolto nel luglio 2009, ha preso come punto di partenza il *Kelly Report* (ELPTE) e ha individuato una serie di priorità legate ai seguenti temi: il multilinguismo, la cittadinanza europea, l'apprendimento permanente, la mobilità degli insegnanti, l'uso delle nuove tecnologie e la qualità nella formazione degli insegnanti.

2.1 Le questioni aperte nella formazione professionale dell'insegnante di lingue straniere

I risultati del Seminario forniscono una panoramica delle riflessioni emerse durante tutto lo svolgimento del progetto, inclusiva dei punti di vista di tutti i partecipanti destinatari del progetto. Dai risultati emerge la necessità di approfondire la natura del profilo dell'insegnante *professionista europeo di lingue* e di individuare percorsi per integrare il profilo dell'insegnante nelle singole realtà nazionali; emerge il bisogno di una più coerente formazione permanente - questione problematica per quasi tutti i paesi europei e che è resa di difficile attuazione soprattutto per difficoltà di tipo strutturale; emerge la necessità di focalizzare maggiore attenzione sulla questione del multilinguismo e delle nuove tecnologie. Le TIC, infatti, sono diventate parte integrante di qualsiasi professione e ciò comporta la necessità di una loro effettiva ed efficace integrazione nella formazione; infine, emerge la necessità di una maggiore disseminazione e condivisione delle conoscenze.

In riferimento a questi punti, Semlang ha elaborato dieci raccomandazioni:

1. Europeizzare la formazione iniziale attraverso la creazione di partenariati e la condivisione di programmi;
2. Riconoscere la formazione in servizio come parte di un sistema complessivo di formazione e renderla obbligatoria;
3. Impostare la formazione in servizio sui temi emergenti e innovativi;
4. Promuovere la mobilità internazionale nella formazione in servizio;
5. Promuovere la ricerca relativa ai requisiti e ai bisogni della formazione degli insegnanti di lingue;
6. Integrare il multilinguismo come elemento chiave nella formazione;
7. Sostenere i sistemi scolastici nazionali nell'introduzione di diversi strumenti europei nei loro dispositivi di insegnamento / apprendimento;
8. Integrare i dispositivi TIC nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue;
9. Creare un organismo nazionale che serva da interfaccia tra istituzioni europee e istituzioni nazionali (ministeri, università) incaricati a gestire la formazione;
10. Creare delle reti transnazionali di riflessione e di disseminazione per formatori e decisori.

2.1.1 L'identità professionale dell'insegnante di lingue straniere²¹

I risultati del progetto indicano che la formazione *iniziale* dell'insegnante di lingue necessita di una dimensione maggiormente europea. Attualmente, la formazione iniziale si concentra esclusivamente sui sistemi e sui bisogni nazionali, con il risultato che viene ostacolata l'effettiva realizzazione di molti aspetti della formazione considerati essenziali per il profilo di un insegnante europeo di lingue (cfr. EPLTE). Inoltre la natura sostanzialmente nazionale della formazione rappresenta un ostacolo per la mobilità che è un elemento fondamentale per la promozione della padronanza linguistica e della competenza interculturale.

Per ovviare a questi ostacoli le varie istituzioni preposte alla formazione *iniziale* dei docenti di diversi paesi europei potrebbero progettare, in partenariato, dei moduli su temi attuali quali, ad esempio, il multilinguismo, gli strumenti europei, garantendo in questo modo una preparazione più europea alla formazione stessa e, inoltre, incorporare attraverso questa progettazione l'obbligatorietà di un periodo all'estero da riconoscere con un sistema di crediti transnazionale. La formazione iniziale organizzata in questo modo sarebbe capace di superare i vincoli rappresentati dall'ottica nazionale (Raccomandazione 1).

2.1.2 L'apprendimento permanente

Durante i lavori del Seminario è emersa, con tutta la sua problematicità, la questione della formazione permanente degli insegnanti. Salvo qualche eccezione, nella maggior parte dei paesi europei la formazione in servizio (*professional development*) non è parte integrante del sistema formativo nel suo complesso. In Italia la nuova riforma non prende in considerazione la formazione in servizio che al momento figura come un *diritto/dovere*: l'insegnante ha diritto di potersi formare mentre è in servizio e le istituzioni hanno il dovere di offrire delle opportunità; l'insegnante tuttavia non ha alcun obbligo a

frequentare quanto offerto dal sistema. La formazione in servizio, quindi, risulta essere un'iniziativa volontaria del singolo. Una tale situazione ha una ricaduta negativa sulla qualità stessa della formazione non essendo né continua né regolare. Una formazione così concepita non è in grado di assolvere alla funzione cui è destinata. È necessario, pertanto, riconsiderare la formazione in servizio in termini di una sua collocazione nel sistema della formazione nel suo complesso e renderla obbligatoria sfruttando varie forme di organizzazione quali l'*e-learning*, la mobilità transnazionale, azioni locali o nazionali (Raccomandazione 2).

In assenza dell'obbligatorietà di frequenza alle attività di formazione continua e alla luce della frammentarietà dell'offerta formativa, la formazione iniziale si rivela, con il passare del tempo, superata. I partecipanti al Seminario hanno messo in evidenza le difficoltà riscontrate nel comprendere e nell'adattare nel quotidiano e nello specifico dei diversi contesti di appartenenza gli strumenti europei o anche le nozioni *nuove* quali il plurilinguismo, il multiculturalismo e l'interculturalità - temi questi emergenti e di grande importanza per la professione dell'insegnante di lingua straniera.

La preparazione di pacchetti formativi su questi, e altri, aspetti innovativi, predisposti a livello europeo e messi a disposizione per le diverse strutture nazionali, consentirebbe a queste ultime di inserire nei loro programmi di formazione in servizio questi nuovi argomenti e di poterli affrontare con competenza (Raccomandazione 3).

2.1.3 La competenza linguistica e culturale degli insegnanti di lingue straniere

La questione della competenza linguistica e la necessità di un continuo aggiornamento e perfezionamento per mantenerne la qualità emerge come un fattore molto sentito fra i partecipanti al Seminario. Altrettanto sentita è la dimensione della competenza interculturale e la necessità di un aggiornamento costante sulle dinamiche evolutive delle culture insegnate. Anche per la formazione in servizio i partecipanti indicano quanto sia indispensabile per gli insegnanti avere contatti vivi con la lingua e la cultura in insegnamento e che ciò dovrebbe essere possibile anche attraverso la partecipazione ai programmi di mobilità della *Life Long Programme*. Tuttavia, la partecipazione a questi programmi è spesso ostacolata da vari fattori quali, ad esempio, la durata stessa della mobilità, la difficoltà ad ottenere l'autorizzazione dalla scuola di appartenenza per effetto degli oneri di sostituzione per lunghi periodi, ecc.

Al fine di creare le condizioni affinché la cultura della mobilità diventi patrimonio della formazione in servizio, occorre predisporre iniziative che consentano esperienze di mobilità e di scambi professionali che siano brevi, frequenti, ripetibili oltre che di facile accesso (Raccomandazione 4).

2.1.4 Il multilinguismo e il multiculturalismo

I partecipanti hanno evidenziato la poca chiarezza teorica di alcuni concetti chiave come, ad esempio, il *multilinguismo*, l'*interculturalità* e la *cittadinanza europea* - una situazione questa che ha poi una ricaduta sulla capacità degli insegnanti di *tradurli* nella pratica didattica. Serve quindi creare un fondamento comune, una comprensione condivisa, un dibattito e iniziative di ricerca su queste questioni per poter mettere in atto concretamente una formazione degli insegnanti su questi valori.

La raccomandazione in questo settore è quella di favorire l'istituzione di gruppi di ricerca costituiti da rappresentanti dei responsabili della formazione di diversi paesi (decisori, formatori di insegnanti), per studiare, analizzare e discutere, in una dimensione transnazionale, tutte le problematiche emergenti connesse con il profilo europeo del docente di lingue (Raccomandazione 5).

Come indicato sopra, è emersa da più parti la necessità di chiarire la nozione di *multilinguismo* e di fornire agli insegnanti, in formazione iniziale e in servizio, adeguate conoscenze e competenze in merito. Diventare insegnante di lingua straniera implica sapere gestire diverse dimensioni della questione *multilinguismo*. C'è la dimensione personale che vede un insegnante di lingue straniere competente in più di una lingua straniera; c'è la dimensione professionale, secondo la quale l'insegnante deve appropriarsi di tecniche e strategie di insegnamento che rispettino e valorizzino la dimensione del multilinguismo; c'è la dimensione sociale e istituzionale determinata dai nuovi assetti dei gruppi classe, sempre più multilingui e multiculturali.

Risulta dunque opportuno considerare nella formazione una distinzione precisa di queste tre diverse dimensioni (Raccomandazione 6).

2.1.5 L'uso degli strumenti europei

I partecipanti al Seminario hanno lamentato la scarsa conoscenza ancor oggi degli strumenti europei quali il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCERL), il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL), il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali* (CARAP), nonché la loro limitata utilizzazione.

Questi strumenti sarebbero più presenti nel contenuto delle formazioni degli insegnanti e potrebbero essere effettivamente e concretamente introdotti nella pratica dell'insegnamento se anche i sistemi di formazione nazionali ne incoraggiassero l'uso, adattando ad essi la progettazione dei curricula e i dispositivi di valutazione nazionali (Raccomandazione 7).

2.1.6 Le TIC nella formazione degli insegnanti

Benché la maggior parte dei partecipanti abbia indicato di avere una buona competenza nell'uso personale delle TIC, rimangono ancora delle perplessità sul *come* proporre una formazione che permetta di utilizzarle sia nel campo dell'insegnamento delle lingue sia nella formazione degli insegnanti. Insegnanti di diverse generazioni hanno ricevuto una formazione molto diversa nel campo delle TIC e, quindi, il grado di *expertise* nel loro utilizzo a scopo didattico risulta estremamente vario.

Per questo motivo corsi specifici sulla conoscenza digitale in generale e sull'utilizzo delle TIC in particolare, sia come risorsa pedagogica (saper organizzare le classi, reperire risorse, ecc.) sia come risorsa per la formazione (come, ad esempio, saper seguire corsi di aggiornamento on-line), debbono diventare una parte essenziale *obbligatoria* della formazione professionale dell'insegnante, sia in formazione iniziale sia in formazione in servizio (Raccomandazione 8).

2.1.7 La frattura fra sistemi nazionali e politica europea nella formazione degli insegnanti di lingue straniere

I partecipanti hanno percepito una frattura tra le intenzioni europee e la realtà dei sistemi nazionali. Questa sembra sia dovuta alla scarsa informazione sulle politiche educative europee. Hanno sottolineato che molte iniziative rimangono sconosciute a coloro che sono direttamente coinvolti nella realizzazione della formazione nei singoli paesi.

Un gruppo, creato *ad hoc* e composto da rappresentanti di tutti i responsabili del sistema formativo, con l'inclusione delle Università che dopo il processo di Bologna hanno un ruolo centrale nelle politiche formative e nella loro attuazione, potrebbe rappresentare un tramite tra politiche e iniziative a livello europeo e le concretizzazioni nazionali, dando così un impulso decisivo alla internazionalizzazione dei sistemi formativi (Raccomandazione 9).

2.1.8 Lo sviluppo professionale degli *stakeholder*

Sinora la nostra attenzione si è rivolta agli insegnanti di lingue straniere e alla loro formazione. Tuttavia anche i formatori (*teacher trainers*) e i decisori (*decision makers*) hanno la necessità di essere periodicamente coinvolti in iniziative di formazione che siano collegiali a livello nazionale e, soprattutto, comunitario. Una tale formazione avrebbe l'obiettivo non solo di approfondire le conoscenze in un campo specifico, ma anche di permettere il confronto e la condivisione di idee e di buone pratiche ispirate dalla ricerca più aggiornata a livello europeo.

Un'università estiva sul modello del Semlang, per fare un caso riuscito, potrebbe costituire uno strumento efficace in questo senso, soprattutto se realizzata a livello europeo, perché, attraverso strutture quali le plenarie e i laboratori, è possibile creare momenti di riflessione teorica, aggiornamento su progetti o contenuti, momenti di applicazione concreta delle riflessioni e momenti di scambio interpersonale di informazioni e di idee relative ai singoli paesi partecipanti (Raccomandazione 10).

Conclusione

In questo articolo, si è voluto evidenziare quanto sia necessario, nonché ineluttabile, il riferimento alla politica europea nella creazione dei percorsi di formazione dell'insegnante (di lingue straniere) e come chi eroga la formazione abbia a sua disposizione una serie di strumenti che possono supportarlo nell'operazione. Risulta tuttavia evidente dal progetto Semlang che i documenti e gli strumenti europei non sono conosciuti a sufficienza da chi opera nel campo e che diversi concetti di rilievo risultano problematici e poco compresi. Le raccomandazioni Semlang propongono delle azioni concrete per superare tali difficoltà.

Note

¹ Schema di decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, recante regolamento concernente: « Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244 ». La Riforma è stata approvata definitivamente nel gennaio 2011.

² Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario.

³ ART. 2 (Obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti).

1. La formazione iniziale degli insegnanti [...] è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

2. È parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

3. Le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente.

⁴ Frutto di un processo iniziato con la Bologna Declaration del giugno 1999: « Harmonisation of Education and Training across Europe by 2010 ». L'armonizzazione verrà raggiunta attraverso la costruzione di un'area europea di istruzione superiore, l'adozione di un sistema d'istruzione superiore basato essenzialmente su due cicli principali: *under graduate* e *graduate*, la costituzione di un sistema di crediti, la promozione della mobilità e la promozione di cooperazione europea per la *quality assurance*.

⁵ Entro il 2012, ogni paese membro dell'UE dovrà fare riferimento nelle proprie qualifiche ad uno dei livelli specificati dal *Framework*.

⁶ Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente fornisce delle definizioni di questi termini: « conoscenze »: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

« abilità »: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

« competenze »: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Tratto da: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf - Allegato 1.

⁷ Cfr. In nota 4, la Bologna Declaration.

⁸ [Http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

⁹ [Http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_en.htm)

¹⁰ L'istanza di collocare la formazione in un continuum, in un percorso sistemico di *lifelong learning*, non viene tenuta in alcuna considerazione dalla riforma che è, va precisato, una riforma della formazione iniziale.

¹¹ La SSIS del Veneto è stato scelto come uno degli studi di caso.

¹² Può anche costituire uno strumento per accertare la qualità di percorsi di formazione già esistenti.

¹³ L'esempio riportato è in lingua originale. Sono stati presi a caso due o tre esempi per ogni categoria.

¹⁴ Armenia, Austria, Norvegia, Polonia e Regno Unito: http://www.italianoincanada.com/files/EPOSTLE_1_.pdf

¹⁵ [Http://www.ecml.at/](http://www.ecml.at/)

¹⁶ [Http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html)

¹⁷ [Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)

¹⁸ 1. La valutazione dell'apprendimento; 2. L'apprendimento autonomo; 3. Gestione della lezione; 4. Pianificare una lezione; 5. Contesto; 6. Metodologia; 7. Risorse.

¹⁹ [Http://www.semlang.eu/Accueil.aspx](http://www.semlang.eu/Accueil.aspx)

²⁰ Si veda il sito sopracitato per l'elenco di tutti i partner.

²¹ Quanto segue è tratto dal capitolo sulle Raccomandazioni redatto per il Final Report del Progetto SEMLANG da Coonan, C.M., Ludbrook, G., Bottin, C., Dematteis, P.

Riferimenti bibliografici

Commission of the European Communities, 2007. *Improving the Quality of Teacher Education, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (and Annex: Conclusions)*. Brussels.

DG Istruzione e Cultura, 2008. *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Lussemburgo: Comunità europea.

European Commission, 2004. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture

Kelly, M., Grenfell, M. et al., 2002. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Main Report: A Report European Commission, Directorate General for Education and Culture.

Kelly, M., Grenfell, M. 2004. *European Profile of Language Teacher Education*. Southampton: University of Southampton.

Newby, D., Allan, R. et al. (a cura di), 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages.

Presentazione dell'autrice

Professore associato in Didattica delle lingue moderne presso l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia, si occupa fin dagli anni 1990 di « insegnamento bilingue », precedente denominazione da cui è tratta la definizione odierna di CLIL, ed è tuttora impegnata come tutor e consulente scientifico in diversi progetti di insegnamento veicolare a livello europeo ed europeo.