

Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera

Graziano Serragiotto

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract How does the European system encourage reform of the education system and professional training of institutional partners? In what way do some countries acknowledge such indications and introduce them through the adoption of measures aiming at improving the quality of foreign language teaching? These questions are the key to reading this contribution, whose objective is to explore the nature and extent of the processes of education and professional training in a multi nation context. The European Council has in fact created the conditions to support a programme to develop new processes and tools aimed at guaranteeing a higher standard of foreign language learning. We will analyse this prospect, considering the challenges that the Italian school system has to face in transmitting the culture of improvement of its educational institutions. At the basis of this objective there is a systemic approach consistent with the changing world of work, which requires an urgent review of teachers' professional development.

Sommario 1 I capisaldi 'europei' per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue. – 2 Nuovo paradigma dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. – 3 L'europeizzazione della formazione dei docenti di lingua straniera. – 4 Lo scenario italiano: modello di formazione e istruzione permanente. – 4.1 Il TFA. – 4.2 Il TFA di lingue straniere della Regione Veneto.

Keywords Italian professional training. Foreign language Teaching. TFA. PAS.

1 I capisaldi 'europei' per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue

Considerando il contesto di trasformazione socioeconomico attuale, i sistemi educativi delle singole nazioni afferenti all'Unione Europea devono attuare quel processo di riforma che, investendo il campo dell'educazione e dell'insegnamento delle lingue straniere possa dar luogo a competenze più qualificate in materia di apprendimento linguistico e a migliori risultati socioeconomici (Buchberer et al. 2000). Nel fare questo, i vari membri necessitano di adeguarsi ai principi stabiliti dalla riforma del sistema delle scuole europee del 2009, adottando dei criteri di gestione trasparenti allo scopo di:

- a. allinearsi agli aspetti e agli obiettivi del fenomeno comunitario (Field et al. 1999);

- b. promuovere l'integrazione culturale tra i vari Stati partecipanti¹ in modo da mettere in relazione comportamenti nel campo dell'istruzione per creare uniformità e strategie;
- c. attuare un piano di azione di mobilità per gli studenti al fine di confermare gli orientamenti della Comunità Europea attenta a determinare una simmetria culturale e linguistica dei nuovi cittadini e adeguarla al patrimonio di competenze richieste nell'occupazione lavorativa;
- d. riformulare nella direzione europea le condizioni di formazione degli insegnanti affinché siano adottati dei modelli e degli strumenti calati sulle effettive esigenze professionali dei destinatari e alle nuove prospettive offerte dal mercato del lavoro.

I punti sopraccitati rientrano in un comune quadro di azione di lungo medio-lungo termine che, in conformità a queste disposizione di natura formale, mirano a dare sostegno a una politica linguistica volta a implementare e incrementare la qualità dell'istruzione attraverso la cooperazione tra i vari Stati (OECD, 2010). Questo orientamento si esplica attraverso numerose iniziative e programmi quali il progetto *Socrate*, ad esempio, o il programma *Lingue* che incoraggia l'apprendimento delle lingue.

Ciò che si va delineando sostanzialmente è un comune spazio educativo (Marsh, Langé 2000) in cui nelle scuole dei Paesi membri si diffonde sempre di più lo studio delle lingue straniere. In questa direzione, prima il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, poi l'approvazione del Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente garantiscono un modello di socialità coesa che punta a sostenere il campo dell'economia della conoscenza² velocizzando l'interazione e la comunicazione orizzontale con:

- a. *la formazione permanente*: questa visione per il cambiamento poggia, in particolar modo, sul processo di integrazione dei sistemi dell'istruzione che prevedono una differente cultura di far sistema, forme di comunicazione e strumenti di diffusione del sapere innovativi; su nuovi programmi di sviluppo personale fondati sulla fluidità di risorse e strumenti; una pratica didattica che ha chiaro e verificabile l'articolarsi di un percorso in cui il ruolo del docente accresce la prospettiva di apprendimento degli studenti. Aspetti di un fenomeno in grado di sviluppare modalità di apprendimento connesse e situazionali, competenze critiche, spendibili e multidimensionali in quanto i saperi vengono collocati su una visione in-

1 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:327:0058:0064:IT:PDF>.

2 Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo al Consiglio: «Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, disponibile all'indirizzo <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF> (2015-10-08).

terna alla cultura europea, interculturale e di natura indipendente, vale a dire non legata solo ai processi cognitivi dei soggetti ma alle condizioni situazionali dell'ambiente di cui valutare la rilevanza e l'influenza per una corretta interpretazione delle informazioni raccolte (OECD, 2007);

- b. *l'apprendimento continuo delle lingue straniere*: la nuova dimensione dell'azione da parte dei cittadini europei è componente strutturale di una diversa logica di organizzazione del pensiero e di collegamento con realtà differenti e conoscenze acquisite. La mobilità e la costruzione di competenze comunicative, costituiscono dei fattori facilitanti per l'accumulo di esperienze, l'elaborazione di una diversa consapevolezza di sé (autopromozione) e lo sviluppo costante di un filtro che permette loro di selezionare informazioni, adattare errori e conoscenze del mondo con nuovi schemi di riferimento e comportamenti dinamici;
- c. *nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere*: di tale sviluppo, rappresentano dei supporti trasversali la didattica l'adozione degli strumenti e di dispositivi tecnologici. La progettualità didattica e la stessa attività di pensiero diventano ora più pervasive, fluide, con maggiori livelli di complessità grazie all'impiego di tali innovazioni. Si tratta di un ripensamento dei modi di insegnare in cui assumono rilevanza le persone e il possesso di determinate capacità (digitali) e attitudini nell'ambito delle attività svolte con pensiero critico. Diventa pertanto cruciale saper scegliere l'ambiente e gli strumenti per facilitare l'accesso e l'approfondimento dei contenuti, creando contesti dotati di autonomia per quel che riguarda l'esplorazione, la ricerca empirica e la valutazione (Caon, Serragiotto 2012).

Il quadro sintetico presentato sopra in rapporto alla formazione delle competenze, prevede una struttura distribuita della conoscenza, diramata da un nodo centrale in termini di politiche, approcci e percorsi. Pur nella diversità degli scenari, dunque, identifichiamo in questa *road map* dei tratti comuni che danno spessore alla cultura del fare e del saper fare, premiando coloro che trovano espressione nelle esperienze continue di apprendimento individuale e di condivisione dei saperi. L'Europa della conoscenza, perciò, diventa principio ispiratore e area di nuovi contesti di apprendimento e di occupazione. Le implicazioni di una tale visione e concezione dell'istruzione trova risposta nell'offerta ininterrotta di istruzione di alcuni Paesi che contempla, come requisito essenziale di competitività, la formazione permanente dei docenti attraverso un piano di gestione e di sviluppo delle carriere. Pertanto, nei prossimi paragrafi esamineremo dall'interno in che cosa consiste questo cambiamento di prospettiva dei processi di apprendimento e in che modo un diverso paradigma si radica nella formazione dei docenti di lingua straniera in ambito europeo.

2 Nuovo paradigma dell'insegnamento/apprendimento delle lingue

Mutata la visione della conoscenza, anche la pedagogia dell'educazione deve indirizzarsi verso una visione aperta e multidimensionale dei luoghi e dei modi di comunicare il sapere (Banzato 2012). Si tratta di un passaggio significativo nel riconoscere il sistema di istruzione e di ricerca internazionale come una realtà di incontro, prima di tutto, e di collegamento con una pluralità di soggetti portatori di abilità complesse, di rappresentazioni molteplici della realtà che entrano in contatto, di modelli di organizzazione e metodologiche plurime legate a un progetto. Un paradigma della conoscenza adeguato ai tempi, in costante ripensamento al fine di poter interpretare i cambiamenti e anticipare i bisogni degli studenti, poggia saldamente su un sistema di apprendimento che dà rilievo critico alle persone (Bruer 1993). L'attenzione adesso si focalizza su piani di rinnovamento dei livelli della società in modo da rendere allargata e partecipativa a coloro che ne erano esclusi la possibilità di avere un riscontro reale dall'apprendimento. A questo primo stadio, corrisponde un lavoro di progettazione e di realizzazione formativa che usa gli strumenti della ricerca, della sperimentazione continua per accogliere degli studenti un livello di pensiero e azione indirizzato verso la risoluzione di problemi reali, dove i contenuti sono posti con programmi scolastici atti a creare una visione del mondo non atomizzata; le modalità didattiche e gli strumenti tecnologici non rappresentano più dei punti di partenza alla didattica delle lingue ma aggiungono senso alle 'conquiste' di autonomia degli studenti. Il supporto all'apprendimento diventa progetto di creazione della conoscenza centrata su di una vita didattica che è azione, integrazione, sviluppo di capacità e strategie cognitive, di competenze derivate attraverso un'analisi sistemica e collaborativa delle diverse parti del sistema, ricomposte in maniera olistica (Maimone 2010) e specifica alle esigenze formative degli stessi soggetti apprendenti. Secondo questo visuale, l'esperienza di apprendimento promossa necessita di essere coordinata e combinata a livello macro e regionale da politiche sociali che prendono in considerazione l'avvenire delle persone come inscindibile dal loro contributo alla società grazie a un'istruzione in cui complementare alla domanda, vi è una proposta culturale adeguata alla formazione e al riconoscimento formale delle qualifiche professionali conseguite. Dunque, il contributo alla costruzione di uno spazio intellettuale comune, prerogativa dell'azione pregnante, è vitale di un sistema dell'istruzione 'totale' in cui servono e sono spendibili le conoscenze e le competenze. È questa, a nostro avviso, la differenza maggiore tra la vecchia visione dell'istruzione e quella nuova in cui la linea di demarcazione è delineata dall'adattamento dei programmi scolastici alle esigenze dei nuovi lavoratori, dall'integrazione, seppur condotta con

un approccio top down attenuato e che ammette ulteriori sviluppi, delle forze sociali dalle cui relazioni nascono esperienze condivise di sapere, esplorazioni complesse condotte mediante modelli didattici concreti, non più meramente astratti o di superficie ma adeguati al funzionamento di una pratica di studio centrata sulla figura dell'insegnante, la cui competenza glottodidattica mira a rendere proponibile allo studente, verificata e sostenibile un modello di competenza comunicativa in azione. Una meta che fa vacillare il pragmatismo linguistico (Mezzadri 2006) delle prime formulazioni elaborate nel contesto europeo per l'apprendimento delle lingue (pensiamo al *Thresholdlevel*, ad esempio), in cui veniva legittimato un sapere neutro e oggettivo per tutti i contesti culturali e sociali, in quanto fonte di utilità economica. L'attuale ripensamento europeo, invece, stabilisce una precisa tassonomia dell'apprendimento fondata sulla soggettività del pensiero che permea e struttura la realtà, attribuendole un significato estensivo e contingente con la varietà di situazioni affrontate in quel determinato contesto. Di conseguenza, la catena di valore che, come in tutti i sistemi nati dall'esperienza comunitaria, possiede un grado di coscienza storica ed etica, si spinge in profondità investendo le persone, l'impalcatura ideologica del sapere, le premesse metodologiche, i meccanismi di funzionamento e di gestione e, infine, quella di valutazione complessiva delle competenze apprese. Dopo aver creato uno spazio in cui poter riconoscere e governare il fenomeno linguistico (Quadro Comune Europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue straniere), la vera sfida consiste nel costruire un'identità comune a tutti i paesi sfruttando le lingue per esplorare e percorrere nuovi spazi transnazionali e trasversali ai propri domini e a una retorica fine a se stessa, generando processi e valore sul/dal lavoro cognitivo nonché un desiderio maggiore di conoscere e convergere in un sistema di appartenenza.

3 L'uropeizzazione della formazione dei docenti di lingua straniera

Il quadro di riferimento delinea uno scenario europeo che considera centrale l'apprendimento delle lingue in vista di mete quali la coesione sociale e lo sviluppo economico (Diadori 2010). In tal senso, la politica formativa europea si è mossa congiuntamente per disseminare a livello transnazionale i principi, le ricerche e gli strumenti su cui si basano i piani di azione in modo da verificare socialmente la conoscenza al nuovo sistema di valori. Lungo questa polarizzazione, si rendono protagonisti coloro che consideriamo agenti di diffusione del cambiamento del sistema educativo, vale a dire:

- a. *lo Stato* con il suo ordinamento peculiare atto a ottimizzare l'automatismo dei sistemi delle organizzazioni educative con l'introduzione di forme e codici derivati dai principi europei (Musset 2010);
- b. *il sistema educativo e tecnologico* (possiamo indicare l'esempio del CIEP come consorzio di istituzioni europee costituito nel 2008) in grado di recepire le indicazioni statali in materia europea e di progettare conseguentemente delle azioni tecniche per dar forma costruttiva a un'area propulsiva di idee, contenuti e persone;
- c. *l'unicità degli individui* coinvolti nel processo di formazione e d'istruzione permanente; essi rappresentano di fatto la risorsa del funzionamento del sistema, essendo a loro collegati i diversi presupposti ideologici, politici, economici che rendono gestibile e attuabile un percorso conoscitivo finalizzato a dilatare gli spazi, a interpretare e guidare con metodo e in maniera dialogica l'esperienza di apprendimento.

Questo schema generale del cambiamento chiama in causa diversi fattori concomitanti con la prospettiva multilingue della formazione degli insegnanti e con il rinnovamento dei contenuti e dei metodi didattici per l'insegnamento delle lingue straniere. Quest'estensione progressiva di tipo orizzontale della formazione nell'arco di tutta la vita ha implicazioni dirette sulla visione dell'insegnamento e sull'asse metodologico, toccando in profondità l'identità professionale dei docenti (Kelly, Grenfell 2004), secondo quanto espresso nell'*European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE).

In effetti, gli studi sull'argomento hanno messo in luce che occorre innalzare il livello qualitativo dell'offerta linguistica in Europa, rivisitando aspetti chiave della pratica didattica quali:

- a. gli ambienti di apprendimento intesi come spazi di sviluppo e di co-creazione della propria esperienza linguistica; in quest'ottica, le aule vanno rese in maniera funzionale all'esperienza di vita della classe, divenendo perciò fonte di accessibilità, di interrelazione e aumento della stessa realtà emotivo-cognitiva degli allievi. Infatti, nel momento in cui lo studente si trova dentro una realtà che lo aiuta a esprimersi, aumenta la propria capacità di autoregolarsi e controllare un ambiente che si esprime secondo una precisa coreografia con la quale cogliere i rapporti di interdipendenza con la metodologia didattica. In questi termini, lo studente ha il piacere di stare e di realizzare la sua esperienza di apprendimento entro un ambiente sicuro, confortevole, coinvolgente e funzionale alla realizzazione delle attività didattiche generando in tal modo fiducia e relazione con lo spazio circostante;
- b. le metodologie di insegnamento; esse rappresentano le modalità strategiche per poter risolvere le criticità dell'apprendimento; la

- sceita della metodologia rende più potente l'effettiva portata dell'acquisizione della lingua per cui al docente è richiesta una preparazione specialistica in modo che egli sappia prima di tutto interpretare i momenti di passaggio dello studente in ordine alle sue difficoltà e agli stili di apprendimento e poi riprogettare l'apprendimento con strumenti e supporti sicuri e adeguati (Celentin, Dolci 2003);
- c. i meccanismi neurolinguistici che presiedono all'apprendimento della lingua straniera hanno molteplici declinazioni sulle modalità di apprendimento. Per tale motivo, le competenze glottodidattiche del docente di lingua straniera saranno funzionali alla scelta di gestione dei processi di memorizzazione (Cardona 2001) e di capitalizzazione dei contenuti linguistici (Balboni 2013), facendo ricorso a determinate strategie didattiche;
 - d. i sistemi di valutazione che necessitano di un funzionamento regolato scientificamente per bloccare in modo più oggettivo le cause principali; dall'altro lato una valutazione che rende misurabili le evoluzioni dello studente deve rendere conto e ammettere le dinamiche psicocognitive e tutte quelle variabili legate a tale sfera che ne alimentano gli scambi in lingua, le prestazioni e le motivazioni. Una visuale quindi che rivaluta la storia dell'apprendente sulla scena didattica in cui è protagonista.

Sulla base di tali aspetti, la professionalità del docente di lingua è frutto della sua capacità di studiare lungo gli anni della sua attività, avvalendosi delle opportunità formative offerte dai sistemi nazionali d'istruzione al fine di acquisire un livello di competenza tale da predisporre un percorso di apprendimento attento alla valorizzazione degli individui, mobilitandone le risorse e le abilità all'interno di un contesto comunicativo e paritetico.

Un quadro di riferimento di questo tipo che ripone nella formazione iniziale e continua dei docenti un'importanza tale da creare le condizioni per lo sviluppo delle potenzialità dell'Europa, necessita di una struttura condivisa che inserisca, senza rotture col vecchio sistema, una nuova dimensione culturale nei docenti, adottando una visione autentica e chiara della professionalità e dell'impegno che li attende come educatori. Nel considerare questo aspetto organizzativo alla formazione, sarà fondamentale analizzare il modello di formazione presente nel contesto e declinare ad esso dei programmi e dei contenuti che puntino alla qualità e alla rilevanza del fare formazione.³ Con tale definizione, intendiamo riferirci a un impianto concettuale e teorico-pratico che supporti in un ampio contesto europeo le esperienze di formazione degli stessi protagonisti chiamati a

³ Education and Training in Europe 2020, disponibile all'indirizzo http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf (2015-11-08).

confrontarsi e approfondire le possibili dinamiche del cambiamento in seno alla didattica, con una prospettiva sempre credibile e orientata alla crescita culturale degli apprendenti.

4 Lo scenario italiano: modello di formazione e istruzione permanente

In questo paragrafo intendiamo mettere a fuoco l'attuazione di interventi di formazione permanente e le scelte di contenuto dell'Italia in risposta alla strategia globale dell'Europa di garantire un assetto diffuso e stabile nella produzione della conoscenza e nella preparazione e gestione delle persone al sistema di istruzione. Ciò rivela da un lato l'interesse ad applicare i principi del *Memorandum* e consolidare così gli obiettivi della Strategia di Lisbona all'interno del proprio contesto nazionale al fine di fronteggiare le sfide politiche e internazionali con una solida competitività; dall'altro lato, una tale scelta è sintomatica della volontà di agire in modo intenzionale per ridisegnare un sistema non più frammentario ma che guarda con grande attenzione alle modalità di un capitalismo conoscitivo inesauribile, nella convinzione che agire sulla formazione per costruire delle capacità multiple nei singoli docenti costituisca la migliore strategia per dare una risposta 'sociale' alla comunità. (Malizia 2005). Nel tratteggiare allora i punti salienti della formazione dei docenti all'interno dei confini italiani, delineeremo un modello di osservazione che tenga presente l'uropeizzazione della formazione degli insegnanti (attivazione di partenariati e consorzi, costituzione di reti e di progetti di mobilità, di ricerca e di scambio tra docenti) e se tale percorso di sviluppo professionale è in armonia con l'orientamento europeo (multilinguismo e specializzazione, ad esempio). Gli obiettivi sono di identificare ciò che è presente e disponibile della cultura europea all'interno di un sistema d'istruzione e di formazione locale e verificare quali fabbisogni, misure e criteri sono stati adottati per garantire una maggiore professionalizzazione all'insegnante di lingue.

4.1 Il TFA

Con il d.m. del 10 settembre 2010, il MIUR istituisce il tirocinio formativo attivo per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Al termine di tale percorso, il candidato che ha ottenuto i 60 crediti formativi previsti dal piano e ha superato l'esame finale, consegue il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado in una delle classi di abilitazione previste.

Al fine di interconnettere conoscenze disciplinari e linguaggi e accoppia-

re sistemi in grado di dare un senso complessivo a tale percorso, il Ministero ha affidato la formazione alle facoltà di riferimento o alla collaborazione tra più facoltà della stessa università in modo da costruire e organizzare una pianificazione di interventi formativi coerente con l'osservazione, la raccolta di dati e la forma di insegnamento/abilitazione richieste a ogni docente. La trama di queste relazioni disciplinari abbraccia quattro gruppi di attività così suddivise:

- a. gli insegnamenti di scienze dell'educazione si prefiggono lo scopo di ridefinire le conoscenze mettendo a disposizione dei partecipanti nuovi materiali e strumenti per mezzo dei quali ridefinire la visione e il campo di indagine apportando nuove soluzioni didattiche;
- b. un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, svolte sotto la guida di un tutor e in collaborazione con il docente universitario competente della disciplina. Tale percorso di tirocinio si articola in un processo di ricerca-azione per cui si ha all'inizio una fase di osservazione a cui segue un'altra fase di insegnamento attivo. L'indicazione più rilevante che si ricava è una sorta di comunione tra la realtà osservata e quella sperimentata, tra la teoria e la pratica in modo che da una tale simmetria sia interna agli indirizzi di studio e di ricerca concertata fin dall'inizio col consiglio di corso di tirocinio, venga ricostruita una teoria interpretativa mai priva dell'esperienza dell'ambiente in cui si opera. Un esempio concreto di questa modalità di formazione è che del monte di orario di cui si dota questo specifico itinerario, 75 sono riservate a maturare un indirizzo specifico all'integrazione degli alunni con disabilità;
- c. gli insegnamenti di didattiche disciplinari dove, trovandosi in un contesto di carattere laboratoriale, essi sono determinati da molteplici fonti di sapere e storie didattiche, collocandosi così in linea con gli interessi pratici e i bisogni dei corsisti di stabilire una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;
- d. i laboratori pedagogico-didattici indirizzati prevedono la complementarietà tra la rielaborazione e il confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio (Schwille, Dembélé 2007).

Lo sviluppo di siffatti percorsi necessitano a loro volta di una organizzazione e un coordinamento intensivo tra i soggetti coinvolti, per cui la gestione del tirocinio formativo svolge un ruolo fondamentale nel poter far interagire i diversi attori del processo.

Alla base di questa logica su cui sono imperniati i criteri didattici e organizzativi, vi è il consiglio di corso di tirocinio al quale è affidato il compito di integrare diverse prospettive di azioni interne alle attività formative, organizzando i vari laboratori didattico-disciplinari e stabilendo le forme di collaborazione tra i tutor dei tirocinanti, i tutor coordinatori e i docenti universitari o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e

coreutica in modo che vi sia sempre un raccordo funzionale a dare delle risposte legate al contesto di apprendimento. Pertanto, il consiglio di tirocinio rappresenta un'unità organizzativa che include rispettivamente:

- a. le università, i tutor coordinatori, i docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici; due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini; un rappresentante degli studenti tirocinanti e, infine, il presidente del consiglio di corso, il quale è eletto tra i docenti universitari e il cui mandato dura tre anni, rinnovabile soltanto una volta;
- b. gli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica, i tutor coordinatori, i docenti ricoprono incarichi didattici presso i suddetti enti, due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini; un rappresentante degli studenti tirocinanti e il presidente del consiglio di corso eletto con le stesse modalità del punto vista sopra.

Al sistema organizzativo individuato compete la valutazione delle competenze emerse dai candidati ai fini dell'abilitazione. A questo proposito, viene presa in stretta considerazione la frequenza obbligatoria alle attività del tirocinio così come viene accertata per l'accesso all'esame di abilitazione, la presenza ad almeno il 70% delle attività propedeutiche all'esame finale. Tale momento conclusivo che si colloca al termine dell'anno di tirocinio, si articola nel modo seguente:

- a. valutazione dell'attività svolta durante il percorso formativo;
- b. esposizione orale di un itinerario didattico su una tematica scelta dalla commissione;
- c. discussione della relazione finale di tirocinio.

Nelle università come nelle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, la commissione d'esame annovera tre docenti (universitari e delle predette istituzioni) che hanno svolto attività nel corso di tirocinio, due tutor o tutor coordinatori, un rappresentante designato dall'ufficio scolastico regionale. Presiede la commissione un docente universitario designato dalla facoltà di riferimento o, nel caso delle istituzioni, da un docente delle istituzioni medesime designato dall'istituzione di riferimento.

La commissione assegna un punteggio per ogni prova svolta, vale a dire:

- a. vengono assegnati fino a un massimo di 30 punti sia all'attività che alla prova;
- b. fino a un massimo di 10 punti alla relazione finale di tirocinio;
- c. al punteggio conseguito, la commissione aggiunge un massimo di altri 30 punti scaturiti dalla media dei voti conseguiti negli esami

della laurea magistrale e del diploma accademico di secondo livello e degli esami di profitto sostenuti durante l'anno del tirocinio.

Si considera superato l'esame del tirocinio formativo attivo se il candidato consegue una votazione uguale o maggiore a 50/70.

Gli aspetti sopra rilevati prendono spunto da un modello di formazione trasversale che integra una nuova visione dell'insegnamento-apprendimento con la pluralità degli universi scolastici dei corsisti. La forma che poi, in concreto, assume questa esperienza formativa si deve necessariamente confrontare con le problematiche di una categoria di destinatari in travaglio vista la precarietà delle condizioni lavorative e delle attese in parte contraddette; per questo motivo, occorre che in un siffatto percorso coabitino diversi istanze di collaborazione e prospettive in modo da far emergere dall'interno di tali percorsi una riflessione operativa circa i significati e i valori da formare e le interpretazioni sociali che da essi scaturiscono per il target di riferimento. A questo scopo, risulta pertinente proporre nel paragrafo successivo la realtà del TFA di lingue straniere della Regione Veneto dell'Università Ca' Foscari di Venezia e i risultati emersi da questo discorso sulla formazione.

4.2 Il TFA di lingue straniere della Regione Veneto

In questo paragrafo, come coordinatore dei TFA di Ateneo per le lingue straniere, focalizziamo l'attenzione sul modello di TFA per lingue straniere proposto dall'Università Ca' Foscari di Venezia per la Regione Veneto.

Partendo dal seguente schema fornito dal MIUR con la ripartizione dei crediti,

Scienze dell'educazione nei SSD: M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale; M-PED/04 Pedagogia sperimentale	18 CFU di cui 6 di didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni speciali
Didattiche disciplinari con laboratori e laboratori pedagogico-didattici	18 CFU
Tirocinio a scuola	19 CFU , pari a 475 ore, di cui 3 CFU, pari a 75 ore, dedicati ad alunni disabili
Tesi finale e relazione finale di tirocinio	5 CFU

abbiamo elaborato una ripartizione di insegnamenti e laboratori rispettando la suddivisione nei tre blocchi. In modo specifico il blocco di 18 CFU di Scienze dell'Educazione è stato così suddiviso:

SED01-1 modulo (MPED/03) 6 cfu - 30 h - Teorie dell'istruzione, autonomia scolastica e progettazione del curriculum, comprendente:

- a. teorie dell'istruzione;
- b. autonomia scolastica, politiche formative e legislazione scolastica;
- c. progettazione del curricolo e programmazione educativa.

SED02-1 modulo (MPED/03) 6 cfu - 30 h - Pedagogia speciale, dei bisogni educativi speciali e dell'inclusione, comprendente:

- a. pedagogia speciale;
- b. didattica dei bisogni educativi speciali;
- c. pedagogia interculturale e dell'inclusione.

SED03 - 1 modulo (MPED/04) 6 cfu - 30 h - Valutazione, tecnologie educative e metodologie didattiche innovative, comprendente:

- a. valutazione dell'apprendimento e valutazione di sistema;
- b. tecnologie educative;
- c. metodologie didattiche innovative.

Il secondo blocco di 18 CFU di didattiche disciplinari con laboratori pedagogico-didattici è stato attivato per le lingue straniere A/46 nelle seguenti lingue: lingua e civiltà araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca.

La struttura generale proposta per l'area di lingue, considerando di avere una formazione trasversale di didattica delle lingue accanto alle specificità di una didattica delle varie lingue nei contesti linguistici, di micro lingua, cultura e letteratura, accanto a dei laboratori dove c'è un'applicazione dei vari contenuti e poi dei laboratori di riflessione da parte dei corsisti rispetto al loro tirocinio diretto ed indiretto in corso nelle scuole, è la seguente:

6 CFU Principi operativi di glottodidattica (30 ore in presenza e online) trasversale a tutti i TFA di lingue, laboratori pedagogico didattici (30 ore in presenza) per le riflessioni e discussioni sulle tematiche e questioni riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere specifiche evidenziate durante il tirocinio diretto e indiretto assieme al tutor;

6 CFU Didattica della lingua e microlingua (araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca) (30 ore frontali presenza e/o online + 30 ore di laboratorio);

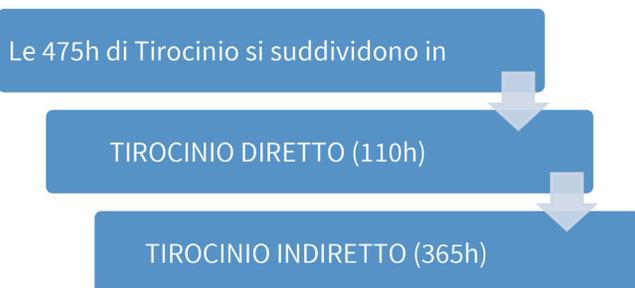
6 CFU Didattica della letteratura e cultura (araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca) 30 ore frontali presenza e/o online + 30 ore di laboratorio).

Esempio di suddivisione specifica per il TFA di inglese A346:

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, pp. 31-50

SEDE	CL	Area	SSD	Insegnamenti 2011-202	CFU Modulo	Durata in ore accademiche	SEM	Periodo
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN02	<i>Principi operativi di glottodidattica</i>	6	30		2 - 3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN02	<i>Laboratorio pedagogico didattico</i>		30		2 - 3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della lingua Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della lingua Inglese</i>	3	15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della Microlingua Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della Microlingua Inglese</i>	3	15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della Cultura Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della Cultura Inglese</i>	3	15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della Letteratura Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della Letteratura Inglese</i>	3	15		3 - 4

Per quanto riguarda il Tirocinio (19 crediti) il Consiglio del TFA, tenendo conto del decreto, ha ipotizzato la seguente struttura:



Il tirocinio diretto

Il tirocinio diretto, che doveva essere ultimato entro la fine dell'anno scolastico in corso, si strutturava su un totale di 110 ore scolastiche. La presenza in classe del tirocinante doveva essere di complessive 60 ore; tuttavia, ai fini di garantire il termine delle attività entro giugno, gli istituti *potevano ridurre* il monte ore di attività in classe a 30. Sono state individuate, pertanto, due ipotesi di distribuzione oraria:

	Osservazione didattica in classe	Attività didattica frontale in classe	Attività extracurricolari da svolgere a scuola	Attività individuale di progettazione e studio da svolgere eventualmente a casa
I POTESI A	30h	30h	20h	30h da dedicare alla preparazione dell'intervento didattico da svolgere in classe.
I POTESI B	15h	15h	55h	15h da dedicare alla preparazione dell'intervento didattico da svolgere in classe. 10h da dedicare ad altre attività individuali di studio strettamente collegate al tirocinio diretto.

- a. i primi due gruppi di attività erano finalizzati all'acquisizione, da parte del tirocinante, delle competenze necessarie per l'esercizio dell'attività didattica in classe, mentre gli ultimi due blocchi prevedevano una partecipazione più ampia alla vita scolastica attraverso attività che facessero conoscere ai tirocinanti gli aspetti organizzativi, gestionali e collegiali della scuola;
- b. l'attività didattica in classe sia di osservazione che di conduzione didattica veniva svolta con la supervisione del proprio tutor accogliente;
- c. per *attività extracurricolari* si intendevano altre attività di osservazione, partecipazione a consigli di classe, di istituto ecc., analisi documentale e partecipazione ad altre iniziative formative promosse dall'istituto;
- d. le attività individuali di studio e progettazione didattica dei propri interventi in classe potevano svolgersi a casa oppure presso l'istituto;
- e. coloro che stavano insegnando nelle istituzioni scolastiche potevano, secondo la normativa, svolgere il tirocinio nella scuola in cui prestano servizio.

Le attività di tirocinio diretto: osservazione e conduzione didattica da svolgere in classe

Le ore di attività didattica in aula richiedevano necessariamente la presenza fisica del tutor accogliente. Coloro che svolgono il tirocinio nelle scuole in cui prestano servizio dovranno svolgere le ore di attività in aula in questo modo:

- a. le ore di attività osservativa dovevano essere svolte nella classe in cui insegnava il tutor accogliente. Il tirocinante, pertanto, doveva svolgere queste ore al di fuori del suo normale orario di lezione;
- b. le ore di attività didattica (per i docenti in servizio) potevano essere svolte nella classe in cui il tirocinante insegnava, sempre con la presenza del tutor accogliente. A questo scopo, per garantire il regolare svolgimento delle lezioni, il tutor accogliente poteva seguire il tirocinante nelle ore in cui egli era libero dall'insegnamento, oppure al di fuori delle sue ore di servizio. Ove questo non fosse stato possibile, le ore di attività didattica avrebbero dovuto essere svolte nella classe in cui insegnava il tutor accogliente;
- c. per tutti coloro che non erano in servizio o svolgevano tirocinio in una scuola diversa, le fasi di osservazione e di conduzione didattica andavano svolte interamente nelle ore del/i tutor accogliente/i.

Il tirocinio indiretto

Il tirocinio indiretto, successivamente alla fase di riconoscimento crediti per coloro che avevano maturato giorni di servizio in misura pari o superiore a 360, presentava un monte ore diversificato che convenzionalmente era stato rappresentato nei tre casi proposti di seguito:

Tabella 1. Differenziazione del monte ore successivamente al riconoscimento CFU per giorni di servizio

Caso 1	Caso 2	Caso 3
Corsisti che non hanno diritto a riconoscimento CFU per giorni di servizio.	Corsisti che hanno diritto al riconoscimento di 10 CFU per giorni di servizio (250h);	Corsisti che hanno diritto al riconoscimento di 10 CFU per giorni di servizio (250h) + 3 CFU di didattica (75h)
Monte ore: 365	Monte ore: 115	Monte ore: 40

L'identificazione di suddette tipologie, ha imposto una personalizzazione delle attività funzionale al monte ore rimanente per i tre diversi gruppi.

Tabella 2. Personalizzazione dei percorsi

Caso 1 (365h)	Caso 2 (115h)	Caso 3 (40h)
1.6 CFU (40h) Lezioni in presenza comprensive di laboratorio tematico sulla disabilità.	1.6 CFU (40h) Lezioni in presenza comprensive di laboratorio tematico sulla disabilità.	0.6 CFU (15h) Lezioni in presenza comprensive di laboratorio tematico sulla disabilità.
3 CFU (75h) Attività individuale (tesina, studio caso ecc. sul tema della disabilità) <i>previsto supporto online</i>	3 CFU (75h) Attività individuale (tesina, studio caso ecc. sul tema della disabilità) <i>previsto supporto online</i>	1 CFU (25h) Attività individuale (tesina, studio caso ecc. sul tema della disabilità) <i>previsto supporto online</i>
5 CFU (125h) Laboratori online + attività didattiche integrative + attività individuali	-----	-----
5 CFU (125h) project work tematico e/o diario di bordo. <i>previsto supporto online</i>	-----	-----

Indicazioni di carattere generale sul tirocinio indiretto

Casi 1 e 2: le 40 ore di presenza relative alle attività di tirocinio indiretto, si concretizzavano indicativamente in incontri mensili della durata di 5 h ciascuno (40h totali) da distribuire nei mesi di aprile, maggio ed eventualmente giugno. Gli incontri erano coordinati per ciascuna classe dai tutor coordinatori e prevedevano attività di orientamento al tirocinio/laboratori di approfondimento tematico, incluso quello relativo alla disabilità/guida alle attività di osservazione in classe/orientamento ai processi di valutazione/redazione e/o revisione del progetto di tirocinio/supporto e criteri guida per la valutazione finale ecc.;

Caso 3: gli incontri per gli appartenenti a questa categoria, si riducevano a 3, per un totale di 15 h di presenza; la produzione di un elaborato sul tema della disabilità interessava tutti e tre i suddetti casi, con un'unica differenziazione nelle caratteristiche dell'elaborato finale che per il caso 3 è di 1CF, anziché di 3CFU come per gli altri due gruppi; con gli incontri in presenza programmati e la produzione dell'elaborato da 3 o 1 CFU, i corsisti che rientravano nei casi 2 e 3 esaurivano le ore di tirocinio indiretto.

Esame finale

L'esame finale di 5 CFU si componeva di una valutazione dell'attività svolta durante il tirocinio, dell'esposizione orale di un percorso didattico e della discussione della relazione finale di tirocinio.

Alle attività svolte durante il tirocinio diretto e indiretto venivano as-

segnati fino ad un massimo di 30 punti. Il punteggio veniva proposto dal tutor coordinatore e assegnato dalla Commissione d'esame finale.

All'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla Commissione venivano assegnati fino ad un massimo di 30 punti. Per i candidati di area linguistica una parte del colloquio doveva svolgersi nella lingua per cui il candidato si abilitava. La Commissione procedeva all'abbinamento dei percorsi didattici ai singoli candidati due giorni prima della giornata in cui il candidato sosteneva l'esame finale, mediante pubblicazione sul sito web di Ateneo.

Per la valutazione del percorso didattico è stata predisposta una griglia di valutazione in trentesimi che tenesse in considerazione i seguenti indicatori:

- a. coerenza e adeguatezza al tema assegnato, argomentazione (punti: 1-9);
- b. capacità di progettare e di descrivere un percorso didattico con caratteristiche di originalità (punti: 1-9);
- c. proprietà ed abilità nella comunicazione didattica in relazione a padronanza del linguaggio professionale (punti: 1-8);
- d. capacità di interazione e competenza specifica in lingua straniera (punti: 1-4).

Alla relazione finale di tirocinio venivano assegnati fino ad un massimo di 10 punti. La relazione finale si basava sull'esperienza di tirocinio svolta dal corsista e doveva presentare una lunghezza pari a min. 10 e max. 30 cartelle. Per i candidati di area linguistica una parte della relazione (pari almeno al 20%) doveva essere redatta nella lingua per cui il candidato si abilitava. Il relatore dell'elaborato doveva essere un docente universitario che fosse stato direttamente coinvolto nei corsi di indirizzo TFA, mentre la figura di correlatore veniva ricoperta dal tutor coordinatore che aveva seguito il candidato nella fase di tirocinio.

Per quanto riguarda la valutazione della relazione finale di tirocinio è stata elaborata una griglia di valutazione in decimi con i seguenti indicatori:

- a. esaustività della trattazione: approfondimento, argomentazione e riflessione critica (punti: 1-4);
- b. Capacità di progettare e descrivere un percorso didattico (punti: 1-4);
- c. proprietà espressiva in relazione a correttezza complessiva e padronanza del linguaggio professionale (punti: 1-2).

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia: Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2011a). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2011b). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Banzato, M. (2012). *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Milano: CLUEB.
- Bruer, J.T. (1993). *Schools for Thought*. Cambridge (MA): MIT.
- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- Cambiaghi, B.; Milani, C.; Pontani, P. (a cura di) (2005). *Europa plurilingue: Comunicazione e didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caon, F.; Maraschio, N. (a cura di) (2011). *Le radici e le ali: L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Diadori, P. (a cura di) (2010). *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Milano: Le Monnier.
- Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di) (2003). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Drago, R.; Basaglia, G.; Lodolo, d'Oria, V. (2003). *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti*: MIUR.
- Field, S.; Hoeckel, K.; Kis, V.; Kuczera, M. (2009). *Learning for Jobs*. Parigi: OECD.
- Grassilli, B.; Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative: Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Kelly, M.; Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kennedy, A. (2005). «Models of Continuing Professional Development: a Framework for Analysis». *Journal of In-service Education*, 31 (2), pp. 235-250.
- Laporta, R.; Fiorentrini, C.; Cambi, F.; Tassinari, G.; Testi, C. (2000). *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maimone, F. (2010). *La comunicazione organizzativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Malizia, P. (2005). *Interculturalismo*. Milano: FrancoAngeli.

- Margiotta, U.; Balboni, P.E. (a cura di) (2005). *Progettare l'università virtuale*. Torino: UTET.
- Marsh, D.; Langè, G. (2000). «Using Languages to Learn and Learning to Use Languages». In: Marsch, D.; Langè, G. (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL, pp. 1-14.
- Marczely, B. (1999). *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET.
- Musset, P. (2010). «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects» [online]. *OECD Education Working Papers*, 48. Disponibile all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>.
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A.; Jones, B.; Komorowska, A.; Soghikyan, K. (eds.) (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages-a reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*. Graz: Council of Europe.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- OECD (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris.
- OECD (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris.
- Pellerei, M. (1994). *Progettazione didattica: Metodi di progettazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Rastelli, S.; Nuzzo, E. (2011). *Glottodidattica sperimentale: nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1973). *La libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rolando, S. (a cura di) (2000). *La scuola e la comunicazione: Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan, P. (2000). «The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries». *International Journal of Training and Development*, 4 (1), pp. 42-65.
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domenghini.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET.
- Serragiotto, G. (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Spinelli, B.; Parizzi, F. (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana*. Milano: La Nuova Italia.

- Schwille, J.; Dembélé, M. (2007). *Global Perspective on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: Institute for Statistics.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vygotsky, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Weick, K.E. (1993). *Organizzare*. Torino: Isedi.
- Wenger, E. (2007). *Coltivare comunità di pratica: Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini & Associati.