

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La formazione degli insegnanti di italiano in Austria

Scenari futuri e proposte operative

Cristina Gavagnin

(Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich)

Abstract This paper describes language teachers' training in Austria where, following a 2013 law, in 2016-17 a new initial training system was implemented nationwide. The paper then focuses on the training of Italian teachers in Carinthia, where the new training system was first tested. In this region, cornered between Latin, German and Slav Europe, Italian is, notably, the second most studied foreign language after English. Finally, Austria's old and new initial teacher trainings are compared, and particular attention is paid to the structure of the apprenticeship programs and to the way the guidelines set out in the EPOSTL and the EPLTE, the two EU documents on teacher training, are implemented.

Sommario 1 L'importanza di una formazione europea. – 1.1 La diffusione dell'italiano in Carinzia tra scuola e università. – 1.2 La vecchia formazione degli insegnanti in Austria. – 1.3 I tirocini. – 1.4 L'insegnamento che accompagna lo *Schulpraktikum*. – 2 La nuova formazione degli insegnanti in Austria. – 2.1 Il nuovo curriculum didattico. – 2.2 I tirocini didattici del nuovo *Lehramt*. – 2.3 I documenti europei sulla formazione degli insegnanti. – 2.4 Un bilancio provvisorio.

Keywords Austria. Carinthia. Education. Teacher training. Italian language.

1 L'importanza di una formazione europea

In un momento chiave da un punto di vista legislativo per ciò che concerne la formazione iniziale dei docenti,¹ come quello che stiamo attraversando ora, pare più che mai necessario rivolgere l'attenzione anche al di fuori del territorio italiano (per la situazione italiana dei TFA, Tirocini Formativi Attivi, cf. almeno Serragiotto 2016 e Sisti 2016) per scoprire come si muovono in questo ambito altri paesi europei. Nonostante la diffusione di alcuni importanti documenti sulla formazione degli insegnanti in Europa (Kelly, Grenfell 2004; Newby et al. 2007), la scuola e la formazione scolastica sono

1 È stato approvato in Consiglio dei Ministri nell'aprile del 2017 il decreto attuativo, previsto dalla l. 13 luglio 2015 n. 107, concernente il reclutamento e la formazione degli insegnanti.

rimaste fortemente radicate a modelli 'autoctoni', che i diversi progetti e le numerose iniziative di internazionalizzazione (Diadori 2010, 4-6) non hanno saputo sradicare. Esiste, tra insegnanti, la consapevolezza che ci sono sistemi educativi efficaci e meno efficaci, e alcuni dei migliori vengono spesso additati a esempio, ma senza che vi sia una conoscenza approfondita dei diversi modelli di scuola e di formazione. Lo stesso vale per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, argomento frutto di numerose discussioni anche (o soprattutto) in ambito accademico (Bosisio 2010; Diadori 2010) o cui si sono dedicati progetti europei di grande portata, ma che in realtà è spesso ignorato dagli addetti ai lavori e dai legislatori.

Data la premessa, in questo lavoro ci si propone di dare una breve panoramica dello *status quo* della formazione iniziale degli insegnanti di italiano in Austria, in particolare in Carinzia, per poi analizzare gli ultimi cambiamenti legislativi² che hanno portato / stanno portando a un nuovo sistema di formazione iniziale, entrato in vigore nell'anno accademico in corso (2016-17) in tutta l'Austria e nella sola Carinzia e Stiria, come regioni pilota, dal 2015-16 (Mayr, Posch 2012; Gritsch, Ebner 2016).

1.1 La diffusione dell'italiano in Carinzia tra scuola e università

Per trattare l'argomento della formazione degli insegnanti di italiano è doverosa una premessa, o meglio, è necessario dare un quadro della diffusione dell'italiano in Austria (per un breve *excursus* storico si rinvia a Fischer, Grassi 2001) sia nella scuola che nell'università, per concentrarsi in modo particolare sulle peculiarità del territorio carinziano, dove la nostra lingua gode di uno status del tutto particolare rispetto alle altre due grandi lingue romanze europee: il francese e lo spagnolo. Si anticipa, tuttavia, che almeno da un punto di vista numerico i dati sulla diffusione dell'italiano³ nelle scuole e università pubbliche carinziane non potranno che essere frammentari, dato che mancano studi specifici e recenti sull'argomento. L'unico studio che riporta i dati austriaci sullo studio delle lingue straniere nella scuola diversificandoli per regioni è De Cillia e Krumm (2010), che si appoggia alle percentuali del *Länderbericht Österreich* (LEPP 2008, 40-1). Da questo studio si rileva che nel 2004-05 il francese occupava la prima posizione come seconda lingua straniera (dopo l'inglese) con un 20% di diffusione, mentre l'italiano era al secondo posto con un 10% di diffusione. Lo stesso documento appena citato sottolinea però come vi siano delle forti

2 *Bundesgesetzblatt* (Gazzetta Ufficiale) Nr. BGBl 124/2013. URL <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124/20130711> (2018-01-10).

3 Sull'argomento in generale si rinvia a Baldelli 1987; De Mauro et al. 2003; Giovanardi, Trifone 2012; Dolci 2015; MAECI 2014 e 2016.

differenze regionali, legate in particolar modo alla posizione geografica o alla diffusione di lingue di minoranza, e riporta proprio il caso della Carinzia, dove l'italiano nel complesso della popolazione scolastica a tutti i livelli di istruzione sarebbe diffuso per il 14,76% (LEPP 2008, 42). Se invece ci si limita a valutare la situazione della scuola secondaria, quando nel sistema austriaco è prevista l'introduzione della seconda lingua straniera, allora salta all'occhio che la percentuale degli apprendenti di italiano in Carinzia si attesta attorno a un 19,23% contro un 6,61% del Tirolo (LEPP 2008). Ancor più evidente è il successo della nostra lingua al dodicesimo anno di studio (l'ultimo o il penultimo secondo la tipologia di scuola scelta): se a livello nazionale il francese è in prima posizione (con un 26,90%) seguito dall'italiano (11,78%), proprio qui però sono maggiormente rilevanti le differenze regionali giacché in Carinzia si ha un 37,24% di studenti della nostra lingua nei licei, contro un 14,49% nel Salisburghese, un 16,54% in Stiria, e un 17,41% in Tirolo, tutte regioni in cui comunque la diffusione dell'italiano è superiore alla media del Paese (LEPP 2008, 42).

Si tratta tuttavia di percentuali oggi da rivalutare, dato che fotografavano la situazione del 2004-05, quando la fortuna dello spagnolo come seconda lingua straniera non aveva ancora cominciato a erodere i confini del francese e dell'italiano (LEPP 2008, 41-2).

I dati ufficiali recenti sulla diffusione delle lingue straniere nelle scuole⁴ si limitano a pubblicare i numeri relativi all'intero Paese, senza distinzioni tra i vari *Länder* ('regioni'), che invece in questo contesto sono di particolare rilevanza. Grazie a una richiesta scritta è stato possibile però visionare i dati (a.s. 2014-15) sullo studio delle lingue straniere nella scuola distinti per *Land*, che confermano la peculiarità carinziana già descritta nel LEPP. Limitandoci a osservare la situazione delle scuole superiori generali (AHS, *Allgemeinbildende Höhere Schulen*) e di quelle tecnico-professionali (BHS, *Berufsbildende Höhere Schulen*), saltano all'occhio subito alcune importanti differenze, che meriterebbero di essere ulteriormente indagate per chiarire quali siano le effettive motivazioni che spingono i carinziani, a partire dalle scuole per seguire poi all'università, ad apprendere l'italiano piuttosto che il francese o lo spagnolo. Va subito detto che la vicinanza geografica non può essere l'unico fattore di attrattività, data la situazione parzialmente diversa in Tirolo (dove però il Paese confinante è il Sudtirolo tedescofono e dove complesse vicende storiche hanno impedito e forse impediscono ancora di costruire un rapporto proficuo con l'italiano). L'interesse dell'italiano in Carinzia è senz'altro molto forte in diversi settori professionali (in molti corsi di riconversione professionale per disoccupati è offerto proprio l'italiano) e quindi la sua diffusione non è legata solo ai canonici aspetti turistico-culturali ma molto spesso a esigenze lavorative.

4 Statistik Austria. URL <http://www.statistik-austria.at/> (2018-01-10)

Come si vede analizzando i dati riportati nelle tabelle 1 e 2, in Carinzia il numero totale di apprendenti di italiano nel ginnasio (dal nono al dodicesimo anno di studio) e nelle scuole tecniche (dal nono al tredicesimo anno di studio) è sempre sistematicamente superiore a quello delle altre due lingue romanze (e di qualsiasi altra lingua, dopo l'inglese). Questo accade in Tirolo, Stiria e Salisburghese (anche se in quest'ultimo *Land* quasi a parità con il francese) solamente per le scuole tecnico-professionali e comunque in proporzioni decisamente inferiori.

Tabella 1. Numero di apprendenti di italiano, francese e spagnolo nei ginnasi (AHS)

Land	Italiano	Francese	Spagnolo
Carinzia	1.949	991	143
Tirolo	1.443	1.561	690
Stiria	2.304	3.158	1.526
Salisburghese	666	1.682	1.354
Vienna	2.908	10.021	4.718

Fonte: Statistik Austria 2015 (<http://www.statistik-austria.at/>)

Tabella 2. Numero di apprendenti di italiano, francese e spagnolo nelle scuole tecnico-professionali (BHS)

Land	Italiano	Francese	Spagnolo
Carinzia	5.152	836	199
Tirolo	4.641	2.501	659
Stiria	3.488	3.439	1.435
Salisburghese	2.936	1.760	2.107
Vienna	2.796	5.177	4.295

Fonte: Statistik Austria 2015 (<http://www.statistik-austria.at/>)

In relazione con i dati descritti, merita confrontare la situazione carinziana con quella europea e internazionale, dove l'italiano, almeno a livello scolastico, lungi dalle affermazioni del nostro Ministero degli Esteri (MAECI 2014, 2016) durante gli Stati Generali della lingua italiana, sta perdendo terreno (cf. soprattutto Dolci 2015). Se si osservano le percentuali di apprendenti di italiano nella secondaria di secondo grado in Europa⁵ la situazione non è rosea, e si registrano alte percentuali di apprendenti solo in alcuni paesi come Malta (42%), la Croazia (24%), Cipro (17%), mentre a livello europeo l'italiano è appreso dal 3% della popolazione scolastica nella scuola secondaria, a pari merito con il russo.

5 Cf. Eurostat. URL <http://ec.europa.eu/eurostat> (2018-01-10)

Completamente diversa, lo ribadiamo ancora una volta, la fortuna dell'italiano nelle scuole carinziane, dove la vicinanza geografica, la possibilità di inserimento nel mondo del lavoro e non ultimo le solite ragioni storico-culturali e turistiche contribuiscono al successo dell'italico idioma.

Una situazione simile a quella qui descritta per le scuole si rileva nell'unica università pubblica carinziana, la Alpen-Adria-Universität (Università Alpe Adria) di Klagenfurt, dove la posizione dell'italiano all'interno del Dipartimento di Romanistica è assolutamente prioritaria rispetto alle altre due lingue e letterature insegnate: lo spagnolo e il francese. Dall'analisi dei dati riferiti al semestre invernale 2016-17 si contano per la vecchia laurea abilitante 86 studenti di italiano contro 25 di francese⁶ (il confronto con lo spagnolo non è possibile, dato che lo studio di questa lingua è offerto solo dal nuovo percorso abilitante). Nel nuovo *Lehramt* ('laurea abilitante') invece si contano 22 studenti immatricolati per l'italiano, 13 per lo spagnolo e 7 per il francese. Nonostante la scarsa consistenza numerica pare evidente la prevalenza dell'italiano.

Constatata l'importanza dell'italiano in territorio carinziano, risulta tanto più delicata la formazione dei futuri insegnanti, dai quali dipende il futuro della nostra lingua in quella regione di frontiera, dove speriamo che il nostro idioma possa mantenere il prestigio storico-culturale e economico che oggi ancora gli è riservato.

1.2 La vecchia formazione degli insegnanti in Austria

Per poter dare uno sguardo complessivo alla formazione degli insegnanti in Austria e ai suoi recenti sviluppi normativi ripercorreremo nei paragrafi successivi il vecchio modello di formazione, per poterlo poi comparare con quello recentemente introdotto. Come si vedrà, accanto ad alcuni capisaldi si situano anche modifiche significative, che riguardano in particolar modo la struttura dei tirocini e l'importanza della formazione didattica in aula, in collaborazione tra Istituzioni Superiori e Istituzioni Scolastiche.

La formazione degli insegnanti in Austria era in passato delegata a diverse Istituzioni. Semplificando, dato che qui ci concentreremo esclusivamente sulla formazione degli insegnanti nella scuola secondaria e dato che il sistema scolastico austriaco differisce notevolmente da quello italiano,⁷ potremmo dire che i futuri insegnanti della scuola dell'obbligo (corrispondente grossomodo alla scuola primaria e secondaria di primo grado in

6 Dati numerici tratti dalla rete Intranet dell'Università <https://intranet.aau.at/pages/viewpage.action?pageId=90767639> (2018-01-10).

7 Per uno sguardo al sistema scolastico austriaco si rinvia http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/Quaderno_34.pdf (2018-01-10).

Italia) un tempo si formavano esclusivamente presso le Scuole Superiori Pedagogiche (*Pedagogische Hochschulen*), mentre la formazione degli insegnanti della scuola secondaria (*Allgemeine bildende und Berufsbildende mittlere und Höhere Schulen*, AHS e BMHS/BHS, ovvero ginnasi-licei e scuole tecnico-professionali il cui ciclo si conclude con l'Esame di Stato) era a esclusivo appannaggio delle università. I due percorsi erano fortemente distinti: tutto incentrato su tematiche pedagogiche il primo, volto invece prevalentemente all'acquisizione di contenuti linguistico-letterari, e solo in parte a acquisizioni di natura didattico-metodologica, il secondo.

All'atto dell'immatricolazione all'università il futuro studente di Romanistica (o di altre discipline) doveva scegliere tra due percorsi distinti: uno che seguiva la ormai tradizionale bipartizione in 3+2, corrispondente a laurea triennale e magistrale in Italia, Bachelor e Master in Austria, e un secondo percorso specifico (una laurea abilitante) per chi decideva, subito dopo la maturità, di intraprendere il cammino che lo avrebbe portato a insegnare una lingua romanza nella scuola: il *Lehramt*.

Questa situazione, in vigore fino all'anno accademico 2015-16, è stata oggetto di cambiamenti che verranno descritti nel §2. In quello che era il 'vecchio' *Lehramt* non esisteva una bipartizione del percorso, ma un percorso unico di 9 semestri: il cosiddetto *Diplomstudium*. Lo studente doveva scegliere due materie di insegnamento e poteva (e in realtà può ancora anche nel nuovo *Lehramt*) ad esempio abilitarsi all'insegnamento dell'italiano e della matematica, coppia più diffusa di quanto si potrebbe immaginare. Per chi avesse scelto l'italiano come prima o seconda materia di insegnamento, questo percorso prevedeva, oltre all'apprendimento della lingua (in cui era ed è previsto il raggiungimento di un livello C1) e ai canonici insegnamenti linguistici e letterari, un approfondimento della didattica disciplinare (*Fachdidaktik*) suddiviso in due insegnamenti: uno propedeutico e l'altro di approfondimento. Gli argomenti trattati nella *Fachdidaktik* spaziavano tra problemi di acquisizione delle lingue, psicologia dell'insegnamento, progettazione didattica, metodi e approcci nell'insegnamento delle lingue, analisi di materiale didattico, nuove tecnologie nell'insegnamento e valutazione. Fin dal primo anno di studio quindi i futuri insegnanti avevano modo di approfondire problematiche relative alla didattica in generale e alla didattica delle lingue in particolare.

Per potersi iscrivere al percorso era (ed è) tuttavia necessario superare un test d'ingresso⁸ gestito dalle singole università con lo scopo di misurare la capacità degli studenti di svolgere il mestiere di insegnante.

8 La vecchia procedura di immatricolazione alla laurea abilitante prevedeva lo svolgimento di un solo test informatizzato, mentre la nuova procedura, gestita a livello centrale (<https://www.zulassunglehramt.at/> 2018-01-10), aggiunge la registrazione obbligatoria al portale, un test di autovalutazione per aiutare gli studenti a capire la loro reale attitudine al mestiere di in-

1.3 I tirocini

Durante il percorso di studio erano previsti poi tre tirocini didattici. Il primo di questi, il cosiddetto *Orientierungspraktikum*, ovvero 'tirocinio di orientamento didattico', aveva (e ha ancora nel nuovo percorso di formazione iniziale) lo scopo di aiutare lo studente neo-immatricolato a prendere confidenza fin da subito con il mestiere che ha scelto di intraprendere, permettendogli anche di valutare se la sua iniziale motivazione corrisponde alle sue reali competenze e aspirazioni. Non sono rari i casi di studenti che, dopo questo primo tirocinio, modificano la loro scelta iscrivendosi a percorsi formativi di tutt'altro genere.

Centrale nella formazione del nuovo insegnante era poi lo *Schulpraktikum*, ovvero il 'tirocinio scolastico' vero e proprio, che si situava nella seconda metà del percorso formativo. Ad esso sono attribuiti 7 ECTS (*European Credit Transfer System* 'crediti formativi universitari'), suddivisi tra 3 crediti del corso universitario di accompagnamento e 4 di tirocinio, affiancati da un tutor scolastico, ovvero da un insegnante in servizio che abbia conseguito un titolo come formatore di formatori. Questo tirocinio prevedeva 60 ore di didattica d'aula per ognuna delle due discipline per le quali lo studente doveva ottenere l'abilitazione; le 60 ore andavano distribuite su almeno 10 settimane. Il monte ore complessivo era poi suddiviso tra: almeno 30 ore di attività di osservazione in classe, accompagnate da piccole attività didattiche parziali da condurre affiancando l'insegnante titolare; 4 ore di lezione interamente progettate e tenute dallo stagista senza l'intervento dell'insegnante di classe che fungeva solo da osservatore; almeno 5 ore di accompagnamento di una stessa classe durante un'intera mattinata; 15 ore di confronto con il mentore scolastico di cui 2 per conoscere la scuola. Quanto non era espressamente contabilizzato era lasciato alla discrezione di mentore e tirocinante.

Per il superamento del tirocinio venivano richiesti poi dei materiali che il tirocinante doveva consegnare al tutor universitario. Nel dettaglio si trattava della progettazione scritta (completa di tutti i materiali consegnati, degli esercizi predisposti ecc.) delle 4 ore di insegnamento tenute, unitamente alle riflessioni preparatorie che avevano condotto alla predisposizione del percorso didattico e alle riflessioni conclusive in forma di autovalutazione e di restituzione critica; dell'elenco delle attività parziali tenute in classe, complete di tutti i materiali consegnati, degli obiettivi didattici e della scansione temporale di ogni singola attività; della consegna di un Portfolio contenente tutto il materiale elaborato, accompagnato da una riflessione critica sull'intero periodo di formazione.

segnanti, e un test informatizzato svolto in presenza che intende misurare competenze logiche, linguistiche e socio-relazionali, il cui superamento è obbligatorio per potersi immatricolare.

Come appare evidente già nel 'vecchio' *Schulpraktikum*, come vedremo sostituito da altre forme di tirocinio, l'accento era posto soprattutto sull'osservazione critica e sul percorso di crescita guidata del tirocinante, supportato in questo suo cammino tanto dal tutor scolastico, quanto da quello universitario, seppur con ruoli diversi. Nonostante gli indubbi punti di forza, le ore di didattica frontale dei tirocinanti erano certamente insufficienti.

1.4 L'insegnamento che accompagna lo *Schulpraktikum*

All'interno di questo contesto, pur molto strutturato, il titolare del corso *Übungen zur Unterrichtsplanung*, 'Esercitazioni per progettare l'insegnamento' (2 ore settimanali di lezione), che si configura come il corso di accompagnamento al tirocinio scolastico, godeva di una certa libertà, che contraddistingue in generale la didattica universitaria. Per mantenere però una stessa impostazione dell'insegnamento, tutte le differenti materie per le quali esiste un percorso di formazione iniziale come insegnanti si attengono alle indicazioni dell'ufficio centrale (*Koordinationsstelle Lehramtsausbildung*,⁹ 'Centro di coordinamento del *Lehramt*') fornite in §1.3.

La scrivente ha tenuto durante l'anno 2016-17 il corso predetto, operando talora delle scelte che, pur rispondendo alle richieste dell'Istituzione, miravano non solo a porre un forte accento sulla collaborazione tra scuola e università ma anche a richiedere ai tirocinanti alcuni compiti aggiuntivi, motivati da convinzioni metodologico-didattiche.

Un assunto di partenza, ad esempio, è parso essere l'importanza di sottolineare la centralità dell'apprendente e la rispondenza di qualsiasi percorso didattico non solo a un pubblico specifico, ma anche alle peculiarità di un certo contesto. Per questo motivo si è richiesto ai tirocinanti di documentare le prime due ore di conoscenza del tutor scolastico e della scuola attraverso un questionario, in modo tale da guidare la prima fase della relazione tra tirocinante e mentore, e chiarire a entrambi quanto il contesto didattico giocasse un ruolo centrale. Un altro aspetto che è parso fondamentale riguarda la scelta del materiale didattico e del libro di testo. Anche se in Austria, per motivi legislativi,¹⁰ l'insegnante non è libero di adottare qualsivoglia libro di testo, se vuole che questo sia fornito gratuitamente alle sue classi, la capacità di valutare il materiale didattico, e con essa i libri di testo in commercio, è da giudicarsi centrale. Per costruire questa competenza nei futuri insegnanti, sono

9 <http://ius.aau.at/de/koordinationsstelle-lehramtsausbildung/> (2018-01-10).

10 Il Ministero dell'Istruzione austriaco elabora annualmente un elenco di libri di testo per ogni disciplina, all'interno dei quali l'insegnante può scegliere, se desidera che il libro sia offerto gratuitamente ai suoi studenti. Nel caso l'insegnante scegliesse di far pagare il libro agli studenti allora la scelta sarebbe libera.

state selezionate ed elaborate delle griglie di valutazione dei manuali di italiano per le scuole e si è predisposta un'esercitazione collettiva che permettesse agli studenti di essere più consapevoli nelle loro scelte. All'interno del Portfolio conclusivo è stata prevista quindi una sezione di analisi del materiale didattico utilizzato nelle proprie classi e nella propria scuola.

Un altro aspetto da non sottovalutare è il tema della verifica e della valutazione, che troppo spesso cade in secondo piano; in quest'ambito gli studenti dovevano dedicare alcune ore del loro tirocinio alla correzione e valutazione delle prove di verifica dei loro studenti, supportati dall'insegnante mentore. Utile sarebbe stata altresì una riflessione sulla costruzione delle prove stesse, a cui, per motivi di tempo, non si è dato il giusto peso.

Il vecchio *Schulpraktikum* prevedeva, come si è visto, un certo numero di ore dedicate all'osservazione in classe, giudicate da tutti gli studenti eccessive, giacché non ne percepivano l'utilità. In realtà per chi si accinge a dare per la prima volta uno sguardo al mestiere dell'insegnante osservare chi già svolge questo mestiere da decenni¹¹ è un'attività centrale, purché sia chiaro che cosa si vuole osservare e con quale scopo. Proprio per questo motivo si sono organizzati durante il corso degli incontri dedicati all'analisi e alla predisposizione di griglie di osservazione e si è guidata l'attenzione degli studenti sui diversi aspetti della vita di classe che meritano di essere osservati, come a solo titolo esemplificativo: la relazione tra docenti e studenti, i rapporti tra pari, la frequenza d'uso della lingua straniera in classe, la gestualità e la lingua dell'insegnante, l'uso delle tecnologie didattiche in classe, la scansione dell'insegnamento in fasi, la partecipazione dei singoli studenti e dei gruppi alle singole attività, la motivazione degli alunni ecc. Inoltre le 30 ore di osservazione dovevano essere documentate da un 'Diario di bordo', che elencasse in maniera concisa i momenti didatticamente rilevanti di una singola giornata in classe e che comprendesse anche la trascrizione letterale, completa di riflessione critica dello stagista, di alcuni minuti di lezione, ritenuti significativi a fini didattici. Infine si è chiesto anche agli studenti di riflettere sull'attività del tutor scolastico e sul grado di collaborazione instauratosi. Come attività facoltativa che però nessuno degli studenti coinvolti ha realizzato, si era ritenuto utile chiedere ai tutor scolastici di riprendere (anche con un semplice smartphone) almeno 15 minuti di lezione tenuti dal loro tirocinante, perché questi potesse poi, analizzando il suo operato da docente, riflettere sull'atteggiamento tenuto in classe con gli studenti, con particolare riguardo a postura, chiarezza espositiva, gestione della lavagna o degli altri strumenti didattici, gestualità, empatia nei confronti del suo pubblico.

11 I tutor scolastici avevano tutti tra i 20 e i 40 anni di servizio.

La struttura del vecchio *Schulpraktikum* subirà dal prossimo anno accademico (2017-18) alcune modifiche per equipararlo ai nuovi tirocini didattici previsti dalla riforma,¹² ma l'impianto generale del corso di accompagnamento, pur con un'attenzione maggiore a tematiche come l'inclusione o l'insegnamento in classi ad abilità differenziate, dovrebbe proseguire ad esaurimento, almeno fino all'anno accademico 2019-20.

2 La nuova formazione degli insegnanti in Austria

Le modifiche legislative sul sistema scolastico austriaco si sono riflesse, negli ultimi anni, sulla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria (dal quinto al tredicesimo anno di studio): di fatto dal primo settembre del 2012 ha fatto il suo ingresso nel sistema scolastico un nuovo tipo di scuola 'La nuova scuola media',¹³ tesa a sostituire¹⁴ la vecchia *Hauptschule* ('Scuola principale'). In precedenza il sistema scolastico austriaco era (e in gran parte è ancora) fortemente gerarchico, e dopo i quattro anni di scuola primaria distingueva nettamente tra due percorsi: il primo frequentato dai due terzi degli alunni e suddiviso tra *Hauptschule* e *Sonderschule* ('Scuola per gli alunni con handicap o difficoltà di apprendimento'), seguite poi dalla scuola politecnica e professionale, e il secondo, frequentato da un terzo degli studenti, che mirava invece a impartire un'educazione generale approfondita. Il secondo percorso era (ed è) a sua volta strutturato in due opzioni distinte: i Ginnasi (AHS) e le Scuole Tecnico-Professionali (BHS).

Così come questi due percorsi erano separati per gli alunni,¹⁵ allo stesso modo era nettamente distinta la formazione degli insegnanti (oltreché la retribuzione degli stessi¹⁶). Come si è già sottolineato, i primi frequentavano un corso di studi fortemente operativo di durata triennale presso le Scuole Superiori Pedagogiche, mentre i secondi seguivano un percorso universitario a ciclo unico (9 semestri più un anno di prova) in cui venivano approfondite soprattutto tematiche disciplinari, mentre

12 Dato che dal prossimo anno accademico tutti i tirocini del vecchio e del nuovo percorso di studi per l'insegnamento saranno gestiti da uno stesso ufficio centrale, si è reso necessario uniformare anche i vecchi percorsi ad esaurimento.

13 L'appellativo, accompagnato dall'aura di novità conferitagli dall'aggettivo, suona quasi paradossale per un pubblico italiano.

14 Dall'anno scolastico 2015-16 tutte le vecchie *Hauptschulen* sono state sostituite dalle nuove scuole medie.

15 Erano possibili tuttavia passaggi da un sistema all'altro.

16 È prevista l'equiparazione degli stipendi per gli insegnanti che prenderanno servizio nel settembre 2019.

lo spazio per l'attività pratica risultava ridotto. Tutti e due i percorsi di formazione iniziale presentavano naturalmente aspetti positivi e negativi: se la preparazione delle Scuole Superiori Pedagogiche trascurava la relazione tra didattica e ricerca e non aiutava gli studenti a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti della materia insegnata e delle modalità con le quali la si insegnava, invece la formazione universitaria, pur solida sul piano dei contenuti, trascurava la formazione pedagogica, e dava troppo poco spazio alla didattica d'aula.

Da un lato per supplire alle carenze dell'uno e dell'altro sistema formativo, d'altro lato per contribuire alla democratizzazione della scuola, all'uniformità del corpo docente e impedire una divisione netta tra due percorsi tra di loro alternativi, ma in cui l'uno era gerarchicamente subordinato all'altro, si è intrapreso un lungo cammino di riflessione condivisa tra attori diversi per giungere, con la già citata Legge Quadro Ministeriale approvata nel 2013, all'introduzione di una nuova formazione iniziale degli insegnanti. Le università e le Scuole Superiori Pedagogiche hanno allora dovuto progettare una formazione iniziale comune, rivolta a tutti gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. La scelta era strategica perché avrebbe permesso di mettere in campo personale con competenze diverse e di costruire una formazione salda dal punto di vista dei contenuti, ma anche attenta agli aspetti pedagogico-operativi e all'esperienza sul campo.

Per avviare la collaborazione tra Istituti Superiori che in precedenza si erano indirizzati a tipologie e ordini di scuola diversi, ciascuno con le sue specificità, il territorio austriaco è stato diviso in quattro ambiti territoriali (denominati 'Settori di collaborazione e sviluppo', *Entwicklungsverbunde*).

L'ambito territoriale sud-est, comprendente Carinzia, Stiria e Burgenland, costituito da 8 Istituzioni educative,¹⁷ è stato designato settore pilota¹⁸ e ha visto nascere, dopo due anni di collaborazione, il primo curriculum comune per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria.

17 L'Università Alpe-Adria di Klagenfurt, l'Università Karl-Franzens di Graz, la Scuola Superiore Pedagogica Cattolica di Graz, la Scuola Superiore Pedagogica del Burgenland, la Scuola Superiore Pedagogica della Carinzia, la Scuola Superiore Pedagogica della Stiria, l'Accademia di Belle Arti di Graz e il Politecnico di Graz.

18 Sito internet dell'ambito territoriale sud-est: <http://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/> (2018-01-10).

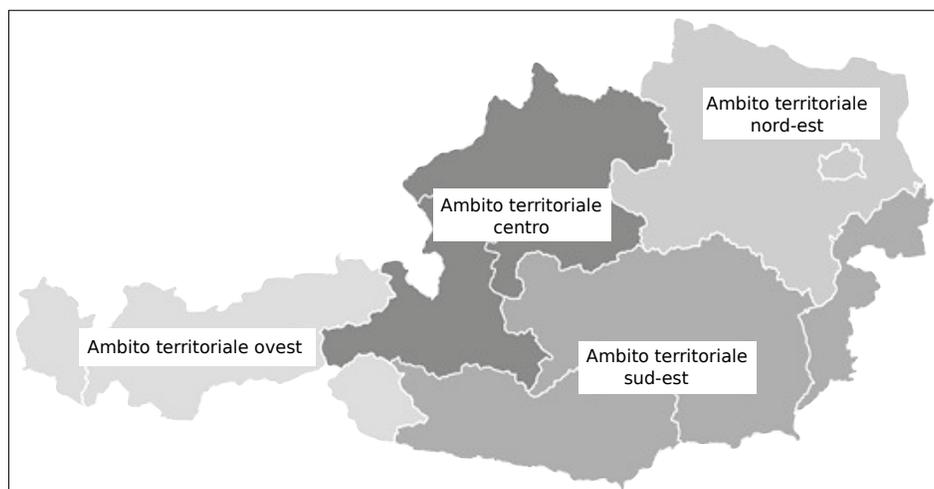


Figura 1. I quattro ambiti territoriali della formazione iniziale degli insegnanti in Austria.
<https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2018-01-10)

2.1 Il nuovo curriculum didattico

Il curriculum è stato redatto da tre distinti gruppi di lavoro (Gritsch, Ebner 2016, 45): un gruppo di comando composto da membri dei Rettorati, con il compito di tratteggiare le linee guida strategiche (struttura e durata del percorso di formazione, attribuzione dei crediti formativi) nel rispetto della Legge Quadro; diversi gruppi di progetto, con il compito di analizzare le differenze legislative tra Istituzioni e di elaborare proposte per una struttura condivisa; i gruppi disciplinari (24 materie di insegnamento e 2 specializzazioni), responsabili della costruzione vera e propria del curriculum e dell'elaborazione degli obiettivi didattici in termini di conoscenze e competenze.

Si è pensato anche di rendere il percorso molto flessibile permettendo agli studenti che scelgono di svolgere la loro formazione in una Istituzione di un certo ambito territoriale di frequentare singoli corsi o moduli presso un'altra Istituzione dello stesso ambito. La stessa cosa vale per i tirocini. Questa scelta dovrebbe contribuire non solo alla mobilità degli studenti ma 'obbligare' anche i centri formativi coinvolti a una più forte integrazione.

Il nuovo curriculum prevede, come in precedenza, lo studio di due discipline scolastiche, oppure in alternativa di una disciplina e una specializzazione (Pedagogia Inclusiva con focus sulla disabilità). Il percorso è diviso in un primo livello quadriennale e un secondo livello biennale.

Il Baccellierato quadriennale permette di acquisire 240 ECTS suddivisi tra 95 crediti di insegnamenti disciplinari e di didattica disciplinare per

ognuna delle due discipline insegnate, 40 crediti di insegnamenti pedagogici di base,¹⁹ 5 crediti attribuiti alla tesi conclusiva, e 5 crediti liberi. Ai tirocini didattici, integrati negli insegnamenti di didattica disciplinare e in quelli pedagogici, sono attribuiti 20 crediti.

Dopo gli studi di primo livello è già possibile insegnare nella secondaria di primo grado, ma, per ottenere una cattedra e per insegnare nella secondaria superiore, è necessario proseguire acquisendo il titolo di Master. Gli studi di secondo livello (120 ECTS) possono essere svolti in concomitanza con l'insegnamento e prevedono insegnamenti di didattica e didattica disciplinare (20 ECTS), insegnamenti pedagogici (20 ECTS), 25 crediti per la tesi finale, 5 ECTS liberi e, infine, 30 crediti per il tirocinio (chiamato *Induktionsphase*) che si configura in realtà come un vero e proprio anno di prova retribuito.

Rispetto al curriculum del vecchio *Lehramt* si è posto l'accento sugli insegnamenti di scienze della formazione come elementi chiave della professione insegnante. Si tratta chiaramente di insegnamenti trasversali alle singole discipline che trattano temi quali la diversità, il plurilinguismo e l'interculturalità, l'educazione alla cittadinanza, la pedagogia inclusiva, la competenza digitale e l'integrazione dei nuovi media nella didattica.

Per quanto attiene nello specifico alle discipline linguistiche e, nel nostro caso, all'italiano, il curriculum didattico del Bachelor prevede diversi insegnamenti di didattica disciplinare (12 crediti in tutto) che si orientano, quanto a contenuti, al *Portfolio* EPOSTL (Newby et al. 2007), espressamente richiamato nel curriculum. Gli insegnamenti sono volti ad approfondire gli aspetti più classici della moderna didattica linguistica, ovvero si occupano di nuove metodologie nella didattica delle lingue, dell'analisi, valutazione, selezione e produzione di materiali didattici, dell'introduzione dei nuovi media nella didattica linguistica, di problemi di testing e valutazione, e naturalmente dell'analisi degli errori e di aspetti relativi all'acquisizione e all'apprendimento delle lingue seconde.

2.2 I tirocini didattici del nuovo *Lehramt*

Rispetto al vecchio percorso di formazione iniziale in cui dopo il tirocinio di orientamento era previsto solo un secondo periodo di tirocinio (*Schulpraktikum*) verso la fine degli studi, il nuovo curriculum ha implementato, oltre al tirocinio di orientamento, che permane e rientra nella prima parte degli studi, denominata STEOP (*Studieneingangs- und Orientierungsphase*, 'Introduzione allo studio e periodo di orientamento'), quattro tirocini didattici di cui i tre centrali, dedicati alle due materie di

¹⁹ Si tratta di insegnamenti propedeutici che affrontano le teorie della formazione, la professione insegnante, lo sviluppo dei sistemi scolastici all'interno dei sistemi educativi, ecc.

insegnamento prendono il nome di PPS (*Pedagogisch Praktische Studien*, 'Studi pratico-pedagogici').

I tirocini didattici, considerati elemento di congiunzione tra l'acquisizione della didattica disciplinare, la didattica *tout court* e le scienze della formazione, coniugano teoria e pratica; se da un lato si orientano allo specifico contesto d'insegnamento, d'altro lato intendono favorire nel formando l'attitudine a sviluppare capacità critiche nel suo lavoro e un atteggiamento di apertura a sperimentazioni documentate.

Tutti i tirocini didattici sono sempre affiancati dalla frequenza obbligatoria di un insegnamento universitario (di pedagogia o didattica disciplinare), all'interno del quale sono di fatto integrati. Questo permette al docente universitario di guidare i tirocinanti, di suggerire loro percorsi di ricerca-azione da implementare in classe, seguiti dai tutor scolastici di riferimento, di ridiscutere *in plenum* le conoscenze acquisite, di suggerire approfondimenti teorici.

Nel dettaglio sono previsti:

1. Tirocinio di orientamento: teoria e pratica dell'insegnamento (2 ECTS);
2. PPS1: primo tirocinio (4 ECTS, due per ogni disciplina);
3. PPS2: secondo tirocinio (6 ECTS, due per ogni disciplina);
4. PPS3: terzo tirocinio (6 ECTS, tre per ogni disciplina);
5. Tirocinio di sperimentazione su qualità e valutazione (2 ECTS).

I tre tirocini disciplinari approfondiscono ognuno aspetti diversi della professione insegnante. Mentre il primo è di fatto propedeutico ai successivi e vuole indurre nei formandi un atteggiamento riflessivo, il secondo invece approfondisce il rapporto con la diversità e l'eterogeneità nei processi formativi; il terzo infine è incentrato sulla progettazione didattica e la gestione della classe.

2.3 I documenti europei sulla formazione degli insegnanti

Sono rimasti fino a questo momento in secondo piano i documenti europei che si occupano della formazione degli insegnanti di lingue come l'EPLTE (*Profilo*) (Kelly, Grenfell 2004) e l'EPOSTL (*Portfolio*) (Newby et al. 2007). Anche se nel vecchio curriculum della laurea abilitante austriaca i due documenti non erano espressamente citati, i tutor universitari dei corsi accompagnatori ne tenevano conto sempre come linee guida fondamentali della loro progettazione didattica. Il *Profilo* è rivolto espressamente alle Istituzioni formative, ai tutor e ai mentori, con lo scopo di dare loro un quadro di riferimento per progettare programmi di formazione dei docenti. Il *Portfolio* invece può utilmente essere integrato nei corsi che accompagnano il tirocinio, sia come strumento di autovalutazione progressiva dei formandi, sia come indicatore dei punti del programma che andrebbero ulteriormente sviluppati, magari anche in forma laboratoriale, durante il percorso di formazione.

Nel nuovo curriculum, invece, come è già stato sottolineato e come del resto ci si aspetterebbe da un gruppo di Istituzioni Superiori collocate proprio nel territorio in cui ha sede l'ECML (European Centre for Modern Languages di Graz²⁰), all'interno del quale il *Portfolio* è nato, sono numerosi i riferimenti diretti ai due documenti ed è sentita la necessità di ispirarvisi.

Più che come strumento di autovalutazione per i formandi, il *Portfolio* è stato utilizzato da chi scrive nella fase del corso accompagnatorio dello *Schulpraktikum* dedicata alla progettazione didattica. Da una lettura e discussione condivisa dei descrittori dei punti 4 «La progettazione didattica» e 5 «La realizzazione didattica» sono emerse le difficoltà degli studenti, spesso legate all'incapacità di individuare e strutturare gli obiettivi di apprendimento adatti ai bisogni e alle diverse abilità dei loro apprendenti, o a difficoltà nel progettare un intervento didattico correttamente strutturato in fasi, tra loro collegate, ma anche indipendenti e flessibili, benché inserite in un piano didattico annuale o semestrale in linea con il curriculum di riferimento. Per quanto riguarda poi una singola Unità di Apprendimento, raramente la fase di motivazione proposta dai formandi risultava davvero coinvolgente, dato che spesso proponevano semplicemente di introdurre l'argomento grammaticale che avrebbero trattato; diverse lacune si registravano anche nell'incapacità di mettere in relazione lingua e cultura, dato che spesso i valori culturali di riferimento risultavano fortemente stereotipati o datati. Per quanto riguarda infine l'interazione con gli apprendenti e la gestione della classe, più che l'incapacità, emergeva il timore di essere inadeguati o inadatti perché ritenuti troppo giovani dagli scolari o poco abili a destreggiarsi oralmente in lingua straniera davanti a un pubblico di adolescenti.

In sostanza il *Portfolio* ha aiutato a evidenziare molto meglio di un qualsiasi questionario conoscitivo i bisogni dei formandi, permettendo di costruire attorno a questi e grazie a questi *desiderata* la parte più strettamente laboratoriale del corso.

2.4 Un bilancio provvisorio

È prematuro giudicare l'impatto che questa nuova formazione iniziale degli insegnanti avrà sul corpo docente della scuola austriaca del futuro, dato che i primi insegnanti che termineranno il Baccellierato nel sud-est del Paese non potranno essere inseriti nelle scuole prima del settembre 2019, mentre nel resto dell'Austria questo avverrà a partire dal 2020.

Pare più interessante invece valutare il percorso di collaborazione tra Scuole Superiori Pedagogiche e università nello specifico contesto di Klagenfurt, dove è nata anche, come realtà a cavallo tra le due Istituzioni,

20 <http://www.ecml.at> (2018-01-10).

una School of Education ('Centro Universitario per la Formazione degli Insegnanti'), con il compito di coordinare iniziative di formazione degli insegnanti in servizio e di fungere da tramite tra l'università e la Scuola Superiore Pedagogica.

La collaborazione tra i due Enti, mediata anche dal già citato Ufficio di Coordinamento del *Lehramt*, è fitta e la formazione pratica, in parte ancora da implementare (ad oggi, giugno 2017, si è concluso soltanto il primo tirocinio principale PPS1), appare più come un *work in progress* che come un percorso già delineato. Gli incontri tra le due Istituzioni, pur non scevri di difficoltà anche organizzative, stanno però dimostrando che mettere in campo competenze diverse e porre al centro la formazione pratico-operativa potrebbe rivelarsi una scelta vincente che non rischia di condurre a quello scollamento tra teoria e prassi che si era invece spesso registrato nella formazione iniziale del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) italiano (cf. Sisti 2016) e che aveva caratterizzato anche la vecchia laurea abilitante austriaca.

Va anche sottolineato come questo nuovo modello di formazione iniziale abbia il pregio di prevedere un incontro tra acquisizioni teoriche e pratica didattica fin dal primo semestre della formazione, e quasi ininterrottamente per tutto il percorso di studi; questo contrasta con quanto previsto dal Decreto Attuativo l. 107/2015 del MIUR, dato che i futuri insegnanti italiani entreranno in contatto con la didattica solo dopo studi quinquennali, durante il nuovo percorso di formazione iniziale²¹ e tirocinio denominato FIT (Formazione Iniziale Tirocinio).

Per quanto riguarda invece il numero degli studenti iscritti al nuovo *Lehramt*, va senz'altro rilevato che si è assistito e si assiste a un forte calo di chi opta per questo percorso di studi, dato che è più facile iscriversi al normale 3+2 (tra l'altro ad accesso libero), per poi eventualmente chiedere il riconoscimento degli esami sostenuti e passare così alla laurea abilitante. Si tratta di una criticità su cui ci si dovrà senz'altro soffermare nell'immediato.

Per concludere, così come si è prevista una forte libertà di circolazione degli studenti all'interno dell'ambito territoriale austriaco di appartenenza, in particolare per le discipline linguistiche (ma non solo per quelle), sembrerebbe davvero importante (e il nuovo curriculum didattico, almeno in teoria, lo prevede) avviare una maggiore collaborazione con Istituzioni formative di altri paesi per prevedere la possibilità per gli studenti di svolgere almeno un semestre di tirocinio nella scuola di un diverso Paese europeo, in linea del resto con quanto ribadito più volte nell'EPLTE e quanto sottolineato anche in MAECI (2016, 18). Non si tratta solo di un interesse strategico e educativo ma di un'esigenza di cui i futuri insegnanti europei e l'Europa tutta avrebbero, ora più che mai, davvero bisogno.

21 Al quale sarà possibile accedere solo se si sono conseguiti 24 crediti (ECTS) nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (peraltro

Bibliografia

- Baldelli, Ignazio (1987). *La lingua italiana nel mondo: indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.
- Bosisio, Cristina (a cura di) (2010). *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*. Firenze: Le Monnier.
- De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans Jürgen (2010). «Fremdsprachenunterricht in Österreich» [online]. *Sociolinguistica*, 24(1), 153-69. DOI 10.1515/9783110223323153.
- De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia, Lorenzo (2003). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2010). *Formazione qualità certificazione: per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Firenze: Le Monnier.
- Dolci, Roberto (2015). «Alcune riflessioni sulla situazione dello studio della lingua e cultura italiana nel mondo». Lamarra Annamaria et al. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 67-81.
- Fischer, Fiorenza; Grassi, Corrado (2001). «L'italiano in Austria» [online]. *Bulletin VALS-ASLA*, 73, 49-64. URL https://doc.rero.ch/record/18367/files/05_Fisher_Grassi.pdf (2018-01-10).
- Giovanardi, Claudio; Trifone, Pietro (2012). *L'italiano nel mondo*. Carocci: Roma.
- Gritsch, Bernhard; Ebner, Martin (2016). «Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund-ein Pilotprojekt» [online]. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, 39-54. URL <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/886> (2018-01-10).
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference (EPLTE)*. Brussels: European Commission.
- LEPP, Language Education Policy Profile (2008). *Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich* [online]. Graz Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf (2018-01-10).
- MAECI, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2014). *L'italiano nel mondo che cambia. Stati Generali nella lingua italiana nel mondo* (Firenze, 21-22 ottobre 2014) [online]. Roma: MAECI.

del tutto slegati dalla pratica didattica e dal percorso di studi seguito) e se si è superato un concorso nazionale per esami e titoli.

- URL http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italia_no_nel_mondo_che_cambia.pdf (2018-01-10).
- MAECI (2016). *Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo. Italiano lingua viva* (Firenze, 17-18 ottobre 2016) [online]. Roma: MAECI. URL www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.pdf (2018-01-10).
- Mayr, Johannes; Posch, Peter (2012). «Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven». Bosse, Dorit et al. (Hrsgg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog, 29-45.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*. Graz: Council of Europe.
- Serragiotto, Graziano (2016). «Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera» [online]. Melero Rodríguez, Carlos (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 31-50. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-3.
- Sisti, Flora (2016). «La formazione del futuro: un *flipped* TFA?» [online]. *Scuola e lingue moderne*, 54(7-9), 12-19. URL http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2016_07-09.pdf (2017-06-26).