

I futuri insegnanti d'inglese alla scuola primaria

Un'indagine sulla percezione delle competenze

Elisabetta Pavan

Università degli Studi di Padova, Italia

Sara Gesuato

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract In this paper we explore primary school trainee teachers' perception of their linguistic-communicative competence in EFL and of their training as language teachers. 44 questionnaires were administered and 17 semi-structured interviews were conducted with Italian trainee teachers. The findings revealed that the respondents considered themselves only partly ready to handle pluralistic approaches for teaching in a plurilingual, multicultural and socially fluid context. In fact, while they expressed confidence in their general pedagogical knowledge, they perceived their linguistic-cultural education and training insufficient to enable them to teach English for interactional purposes. A few suggestions are put forward at the end of the paper.

Keywords Trainee teachers. Primary school. Teacher training. Linguistic competence. Communicative competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodo. – 3 Risultati. – 3.1 Il questionario. – 3.2 L'intervista. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

La formazione linguistica in ambito universitario dei futuri insegnanti di scuola primaria avviene in modo indiretto (passivo), quando da studenti sono esposti alla glottodidattica dei loro insegnanti, ma anche in modo diretto

(attivo), quando, oltre a ricevere un'istruzione esplicita sulla didattica delle lingue straniere (o seconde, nel caso dell'italiano), successivamente esplicitano le loro competenze durante il tirocinio. La formazione accademica è quindi plurisfaccettata, costituita da esempi, teorie, proposte e verifiche sul campo. Successivamente il percorso prosegue nell'ottica della formazione continua, non solo attraverso l'aggiornamento professionale, ma anche grazie ad una serie di elementi, quali una riflessione consapevole sui metodi didattici utilizzati, il confronto costante con la mutevole realtà del contesto scolastico, il riscontro tra gli obiettivi perseguiti e quelli raggiunti, ossia le competenze sviluppate dagli alunni.

Per i futuri docenti il contesto didattico da gestire sarà diverso da quello esperito da studenti e non potrà essere affrontato riproponendo in maniera pedissequa principi e i metodi immutabili; col passare del tempo, infatti, cambiano non solo le esigenze formative degli alunni ma anche gli obiettivi educativi. Questo risulta evidente per gli attuali insegnanti di scuola primaria in formazione: hanno ricevuto l'istruzione scolastica di base tra il 2000 e il 2013, quella universitaria tra il 2014 e il 2019 e saranno operativi a partire dal 2020. Come risulta da Borrini, De Sanctis (2017), gli alunni con cittadinanza non italiana che nel 1983-84 erano appena lo 0,06% della popolazione scolastica (valore assoluto), nel 2016-17 hanno raggiunto il 10%, ed il valore è destinato a salire. I docenti dell'immediato futuro, quindi, si troveranno di fronte ad uno scenario scolastico del tutto diverso da quello esperito come studenti; si tratta, infatti, di uno scenario plurilingue, multiculturale e fluido, che richiederà una didattica plurale, aperta a vari approcci quali *éveil aux langues*, intercomprensione tra lingue affini, approccio interculturale e didattica integrata delle lingue (Candelier et al. 2012).

L'attuale programmazione della formazione accademica dei futuri insegnanti è improntata a fornire solide basi teorico-pratiche su principi e metodi educativi dalle diverse prospettive pedagogiche, psicologiche e informatiche.¹ Tuttavia manca un esame dell'efficacia delle sue ricadute sui docenti in formazione in termini di consapevolezza acquisita sulla complessità e sulla continua evoluzione della didattica scolastica. Non sappiamo fino a che punto siano edotti sulla rilevanza e sulla completezza della formazione ricevuta rispetto ai loro scopi, opzioni e vincoli professionali futuri. In questo lavoro vo-

Le due Autrici sono responsabili dell'impostazione e conduzione dello studio. Elisabetta Pavan ha scritto le sezioni 1, 3.1, ed elaborato i dati quantitativi, mentre Sara Gesuato ha scritto le sezioni 2, 3.2 e 4. Quando si menzionano docenti e studenti in generale, si usa il maschile per riferirsi a femmine e a maschi. Lo studio è stato svolto nel 2019.

1 Si vedano i sillabi dei vari insegnamenti del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Padova, ad es. Coorte 2014/15 <https://didattica.unipd.it/off/2015/CU/SU/IA1870/000ZZ/SUP3050627/SF1201>.

gliamo indagare in via preliminare sulla consapevolezza che i futuri insegnanti hanno della preparazione ricevuta sulla didattica linguistica, delle loro lacune ed esigenze formative percepite e dei loro obiettivi professionali a lungo termine.

2 Metodo

Per esplorare i temi summenzionati abbiamo condotto un'indagine di tipo qualitativo su un campione di studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, che vi hanno preso parte su base volontaria e senza ricompensa, mediante un questionario in rete e un'intervista semi-strutturata (disponibili su richiesta).

Il questionario è stato compilato da 44 studenti, tutte femmine, del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (a.a. 2018/19), iscritte prevalentemente al quinto anno (50%) e quarto anno (43%), delle fasce d'età 20-25 anni (81,8%), 26-30 (6,8%), 31-35 (9%), 36-40 anni (2,2%), di lingua madre italiana, che avevano alle spalle vari anni di studio dell'inglese (dai 4 ai 20 anni) e alcuni anni di studio di altre lingue (ad es. spagnolo, francese, tedesco), e che in futuro insegneranno italiano e inglese.

Il questionario è stato somministrato in rete attraverso Moduli Google. Comprende 10 domande per raccogliere dati demografici, 16 domande sulla formazione e didattica linguistica (di cui 15 a scelta multipla,² e una del tipo 'aperto') riguardanti i temi delle politiche linguistiche, la comunicazione interculturale, gli aspetti culturali della formazione linguistica e gli aspetti pragmatici nella didattica delle lingue straniere, e 2 domande logistiche per organizzare l'eventuale intervista.

L'intervista è stata condotta in presenza con 17 delle 44 partecipanti, a gruppi di 3-5 persone alla volta per motivi di tempo, con le due autrici che si sono alternate a porre le domande.

² La maggior parte delle domande a scelta multipla comprendeva risposte a 3 o 4 elementi su una scala Likert, e più precisamente: a) 'Per niente, In parte, Del tutto' (d. 25); b) 'Per niente, Poco, Abbastanza, Del tutto' (dd. 11, 12, 20, 26); c) 'Mai, Qualche volta, Spesso, Sempre' (d. 13); d) 'Sì, No, Altro' (d. 14); e) 'Sì, No, Non so, Altro' (dd. 15, 16); f) '1, 2, 3, 4, 5' (dd. 21, 22, 23, 24). Inoltre, le dd. 17 e 19 elencavano come gamma di risposte varie voci pertinenti.

3 Risultati

3.1 Il questionario

Le domande del questionario, divise in 6 aree, miravano a sondare a) la percezione della formazione ricevuta (dd. 11, 19, 26), b) l'approccio alla propria formazione (dd. 13, 17), c) gli obiettivi educativi e i metodi pedagogici da scegliere come futuri docenti (dd. 12, 15), d) la riflessione consapevole sulle esperienze comunicative vissute o osservate (dd. 14, 16, 18), e) le conoscenze linguistico-didattiche (dd. 20, 21, 24, 25) e f) le abilità linguistico-didattiche (dd. 22, 23). In questo contributo vengono considerati solo i dati raccolti con le domande relative alle competenze in lingua straniera.

- a) La d. 11 esaminava la preparazione percepita in lingua inglese relativamente a nove atti linguistici (ad es. ringraziare), quattro abilità conversazionali (ad es. dimostrare ascolto attivo) e fraseologia. In generale, risposte positive ('Abbastanza': 43,5%; 'Del tutto': 5,0%) sono state meno numerose di quelle negative ('Poco': 37,5%; 'Per niente': 13,9%), ma non in modo uniforme: maggiore domestichezza (con le voci 'Abbastanza' e 'Del tutto') è stata dichiarata per le formule di cortesia (63,6%), le richieste (72,7%), le scuse (86,4%), i ringraziamenti (68,1%) e i saluti di apertura (95,4%); incertezza (con le voci 'Per niente' e 'Poco') è stata espressa riguardo alle lamentele (84,0%) e alle critiche (86,3%), al prendere la parola nella conversazione (65,8%), ai commiati (38,6%), all'umorismo (93,1%) e alle espressioni idiomatiche e ai proverbi (95,4%); valori intermedi (con la voce 'Abbastanza') sono emersi riguardo ai complimenti (54,6%), la conclusione delle conversazioni (45,4%) e l'ascolto attivo (47,7%).

Tra le varie funzioni e competenze comunicative proposte ai partecipanti (d. 19), 4 sono emerse come particolarmente meritevoli di 'attenzione', cioè le critiche (65,9%) e le lamentele (54,5%), gli interventi nella conversazione (68,2%) e l'ascolto attivo (56,8%), e altre 5 sono state indicate come meritevoli di approfondimento da una larga minoranza, e cioè le forme di cortesia (34,1%), le richieste (34,1%), la conclusione delle conversazioni (36,4%), l'umorismo (43,2%) e proverbi e modi di dire (47,7%).

La d. 26 esplorava in che misura le partecipanti sentivano la necessità di approfondimenti in 8 ambiti della preparazione e della didattica linguistica. Per tutte e 8, le risposte più frequenti sono state 'Abbastanza' (46,5%) e 'Del tutto' (33,8%); molto meno frequenti invece sono risultate 'In parte' (16,4%) e 'Per niente' (3,1%).

- b) La gestione di eventuali incertezze e lacune formative (d. 13) ha elicitato varie risposte (ammissione di ignoranza, ricerca di informazioni tra gli studenti e in Internet, ricorso a conoscenze pregresse e rinvio ad approfondimenti/chiarimenti successivi). Tra gli strumenti utilizzati come fonti di informazione sulla cultura 'altra' (d. 17) è stata segnalata una grande predilezione per Internet (95,5%), seguita da libri di testo (77,3%) e film (54,5%). Altre invece sono risultate meno prioritarie (amici, blog e gruppi di discussione).
- c) Riguardo all'insegnamento di funzioni comunicative (d. 12), maggiore sicurezza è stata espressa per le richieste, le scuse, i ringraziamenti e i saluti iniziali (con le voci 'Abbastanza' e 'Del tutto'; 92,0%) e minore invece per i commiati e le formule di cortesia (con le voci 'Abbastanza' e 'Del tutto' 85,2%).
Il riferimento a fraintendimenti comunicativi (d. 15) è stato indicato come uno strumento per aumentare la consapevolezza interculturale da oltre il 59,0% delle partecipanti, mentre oltre il 36,0% si sono dichiarate incerte su questo uso, e le rimanenti contrarie.
- d) Le domande sulle abilità hanno evidenziato come il coordinamento dell'insegnamento di una lingua con altre lingue studiate o comunque conosciute (d. 22) risulti una sfida, il valore medio essendo 2 (nella gamma di valori tra '1: Per niente' e '5: Del tutto'). Invece, la capacità di promuovere la riflessione su fenomeni (inter)linguistici e (inter)culturali (d. 23) è stata rivendicata dalla maggioranza delle partecipanti, ma in grado diverso: limitato (valori '1' e '2': 38,6%), adeguato (valore '3': 36,3%) e alto (valore '4': 25,0%). Infine, la conoscenza degli approcci plurali (d. 24) è stata negata nel 43,1% dei casi, dichiarata come minima dal 36,3% (valore '2') delle partecipanti, e invece come nota a un livello medio o alto (valori '3', '4', '5') da solo il 20,4% delle intervistate.

3.2 L'intervista

L'intervista consisteva di domande aperte di approfondimento sugli argomenti affrontati nelle domande centrali del questionario (dd. 11-26). Qui si presenta un riassunto delle risposte fornite alle domande più direttamente pertinenti alle competenze linguistiche.

La d. 2, sullo sviluppo della 'propria' competenza in inglese, è stata correttamente recepita solo da alcune intervistate. Queste hanno dato risposte orientate alle esperienze avute e in particolare: la didattica esperita da apprendenti descritta come focalizzata sulla grammatica, e i corsi e laboratori universitari (ad es. inglese quinto anno,

ciò didattica dell'inglese, glottodidattica, italiano come L2), considerati però insufficienti.³

Con la d. 3 si è chiesto quali fossero i motivi per scegliere di insegnare, o non insegnare, alcune funzioni comunicative. Le risposte sono state articolate: secondo le intervistate, le funzioni sono da insegnare, anche se manca la preparazione in questo ambito e anche se l'insegnamento non deve limitarsi a questo; sono infatti state dichiarate importanti per l'interazione perché permettono di sviluppare varie abilità e possono essere insegnate con la drammatizzazione; ma alcune sono state definite prioritarie (richieste, saluti) in quanto rilevanti per le esigenze comunicative degli alunni e non così impegnative dal punto di vista dell'azione didattica.

Abbiamo indagato anche sui corsi in cui le intervistate erano consapevoli di aver appreso conoscenze sull'educazione linguistica in generale (d. 7) e sull'educazione plurilingue e interculturale in particolare (d. 8). Nel primo caso hanno fatto riferimento a corsi di didattica (generale, dell'italiano come L2, glottodidattica, e inglese quinto anno, cioè didattica dell'inglese), e a corsi disciplinari (ad es. sui fondamenti di logica e del discorso scientifico, sull'educazione al testo letterario, e sulla linguistica e letteratura italiana). Nel secondo, invece, le intervistate hanno menzionato i corsi di pedagogia interculturale, didattica dell'italiano come L2 e lingua inglese quinto anno.

Con la d. 9 abbiamo chiesto in quali altri contesti avevano appreso conoscenze sull'educazione linguistica, plurilingue, interculturale. Le risposte, variegata, hanno evidenziato i viaggi (cioè vacanze studio, scambi culturali, soggiorni Erasmus), lo sport e il volontariato, contatti diretti con altri stili di vita (ad es. incontri con famiglie, racconti di parenti all'estero), partecipazione ad aggiornamenti e attività di approfondimento professionale quali corsi di formazione (ad es. per insegnanti di italiano come L2, per educatori, per mediatori culturali) e varie attività didattiche (ad es. tirocinio, partecipazione a centri estivi, incontri in parrocchia).

Abbiamo anche voluto sapere se le intervistate stesse avevano qualche commento da fare (d. 10). È emersa la percezione che all'università non ci sia una progettualità sulla formazione in lingua inglese, come invece avviene per altre materie, e anche che non si arrivi a possedere la competenza adeguata per insegnare questa disciplina. Hanno quindi ipotizzato l'utilità di implementare la formazione su questa materia in forma teorico-pratica, cioè sperimentando la didattica dell'inglese in un laboratorio dopo averla studiata nella teoria, come pure la necessità di imparare a insegnare come interagire nella lingua straniera dal punto di vista pragmatico, al di là dell'insegnare a veicolare informazioni.

3 Chi invece ha frainteso la domanda ha fornito risposte orientate sul lavoro futuro, che non riportiamo.

Infine, la grande maggioranza delle apprendenti intervistate ha segnalato l'esigenza di approfondire le conoscenze relative a tutti i temi segnalati (anche se in grado diverso, con i valori 'In parte', 'Molto' o 'Completamente') e in particolare: *language awareness/veil aux langues*, didattica integrata delle lingue, competenza plurilingue e CLIL.

4 Conclusione

Nella ricerca sull'educazione linguistica, l'analisi dei bisogni raramente indaga conoscenze, competenze e abilità degli insegnanti, che sono date per scontate. Ma una ricognizione in questo senso è utile per capire effettivamente in che contesti loro imparino, o meno, 'i ferri del mestiere' e con che approcci (Cohen 2018), così che la loro formazione possa essere resa sempre più efficace. Le intervistate hanno condiviso con noi un'ammirevole dedizione all'apprendimento e al loro miglioramento, la prontezza a far tesoro di ogni esperienza rilevante per la loro formazione, ma anche la consapevolezza di alcune lacune. I dati raccolti indicano che le intervistate sono pronte a gestire solo in parte una didattica plurale in un contesto plurilingue, multiculturale e socialmente fluido. La percezione della preparazione ricevuta è risultata positiva riguardo alle conoscenze pedagogiche 'generaliste', ma non riguardo alla formazione linguistica-culturale 'specificata', ritenuta incompleta. Questo le ha portate a dichiararsi incapaci di insegnare agli alunni a usare l'inglese per comunicare, agire, socializzare. I commenti forniti indicano chiaramente che sarebbe cruciale ripensare la loro formazione linguistica, rendendola più solida e continua nel tempo, come avviene per altre materie.

Nel frattempo, per ovviare alle lacune segnalate per quanto riguarda l'insegnamento agli alunni, servirebbe informarsi sulle abilità pragmatiche dei bambini in lingua prima, seconda o straniera (Llinares García 2006; Pershey 1995) e sul ruolo della pragmatica nella formazione di insegnanti di scuola primaria (Glaser 2018; Meibauer 2017), anche se tali studi scarseggiano alla data dello svolgimento dello studio. Formuliamo quindi alcune proposte operative che le future insegnanti possono prendere in considerazione. Si possono usare risorse online⁴ per insegnare la pragmatica, cioè l'uso della lingua. Si può ricorrere alla drammatizzazione in lingua straniera come a una 'palestra interazionale', purché basata su esigenze comunicative orali o scritte pertinenti al contesto scolastico o familiare: sce-

⁴ United States Department of State: <https://americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics>; Teachers Pay Teachers (TpT): <https://www.teacherspayteachers.com/Browse/Search:pragmatics>.

nari plausibili possono essere inviti a feste di compleanno; scambio di saluti, presentazioni e altri convenevoli in incontri sociali; funzioni comunicative a più fasi (ad es. richiesta, negoziazione, esaudimento). In senso complementare, l'esposizione alla cultura 'altra' con film e letteratura per l'infanzia permetterebbe la familiarizzazione con i 'copioni' per l'interazione faccia a faccia. Infine, è utile la riflessione e il confronto espliciti sulle prassi comunicative: racconti/resoconti sul comportamento (non-)verbale efficace e appropriato in date situazioni in varie lingue-culture svelano 'norme culturali' che sono ovviamente variabili, mentre l'uso di libri illustrati può elicitarne possibili interpretazioni diverse di una trama visiva condivisa da parte di bambini di culture diverse.

Bibliografia

- Borini, C.; De Sanctis, G. (2017). *Gli alunni con cittadinanza non italiana AS 2016/2017*. Roma: MIUR Statistica e Studi.
- Candelier, M. et al. (2012). *CARAP/FREPA. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures / A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cohen, A.D. (2018). *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Glaser, K. (2018). «Enhancing the Role of Pragmatics in Primary English Teacher Training». *Glottodidattica*, 45(2), 119-31. <https://doi.org/10.14746/gl.2018.45.2.06>.
- Llinares García, A. (2006). «A Pragmatic Analysis of Children's Interlanguage in EFL Preschool Contexts». *Intercultural Pragmatics*, 3(2), 171-93. <https://doi.org/10.1515/IP.2006.011>.
- Meibauer, J. (2017). «Pragmatics and Children's Literature». Giora, R.; Haugh, M. (eds), *Doing Pragmatics Interculturally. Cognitive, Philosophical, and Sociopragmatic Perspectives*. Berlin: de Gruyter Mouton, 371-87. <https://doi.org/10.1515/9783110546095-020>.
- Pershey, M.G. (1995). «Children's Awareness of Pragmatic Language Functions in Narrative Text». *Dissertation Abstracts International*, 55(8), 2334A. University of Massachusetts.