
4 Un modello di competenza del docente di educazione linguistica

Sommario 4.1 Il quadro epistemologico. – 4.2 L'equilibrio tra quadro epistemologico e formazione operativa. – 4.3 Dalle conoscenze alle competenze.

Come abbiamo anticipato nell'Introduzione, i progetti di cui si tratta in questa Seconda Parte (con l'eccezione di MEAL, che è rivolto agli studenti) sono stati elaborati da chi scrive nel periodo che va dal 2018 al 2024, mano a mano che da un lato maturavano le riflessioni che abbiamo riportato nella Prima Parte, e dall'altro la pandemia introduceva nella vita degli insegnanti la didattica a distanza, insegnando da un lato ad utilizzare le piattaforme sociali, e dall'altro a puntare molto sui video.

In tutti e tre i progetti il punto di partenza è costituito dalla riflessione che costituisce il titolo di questo capitolo: un corso di formazione per insegnanti (futuri o in servizio) non può basarsi che su un'idea precisa e articolata di che cosa significhi 'saper insegnare una lingua'; il quarto progetto, MEAL, indaga la prospettiva speculare, che cosa significa 'saper imparare una lingua'.

Le proposte che si trovano nella ricerca internazionale sono molto ricche di suggerimenti sulle competenze dei docenti di lingue,¹ ma stranamente sono sostanzialmente prive di schemi concettuali di riferimento, di modelli epistemologici del tipo che siamo venuti propnendo in questi ultimi trent'anni, fino alle formalizzazioni del *Theoretical Framework for Language Education and Language Teaching* (Balboni 2018) e alla sua rapida sintesi in Balboni 2020a.

Quindi abbiamo deciso di delineare il profilo delle competenze di un insegnante di educazione linguistica senza partire da una analisi dei bisogni che emergono nella scuola reale, come nella gran parte della bibliografia vista in nota: partire dalla realtà educativa di un paese porta a produrre profili di competenze che risultano inevitabilmente connotati dal punto di vista culturale, cioè definiti sulla base dell'idea di scuola, di conoscenza, di formazione che caratterizzano non solo i vari paesi, ma anche le tradizioni consolidate di aree disciplinari diverse (italianisti, latinisti, grecisti, stranieri) - legame culturale che è un disturbo se si vuole ragionare su basi formali, quindi permanenti, anziché su premesse meramente contestuali, quindi contingenti.

Vediamo quindi con quale logica abbiamo scelto i contenuti dei corsi di formazione che presentiamo nei capitoli che seguono: la riflessione su tale logica non è eccentrica rispetto all'asse portante di questo volume, ma è fondamentale in una prospettiva di formazione circolare in cui è il tutor che organizza la formazione (tradizionale o capovolta che sia) degli insegnanti e che quindi deve realizzare un equilibrio tra la consapevolezza dei bisogni che emerge dal mondo della scuola e un'idea di competenza del docente che non sempre è ben articolata in tale contesto.

¹ Il primo testo di riferimento per la definizione delle competenze di un docente di lingua straniera è ovviamente istituzionale: il principale quadro di riferimento *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly 2004), con tutti i documenti successivi da esso derivati, molti dei quali discussi in Diadori 2012; altro progetto fondamentale, di cui sono stati pubblicati molti materiali, è l'EPG, *European Profiling Grid* per la professionalità dei docenti (<https://www.epg-project.eu/>), da cui è stata derivata la griglia professionale specifica per la definizione delle competenze di un insegnante di lingue; molto documentato su questo progetto è Rossner 2017, uno dei più recenti studi sulla formazione degli insegnanti di lingua straniera; tra i documenti ufficiali va ricordato anche *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE, in italiano, OCDE, in inglese; OCDE 2016); specifici per lo spagnolo ma utili in generale sono le griglie dell'Istituto Cervantes (2011; 2012), che muovono dalle convinzioni di insegnanti e studenti sulla competenza glottodidattica per confrontarle poi con un modello molto sofisticato.

Il corpus di ricerca sul tema è vastissimo, e quindi ci limitiamo a pochissimi rimandi a studi rilevanti per la progettazione di questi progetti: iniziamo dal modello di educazione linguistica, e implicitamente di competenze del docente, nel più diffuso manuale di formazione edulingistica, Spolsky, Hult 2008; specifici sulle competenze sono Tedik 2004; Borg 2006; Burns, Richards 2009; Goodwin 2010; Causa 2012 e Causa et al. 2014, che riportano la prospettiva francese; Kumaravadivelu 2012; Allen, Wright 2013; Farrell 2018 traccia le possibili linee di sviluppo future del paniere delle competenze richieste da un docente di lingue non native. Tra gli italiani, oltre a Diadori e Serragiotto più volte citati, ricordiamo anche Tomassetti 2013.

4.1 Il quadro epistemologico

L'insegnamento di una lingua è il principale oggetto di ricerca della linguistica educativa, o glottodidattica, o *didactologie des langues-cultures*, o *pedagogía de las lenguas* come la si voglia chiamare, oggi che la prospettiva di 'linguistica applicata' è definitivamente tramontata negli studi dedicati all'educazione linguistica (il quadro generale) e all'insegnamento linguistico (il quadro metodologico, operativo). Dalle etichette attribuite allo studio dell'educazione linguistica si comprende che si tratta di una scienza di confine, transdisciplinare.

Se riprendiamo la distinzione canonica tra scienze *teoriche*, il cui fine è la conoscenza, e scienze *operative*, che mirano alla soluzione di problemi, vediamo che le prime sono essenzialmente autoreferenziali, nel senso che fanno riferimento alle conoscenze e alle metodologie di ricerca proprie di quella scienza, mentre le seconde, le scienze operative o pratiche, sono sempre interdisciplinari (o transdisciplinari secondo epistemologia più moderna, a partire dalla tradizione legata a Edgar Morin); quindi, le fonti sono le diverse scienze teoriche 'a monte', da cui le scienze operative traggono le implicazioni che sono utili per la soluzione dei problemi (Balboni 2011; 2018).

Per decidere che cosa deve sapere un insegnante al fine di insegnare una lingua (nativa o non nativa, non cambia il panorama), e specularmente che cosa deve padroneggiare un tutor che possa essere *primus inter pares* tra i suoi colleghi, è necessario esplorare le aree che contribuiscono alla conoscenza necessaria per progettare l'educazione linguistica e per realizzarla operativamente nell'insegnamento di una lingua. L'esplorazione si articola sui tre partecipanti al processo di insegnamento linguistico: la persona che apprende, il sistema che insegna (quindi non solo il docente), l'oggetto di insegnamento.

Ricorriamo ad un grafico, in cui le frecce bidirezionali ricordano che dalle scienze esterne all'universo edulinguistico giungono conoscenze, ma che a quelle stesse scienze gli edulinguisti pongono domande (sono le domande a far avanzare la ricerca) e offrono dati sperimentali su cui proseguire la loro ricerca della verità:

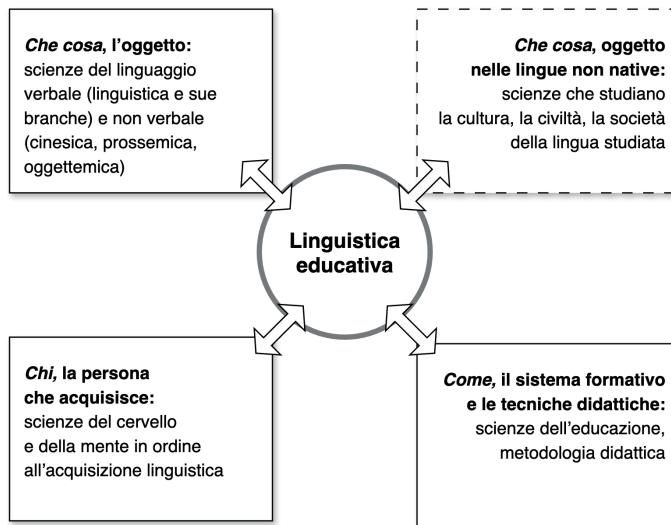


Figura 7 Le fonti epistemologiche della linguistica educativa

a) la lingua

La *lingua* (più preciso sarebbe parlare di *linguaggi verbali e non verbali*) è l'oggetto per antonomasia dell'educazione linguistica, ed è studiata delle varie scienze del linguaggio, cioè

- linguistica, socio-, etno- e pragmalinguistica, linguistica acquisizionale, linguistica comparativa ecc. per quanto riguarda il linguaggio verbale;
- cinesica, prossemica e oggettemica per i codici non verbali.

Mentre un approccio formalistico come quello grammatico-traduttivo della tradizione focalizzava essenzialmente la dimensione linguistica, intesa sia come descrizione della lingua sia in dimensione comparativa, per individuare le zone di interferenza, l'approccio comunicativo mette in primo piano anche le indicazioni sociolinguistiche (soprattutto in ordine ai registri, che compaiono fin dalla prima unità), quelle pragmalinguistiche, visto che il sillabo è basato sui 'sa-

per fare', le micro funzioni o atti comunicativi ('salutare', 'ringraziare', chiede l'ora', ecc.), e quelle extralinguistiche, non verbali; nella glottodidattica umanistica, che mette i processi di acquisizione al centro dell'attenzione, le sequenze studiate dalla linguistica acquisizionale sono determinanti; sul complesso rapporto tra scienze del linguaggio e linguistica educativa si veda Daloiso 2015.

b) la cultura e la civiltà

La *cultura/civiltà*,² di cui la lingua è patrimonio fondante e testimone privilegiato, è oggetto specifico dell'insegnamento di lingue non native (lingue seconde, straniere, etniche, classiche), e per questo la casella del diagramma ha i bordi tratteggiati: le fonti di conoscenza sono le scienze della società e della cultura, dall'antropologia, alla sociologia, agli studi di comunicazione interculturale; tutti i docenti impegnati nell'educazione linguistica possono essere chiamati ad insegnare anche letteratura e altri elementi della cosiddetta cultura con la 'C' maiuscola (Marin 2020), ma l'educazione letteraria o quella storico-culturale pertengono ad altre aree epistemologiche e pedagogiche, in parte collimanti e sovrapposte all'educazione linguistica, ma con fini e strumenti loro propri (sulle 'intersezioni' tra educazione linguistica e educazione letteraria cf. Caon, Spaliviero 2015).

c) la persona che apprende, cioè lo studente

In realtà ci sono due dimensioni:

- il cervello, studiato dalle neuroscienze e, in particolare per quanto ci riguarda, dalla neurolinguistica e dalla neurologia dell'apprendimento;

² Nell'italiano di uso comune *cultura* è un termine 'ombrello', per dirla con Umberto Eco: comprende tutte le manifestazioni attraverso le quali gli umani danno risposta ai bisogni di natura - nutrirsi, procreare, relazionarsi con il mondo trascendente, vivere in società, ecc. In realtà in antropologia il binomio ha relazioni molto variabili, ma in generale cultura è il termine-ombrello e civiltà indica modelli culturali di elevato valore storico, estetico.

Nell'insegnamento delle lingue si è diffusa una differenziazione particolare nell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue non native, moderne o classiche che siano: la cultura è quella della vita quotidiana, indispensabile per poter comunicare nelle normali situazioni sociali in cui ci si trova: è la *way of life*; la civiltà è la serie di modelli culturali, valori, modi di pensare che costituiscono l'identità, le *génie* di un popolo, quella *way of being, way of thinking* la cui infrazione crea problemi interculturali ben più gravi di congiuntivi sbagliati e *consecutio temporum* zoppicante (approfondimenti in Balboni, Caon 2015; Marin 2020).

- la mente, descritta dalla psicologia (cognitiva, dell'acquisizione, dell'identità, della motivazione, della relazione, dell'apprendimento);

L'uso del termine *persona*, nel titolo, richiama immediatamente l'approccio umanistico all'insegnamento: è una filosofia dell'insegnamento e dell'apprendimento che muove dalla considerazione della natura fisica e psicologica degli esseri umani. L'impiego del modello circolare e dei progetti che vedremo nei capitoli seguenti è dichiaratamente umanistico.³

d) il contesto formativo

In questa voce rientrano gli studi sul ruolo delle persone e le strutture che guidano chi apprende, che forniscono quello che Bruner chiama *Language Acquisition Support System*: il sistema formativo generale, chi si occupa della definizione curricolare, della progettazione dei sillabi e dei materiali, delle tecnologie (glotto)didattiche, fino a giungere agli insegnanti (e, in alcune scuole, agli assistenti linguistici) che lavorano in classe a contatto diretto con gli studenti.

Questo complesso fattore del processo di insegnamento è studiato

- dalle scienze dell'educazione (dalla pedagogia generale e speciale, alla psicodidattica, alla docimologia, e così via) in ordine alla definizione dell'approccio educativo;
- dalla metodologia didattica per quanto riguarda la gestione della classe, l'organizzazione delle classi ad abilità differentiate, l'uso delle tecnologie didattiche, le metodologie a mediazione sociale, la metodologia CLIL, il *task-based teaching* e così via.⁴

3 La glottodidattica umanistica – che, come abbiamo detto, è alla base di queste pagine – è una delle principali correnti della glottodidattica mondiale fin dagli anni Sessanta, ed è legata ai nomi di Maslow, Arnold, Bruner, Rogers, Stevick; è stata proposta in Italia negli stessi anni ad opera di Renzo Titone e Giovanni Freddi – e a quella filosofia della persona e dei suoi meccanismi di apprendimento (e quindi ai processi di insegnamento che li rispettano) si rifà un folto gruppo degli studiosi italiani del settore.

Un quadro generale della glottodidattica umanistica si può avere in Balboni 2017; vari aspetti della glottodidattica umanistica, limitandoci alle monografie, Caon 2010; 2016; Serragiotto 2006; Daloiso 2009b; 2016; Cervini 2015; Mezzadri, Buccino 2015; riferimenti internazionali che consentono una sintesi generale, anche con prospettive critiche, sono Rahman 2008; Tanemura, Miura 2011; Mehrgan 2012; Arifi 2017; e anche Dornyei 2009 può offrire una buona guida, sebbene lo studioso non si ritenga un edulinguista 'umanistico'.

4 Così come alcuni autori hanno visto nella scelta del termine 'linguistica educativa' (e del suo corrispondente diadico 'edulinguistica', calcato su sociolinguistica, pragmalinguistica, etnolinguistica) l'attribuzione dello studio dell'educazione linguistica alla 'linguistica' (e *linguistica applicata*, *applied linguistics* e *linguistique appliquée* compaiono ancor oggi nei titoli di prestigiose riviste nate oltre mezzo secolo fa), così altri hanno attribuito l'*educazione*

Le competenze dell'insegnante di educazione linguistica e del tutor che li aiuta nella formazione si collocano quindi in queste quattro ampi ambiti di ricerca, e da anni i principali manuali per la formazione degli insegnanti raccolgono saggi o si strutturano in capitoli che rimandano a questi quattro ambiti, così come a questi fanno riferimento anche gli indici dei progetti che vedremo nei capitoli che seguono.⁵

4.2 L'equilibrio tra quadro epistemologico e formazione operativa

Le conoscenze che possono essere condivise in un corso, soprattutto se è di tipo trasmisivo, sono di due tipi, dichiarative e procedurali, che vedremo nel paragrafo 4.3. Qui ci basti dire che ci sono conoscenze *dichiarative* che riportano singole 'verità' e le esprimono attraverso frasi semplici con verbi che hanno funzione copulativa (*essere, avere, essere costituito da, trovarsi* e così via), e conoscenze *procedure*, che uniscono più dichiarazioni con meccanismi logici come *se... allora...* e trasformano il 'sapere su qualcosa' in 'saper fare qualcosa', aprendo la via alla performance, che nel caso dell'insegnamento linguistico è una performance comunicativa, in un contesto, con interlocutori, e nel caso di un corso di formazione è una performance glottodidattica, in una classe di studenti reali.

La ricerca in linguistica educativa, così come la progettazione di un corso di formazione, si articola quindi in questi due ambiti:

a) approccio

Questo termine che indica la filosofia di fondo dell'educazione linguistica e dell'insegnamento di una specifica lingua, nativa o non nativa che essa sia. L'approccio è costituito da una serie di dichiarazioni su:

- l'essenza della lingua come sistema formale e come strumento di comunicazione, sui concetti di efficacia pragmatica, di

linguistica alla scienze dell'educazione, o la *didattica* delle lingue alla metodologia didattica, cioè ai due versanti di quella che, con un termine-ombrello, chiamiamo 'pedagogia' (e si usano *pedagogía de las lenguas, language pedagogy* e *pédagogie des langues* in riviste e cattadre nel mondo).

In realtà la linguistica da un lato e la pedagogia dall'altro sono solo due delle quattro aree di studi da cui provengono conoscenze necessarie all'educazione linguistica e all'insegnamento delle differenti lingue, cioè per la glottodidattica o edulinguistica che dir si voglia.

⁵ Non possiamo approfondire ulteriormente in questa sede la riflessione epistemologica sulla glottodidattica, che pure è basilare per ragionare di formazione dei docenti di educazione linguistica; per un approfondimento epistemologico si vedano, citando solo opere di vasto respiro, Byram 2004; Hornberger 2007; Spolsky, Hult 2008; Balboni 2011; 2018; Chapelle 2012; Clapham, Carson 2012; Lontas 2018.

appropriatezza socio-culturale, di correttezza formale (cioè i tre parametri che convergono nel definire la qualità della comunicazione), sulla relazione lingua / cultura;

- l'idea di apprendimento e di acquisizione (che cosa significa 'sapere qualcosa' o 'saper fare qualcosa?'), di studente (*tabula rasa* su cui incidere, vaso vuoto da colmare, macchina matetica, d'apprendimento?), classe (organismo complesso unito da meccanismi relazionali, oppure composto da una somma di individualità?);
- di insegnamento, di sillabo, di materiale didattico e di materiale autentico, di insegnante (sacerdote onnisciente, fonte della conoscenza, regista, organizzatore, facilitatore?).

Queste (e altre) idee fondanti non sono generate autonomamente all'interno della linguistica educativa, ma sono fondate sulle conoscenze elaborate all'interno degli ambiti scientifici che abbiamo visto nel paragrafo 4.1; la linguistica educativa coglie le implicazioni⁶ delle ricerche esterne e le rimonta in maniera coerente e coesa, mettendo le basi per generare dei metodi che traducano le idee in progettazione educativa e didattica.

Un corso di formazione non può limitarsi a trasmettere i contenuti di un approccio, cioè le conoscenze, perché l'edulinguistica non è una scienza *teorica*, finalizzata al conoscere, al sapere (come sono la linguistica, la fisica, la chimica); è una scienza *operativa* che deve risolvere un problema, l'insegnamento/apprendimento di una lingua (come sono operative la medicina e la farmacologia che, con conoscenze provenienti da biologia e chimica, devono risolvere il problema del malato). Quindi un corso può e deve fare riferimento ai principi dell'approccio, ma deve fornire anche le competenze incluse in uno dei tanti *metodi* che realizzano un *approccio*.

6 Implicazione applicazione sono due meccanismi di assunzione delle conoscenze da un ambito ad un altro:

- il principio di *applicazione* non fa altro che trasferire un pacchetto di conoscenze: un chimico scopre un materiale resistentissimo, comunica la scoperta, l'ingegnere assume *in toto* l'informazione e la applica ai progetti in corso e futuri; il soggetto che decide la ricerca e la conduce è il chimico dei materiali, mentre l'ingegnere applica;
- il principio di *implicazione* cambia il soggetto che decide: esplora le scienze da cui trae conoscenza e sceglie totalmente o parzialmente, fedelmente o elaborandole, alcune delle informazioni che trova, cioè quelle che *lui* ritiene utili per i suoi fini operativi.

La linguistica educativa da circa mezzo secolo ha smesso di essere linguistica *ap- plicata*. Questo tema può essere approfondito in Balboni 2011 e 2018.

b) metodo

È la traduzione dell'approccio in percorsi operativi, nelle procedure necessarie per organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio stesso:

- selezione dei contenuti e loro articolazione nel tempo (sillabi, livelli);
- principi di programmazione dei contenuti (natura e struttura di moduli, unità didattiche, unità d'apprendimento);
- natura e tipologia dei materiali (didattici, autentici; graduati, liberi; mono o multimediali; ecc.);
- procedure di gestione della classe, di risposta ai bisogni educativi e linguistici speciali, di valutazione;
- natura e ruolo della logistica, tale da consentire alcuni aspetti dell'approccio comunicativo, e delle tecnologie glottodidattiche (necessarie, disponibili)
- indicazioni di *metodologie* (non *metodi*) particolari, come CLIL, *task-based teaching*, insegnamento cooperativo, e così via;
- linee per la selezione, all'interno della grande quantità di attività, esercizi, tecniche didattiche elaborate dalla metodologia didattica generale, di quelle che sono coerenti con i principi propri dell'approccio.

Mentre l'approccio offre una visione globale, valida per tutti gli ambiti dell'educazione linguistica (dalla lingua materna a quelle straniere, seconde, etniche, classiche), la dimensione del metodo concretizza l'approccio in ordine a questi diversi contesti di insegnamento, e spesso viene articolata su vari piani.⁷

Un grafico può aiutare a collocare questi livelli nelle loro corrette relazioni:

⁷ Da mezzo secolo queste categorie vengono usate sempre più frequentemente, anche se spesso in Italia permane una forte confusione. La prima sistematizzazione è opera di Edward Anthony nel 1963 (spesso indicato come 1972 perché il saggio fu ripreso in un fortunato reader di *applied linguistics*), che proponeva una tripartizione (approccio, metodo, tecnica), che in modo simile ritroviamo nella glottodidattica francese degli anni Novanta ad opera di Galisson e Puren. In francese *méthode* significa libro di testo, quindi si usa *méthodologie*, che in italiano indica invece impianti didattici particolari, limitati ad un aspetto specifico dell'insegnamento (CLIL, *task-based teaching*, apprendimento cooperativo, ecc.).

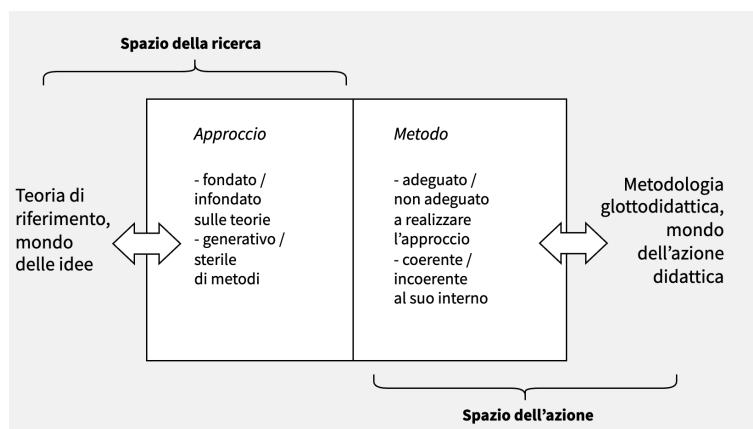


Figura 8 L'organizzazione della conoscenza nella ricerca edulingistica e nella progettazione di corsi di formazione

La conseguenza di questa riflessione in ordine al tema di questo studio è molto netta e chiara: *se la formazione parte dal mondo della scuola e non dal mondo accademico, il fulcro sia la dimensione del metodo, con richiami all'approccio.*

Le righe in corsivo, sopra, sono una delle chiavi concettuali della formazione capovolta per insegnanti di italiano e di lingue straniere e classiche: la dimensione dell'approccio, che è teorica, è una filosofia dell'educazione linguistica, è di pertinenza di studiosi di livello accademico; è la dimensione del metodo quella che può essere pienamente posseduta, padroneggiata da formatori con le caratteristiche del tutor cui facciamo riferimento. Certo, in italiano L1 la scelta tra privilegiare o equilibrare, tenendoli comunque compresenti, uso e analisi è una questione di approccio, che può essere discussa ma per la quale non basta un modulo di 3 incontri; in latino e greco il problema è ancora più complesso, e poco presente nella discussione, quindi è *off limits* per una formazione che coinvolga una singola scuola o una rete locale di scuole, è un problema nazionale, se non altro perché le prove dell'esame di stato nei licei sono nazionali; nelle lingue seconde e straniere l'approccio comunicativo è accettato da mezzo secolo, non è oggetto di discussione in corsi di formazione, brevi o lunghi, tradizionali o capovolti che siano.

La scelta che ha guidato i corsi che abbiamo progettato è stata quella dell'equilibrio tra queste componenti. L'insegnante opera in quello spazio che, in basso a destra nello schema, viene definito «Spazio dell'insegnamento della lingua», con un corsivo che lo differenzia concettualmente dallo spazio indicato in alto a sinistra. Proprio perché il suo agire è focalizzato sulla quotidianità, l'insegnante chiede soprattutto metodologia - e il modello circolare, che mette in primo piano l'esperienza didattica.

tica e la progettazione di percorsi per la classe, sembra supportare questa richiesta di attività, tecniche, percorsi, unità d'apprendimento, ecc.

Tuttavia, una prospettiva centrate sulla dimensione operativa rischia di trasformare il corso in un ricettario, che non fa crescere i corsisti inducendoli piuttosto ad utilizzare quanto prodotto *hic et nunc* senza diventare autonomi. Quindi ci pare necessario, soprattutto nella sintesi di raccordo tra la prima e la seconda fase del percorso circolare, spostare l'attenzione sulla dimensione del metodo, cioè della progettazione generale che tiene in conto le linee generali sancite dell'approccio, linee che non possono essere ignorate.

Solo se un insegnante è consapevole (che non significa 'conoscere a menadito', ma indica proprio una consapevolezza) delle premesse filosofiche e progettuali del proprio operare, l'attenzione spontanea alla dimensione operativa delle tecniche didattiche lascia spazio anche alla cresciuta, all'integrazione critica delle proposte dei manuali, al rifiuto di alcune attività degli stessi. Questa preoccupazione è stata alla base della scelta dei contenuti nei progetti che sono descritti nei capitoli che seguono.

4.3 Dalle conoscenze alle competenze

Un'ultima riflessione riguarda il rapporto tra conoscenze (e i contenuti di un approccio si *conoscono*) e competenze, quelle che attraverso le linee del metodo governano poi l'attività di classe (una versione più ampia di questa riflessione è in Balboni 2020b).

Da mezzo secolo, nello studio dell'educazione linguistica la parola chiave è 'competenza comunicativa' (anche se per le lingue classiche si limita alla comunicazione scritta ricettiva, alla comprensione di testi); da una decina d'anni la scuola italiana, in sintonia con la tendenza europea, si è trasformata da 'scuola delle conoscenze' in 'scuola delle competenze'. Che relazione c'è tra competenze e conoscenze, E come convivono queste due dimensioni in un progetto di formazione?

Nel 1972 Hymes propone la nozione di *competenza comunicativa*; cinque anni prima era iniziato in Europa il *Modern Language Project*, che porta ai *Livelli Soglia* e indica la via al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. La novità consiste nel passare da 'sapere sulla lingua' a 'sapere usare la lingua' (per cui la locuzione corretta sarebbe *competenza e performance comunicativa*). Ma nella formazione la differenza tra conoscenze e competenze è stata poco approfondita.

La *conoscenza* è un insieme di banche dati immagazzinate nella nostra memoria.⁸ Non ci interessa, a questo livello di discorso, se si-

⁸ Questo non è un paragrafo sulla conoscenza, ma sul suo ruolo nella competenza e nella performance glottodidattica, quindi ci limitiamo ad un rinvio generale alle fonti: oltre a Bertrand Russell, Magda Arnold, John Schumann e Stephen Krashen, classici che non hanno bisogno di rimandi bibliografici, ci siamo basati su Calabi et al. 2005, e Besnier

ano organizzate in maniera modulare, per campi, *frames*, copioni, e così via: quale che sia la prospettiva da cui la si osserva, la nozione di 'conoscenza' è chiara, incluso il fatto che essa può essere

- a. *dichiarativa* (costituita da frasi copulari, elementari: 'il soggetto dell'attività didattica è lo studente', 'un'unità d'apprendimento si fonda sulla sequenza globalità>analisi>sintesi') vs. *procedurale*, basata sulla sequenza *se... allora...* e orientata alla performance ('se il soggetto dell'attività didattica è lo studente, allora la sua difficoltà di multitasking va tenuta in considerazione e questa attività gliela faccio fare a casa'); ai fini della competenza professionale, nell'insegnamento come in qualunque altra attività, le conoscenze dichiarative sono una dato necessario ma non sufficiente, si collocano nella casella 'approcchio' del diagramma nel paragrafo precedente, ma solo quando vengono traslate come procedure operative nel riquadro 'metodo' diventano *competenze*; in certo modo questa dicotomia, che richiama l'impianto del cognitivismo, rimanda all'opposizione epistemologica tra conoscenza *teorica* vs. *applicata*;
- b. *implicita* vs. *esplicita*, che richiama la distinzione di Bertrand Russel tra *knowledge by acquaintance* vs. *knowledge by description* e la dicotomia krasheniana tra conoscenza *acquisita* vs *appresa*; è un'opposizione che differenzia molto i percorsi di educazione linguistica, e quindi le competenze richieste all'insegnante:
 - l'italiano L1 (o L2, per stranieri che sono in Italia da molti anni) è acquisito quando si entra nel sistema educativo, è utilizzato in maniera inconsapevole dagli studenti, per cui l'insegnante muove dall'implicito verso l'esplicito, sia per favorire la funzione 'monitor' della conoscenza esplicita, sia perché la riflessione sulla lingua (che è nota e padroneggiata) è una componente forte dello sviluppo cognitivo (Balboni 2018);
 - gli insegnanti di lingue non native affiancano la conoscenza esplicita (il cosiddetto 'insegnamento della grammatica') a tutte le attività che mirano a creare acquisizione, che per sua natura è implicita.

Se lo scopo della formazione dei docenti è apprendere ad insegnare (formazione iniziale) e migliorare il proprio insegnamento (formazione in servizio), allora le *conoscenze* collocate nella mente sono necessarie ma non sufficienti, devono interrelarsi (ad esempio con un percorso *se... allora...* come quello dell'inizio di questo periodo) e di-

2016 per il panorama che offrono sulle teorie attuali relative alla conoscenza; Piazza (2017) e Tayauova, Amirbekova (2016) cercano i costituenti minimi della conoscenza.

ventare conoscenze *procedurali* che costituiscono l'*abilità*, la *capacità*, la *mastery*, la *competency* (sono termini sinonimici) nell'insegnamento di una lingua.

In questo senso, la formazione monodirezionale che trasmette conoscenze è meno produttiva di quella capovolta, circolare, che

- a. nella prima fase del 'cerchio' si portano i partecipanti a conoscere il proprio operato, utilizzando a tal fine anche gli occhi degli altri colleghi in formazione, i quali contribuiscono alla ricognizione delle prassi didattiche quotidiane; non c'è valutazione di quel che emerge: c'è una semplice e neutrale raccolta di prassi didattiche, di fatti;
- b. nella seconda fase la sintesi appena prodotta nella fase 'a' si arricchisce della *conoscenza* proveniente dal mondo dalla ricerca, alla luce della quale viene analizzato e valutato quanto è arrivato dal mondo della scuola;
- c. nel terzo momento, quello che chiude il cerchio, si trasformano le *conoscenze* in competenze glottodidattiche.

