

Progetto ITALS CA' FOSCARI

CEDILS

*Certificazione in didattica
dell'italiano a stranieri*

a cura di Graziano Serragiotto

Bonacci editore
ROMA

CEDILS
Certificazione in didattica
dell'italiano a stranieri

PROGETTO ITALS
CA' FOSCARI

CEDILS
Certificazione in didattica
dell'italiano a stranieri

a cura di
Graziano Serragiotto

Bonacci editore

4/1 4ª ristampa della 1ª edizione

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i paesi.

Printed in Italy

Bonacci editore
Via degli Olmetti 38
00060 FORMELLO (Roma)
tel: (++39) 06.90.75.091
fax: (++39) 06.90.40.03.26
e-mail: info@bonacci.it
<http://www.bonacci.it>

INDICE

Introduzione 7

PARTE PRIMA: COORDINATE

Capitolo 1
CERTIFICARE LE COMPETENZE DIDATTICHE:
COORDINATE TEORICHE 13
di Paolo Balboni

Capitolo 2
DALL'INSEGNANTE IDEALE ALL'INSEGNANTE DELL'ECCELLENZA:
UN PERCORSO INTERNAZIONALE 23
di Marco Mezzadri

Capitolo 3
LA STRUTTURA DELLA PROVA CEDILS 31
di Graziano Serragiotto

Capitolo 4
CEDILS/FILS (CERTIFICAZIONE PER FACILITATORI DI ITALIANO
LINGUA SECONDA) 36
di Barbara D'Annunzio

PARTE SECONDA: LA PROVA CEDILS

Capitolo 5
LA SEZIONE DI GLOTTODIDATTICA TEORICA 41
di Mario Cardona

Capitolo 6
LA SEZIONE DI CULTURA 48
di Elisabetta Pavan

Capitolo 7
LA SEZIONE DI DIDATTICA DELLA GRAMMATICA 57
di Cecilia Luise

Capitolo 8
LA SEZIONE DI ANALISI DI MATERIALI DIDATTICI 64
di Paola Begotti

Capitolo 9	
LA SEZIONE DI CREAZIONE DI MATERIALE DIDATTICO	70
di Graziano Serragiotto	
Riferimenti bibliografici di tutti i saggi	85

APPENDICI

Appendice 1:	
IL PROGETTO ITALS	91
di Roberto Dolci	
Appendice 2:	
ESEMPI DI PROVE DATE IN SESSIONI PRECEDENTI	100
di Graziano Serragiotto	

INTRODUZIONE

La CEDILS è una certificazione in didattica dell'italiano a stranieri, la quale si propone di concretizzare l'idea di insegnante di "qualità", soprattutto in questo periodo nel quale molto spesso si vede la necessità di voler certificare tutto, proprio per una ricerca di qualità che a volte viene disattesa.

È una certificazione che non richiede conoscenze teoriche in modo specifico e puntuale, ma vuole testare la capacità dei candidati di organizzare materiali e attività didattiche. Non ha la pretesa di essere infallibile proprio per il fatto che è difficile quantificare in modo preciso soprattutto in area umanistica.

Non viene valutato il livello linguistico proprio perché questo viene considerato un prerequisito e la strutturazione della prova è tale che chi non avesse una conoscenza della lingua italiana accettabile non riuscirebbe a rispondere in modo sufficiente ai vari quesiti.

Inoltre la prova è strutturata in modo tale da evidenziare quali siano le caratteristiche di un docente di italiano come lingua straniera: a parte la conoscenza linguistica, che nella nostra certificazione è un prerequisito sottolineato anche dai titoli di accesso, il docente deve conoscere il funzionamento dell'italiano, conoscere la cultura dell'Italia contemporanea, saper scegliere, adattare, integrare ed usare i materiali didattici, saper creare materiale didattico partendo da varie tipologie di testi e saper giustificare a livello didattico le operazioni che ha fatto.

La configurazione odierna della CEDILS non è definitiva, in quanto un progetto di certificazione non è mai concluso e perfetto, anzi è sempre un *work in progress*, che può portare ad un miglioramento continuo verso l'eccellenza. Innovazioni sono dunque possibili ed auspicabili.

Lo scopo di questa pubblicazione è fornire informazioni specifiche riguardo la certificazione, evidenziandone i fondamenti teorici su cui si basa, proponendo una guida per coloro che vorranno affrontare la certificazione.

Il libro è suddiviso in due parti. La prima, denominata "Coordinate", si apre con il capitolo del Prof. Balboni "Certificare le competenze didattiche: coordinate teoriche", nel quale si affronta il concetto di certificazione come strumento per valutare le competenze degli insegnanti e si evidenzia come ci sia una tradizione delle certificazioni didattiche. Si sottolinea che la CEDILS, come le altre certificazioni, ha dei limiti e che deve essere vista come una foto scattata in un preciso momento che ritrae un percorso formativo in divenire e non concluso.

Nel secondo capitolo “Dall’insegnante ideale all’insegnante dell’eccellenza: un percorso internazionale” di Marco Mezzadri si parla dei parametri sulla cui base definire l’insegnante di qualità. Riferendoci al caso specifico dell’insegnante di italiano di lingua straniera, non esiste una preparazione *ad hoc* in questo settore e quindi molti hanno una formazione, soprattutto iniziale, di tipo diverso. A volte si tratta di insegnanti che si sono formati sul campo, hanno avuto una formazione di base in lettere, lingue, scienze della formazione e solo *in itinere* hanno sviluppato le competenze per insegnare l’italiano a stranieri.

Nel terzo capitolo “La struttura della prova CEDILS” di Graziano Serragiotto viene presentata la prova CEDILS nelle sue parti. Dopo un elenco riassuntivo delle caratteristiche professionali dell’insegnante, viene presentata la prova distinta in una parte teorica e in una parte pratica. All’interno di esse si trovano delle sezioni dedicate alle varie abilità richieste: il questionario su temi glottodidattici, la didattizzazione di materiale autentico, commento critico a materiali didattici, schematizzazione di un aspetto grammaticale o sociolinguistico dell’italiano e la registrazione su un argomento culturale. Ci sono inoltre alcune indicazioni sulla somministrazione e valutazione della prova stessa.

Nel quarto capitolo “CEDILS/FILS (Certificazione Facilitatori per l’Italiano Lingua Seconda)” di Barbara D’Annunzio viene introdotta una particolare certificazione che riguarda il facilitatore linguistico, che opera principalmente nella scuola, presso enti pubblici e cooperative private attivando laboratori di Italiano L2 o laboratori interculturali. Di grande importanza potrebbe essere la sua figura, anche in altri contesti lavorativi quali, ad esempio, le aziende che operano a livello internazionale o quelle che si avvalgono dell’apporto di personale non italofono. Il suo contributo sarebbe utile non solo per l’insegnamento dell’italiano a studenti o lavoratori stranieri ma anche per un miglioramento delle relazioni tra persone che provengono da contesti culturali diversi tra loro.

Nella seconda parte del testo si analizzano in modo dettagliato le sezioni della prova CEDILS e si forniscono delle esemplificazioni.

La prima sezione riguarda la glottodidattica teorica. Mario Cardona evidenzia gli aspetti fondamentali e le definizioni specifiche della glottodidattica e presenta una serie di esempi di *item* a scelta multipla o a domande aperte che potrebbero essere presenti nella prova facendo dei commenti su alcune risposte.

Segue la sezione di cultura di Elisabetta Pavan che approfondisce il significato di competenza comunicativa e competenza comunicativa intercultural-

le, passando in rassegna alcuni elementi, ambiti d'indagine e strumenti utili per la didattica della cultura, senza tralasciare esempi pratici per la riflessione in classe. L'autrice avanza inoltre delle proposte operative che permettono di dotare l'allievo di schemi interpretativi e parametri adeguati a raggiungere una buona consapevolezza culturale. All'interno della certificazione CEDILS questa parte è orale, perciò è evidente che, oltre ad essere verificata la competenza interculturale del candidato sarà valutata anche la sua fluenza in lingua italiana.

Nella sezione di didattica della grammatica di Maria Cecilia Luise si sottolinea la necessità che il docente sia consapevole del ruolo della competenza metalinguistica nel processo di acquisizione di una lingua e delle metodologie didattiche che permettono di svilupparla, e che sia capace di rispondere alle domande spontanee degli studenti su usi, forme e funzioni di aspetti specifici dell'italiano ed eventualmente di stimolare egli stesso la formulazione di tali quesiti. Si puntualizza inoltre la differenza tra riflessione linguistica e insegnamento della grammatica, visti come due modi opposti di proporre allo studente percorsi sulle regole che governano una lingua.

Nella sezione di analisi di materiali didattici Paola Begotti illustra come gli insegnanti possano analizzare e valutare i materiali didattici e i fattori che si devono considerare per tale valutazione. Fornisce inoltre dei consigli di tipo operativo, partendo da una visione d'insieme per arrivare successivamente a quella analitica, suggerendo di non evidenziare solo gli aspetti negativi, ma di essere propositivi durante l'analisi.

Nella sezione di creazione di materiale didattico Graziano Serragiotto mette in evidenza che una delle competenze che viene richiesta ad un insegnante riguarda la creazione di materiale didattico, in particolare la creazione di una lezione, un'unità didattica, un modulo partendo da materiale autentico. Egli sottolinea le caratteristiche di questa parte della certificazione, che non richiede tuttavia la stesura completa di un'unità didattica, ma solo di alcune fasi.

Seguono due appendici: nella prima Roberto Dolci parla del progetto ITALS elencando e spiegando in modo dettagliato le varie offerte formative. Nella seconda Graziano Serragiotto propone due esempi di prove di certificazione date nelle sessioni precedenti.

Concludendo, si può affermare che questa pubblicazione è sicuramente uno strumento utile per chi si accinge a sostenere la certificazione CEDILS, ma non solo, essa può essere una specie di cartina al tornasole per chi voglia approfondire le conoscenze, le capacità e le abilità che sono richieste all'insegnante di italiano LS/L2.

Graziano Serragiotto

PARTE PRIMA

COORDINATE

Capitolo 1

CERTIFICARE LE COMPETENZE DIDATTICHE: COORDINATE TEORICHE

Paolo E. Balboni

Un progetto di *certificazione* della *capacità didattica* è la *concretizzazione* di un'idea di "insegnante di qualità": questa affermazione, caratterizzata dal fatto che alcune parole sono evidenziate dal corsivo, va analizzata in profondità – e il primo paragrafo di questa riflessione teorica sarà quindi dedicato ad un approfondimento delle parole chiave (anche se l'espressione "insegnante di qualità" sarà oggetto di un saggio a sé, immediatamente successivo a questo). Nei paragrafi successivi vedremo la tradizione e lo stato dell'arte delle certificazioni didattiche, per concludere con una riflessione sui limiti di questo tipo di certificazioni, limiti di cui siamo ampiamente consapevoli ma che, allo stato attuale, non possiamo che accettare.

1. Le coordinate della certificazione CEDILS

Vediamo quindi, come anticipato nell'introduzione, le parole chiave dell'affermazione con cui abbiamo aperto questo capitolo:

a. "certificazione"

Una certificazione, e quindi anche la CEDILS, è una foto, un'istantanea: documenta una realtà così come questa si presenta; una certificazione non prevede quindi un corso di formazione *ad hoc*, ogni candidato arriva al luogo della "foto" avendo seguito percorsi personali ed originali; quindi anche se si tengono corsi preparatori, questi non sono necessari alla promozione.

Una certificazione si basa su un "quadro di riferimento" che indica il tipo di contenuti che si ritengono parte essenziale delle competenze certificate, e su una "filosofia" glottodidattica – che per la CEDILS è la versione umanistico-affettiva dell'approccio comunicativo, integrata da una componente costruttivista e caratterizzata dall'interesse per le nuove tecnolo-

gie¹; si noti: parliamo di “quadro di riferimento” e non di “bibliografia obbligatoria”: ciò significa che le informazioni per ottenere una valutazione positiva nella CEDILS non sono *solo ed esclusivamente* in Dolci, Celentin 2003 indicato nella nota 1 o nelle altre opere nelle collane di riferimento, elencate nella stessa nota: in queste opere si trovano *la filosofia di fondo* umanistico-affettiva e *l'approccio interdisciplinare* tra scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze psicologiche e pedagogiche che caratterizza l'intero Laboratorio ITALS, la scuola glottodidattica veneziana segnata dall'eredità di Titone e Freddi. *Una certificazione non interroga sulle “filosofie di fondo”, ma ne deve necessariamente avere una*: per ragioni psicologiche, ad esempio, la glottodidattica veneziana esclude tecniche che violentino i naturali processi di memorizzazione (Cardona 2001) e quindi l'insegnante che nella prova di certificazione propone un lavoro di classe basato su *pattern drills* e sulla memorizzazione di liste lessicali non ha, secondo ITALS, una competenza didattica meritevole di certificazione.

b. “concretizzazione”

La CEDILS chiede ai candidati di dimostrare concretamente, con atti verificabili e valutabili, la loro competenza didattica: non si chiede, ad

¹ Nel caso della CEDILS il quadro di riferimento di base, almeno per la situazione del 2004, è costituito da quanto pubblicato in Dolci, Celentin 2003 [i riferimenti bibliografici di questo saggio, come quelli degli altri saggi, sono raccolti insieme in un'unica bibliografia alla fine del volume], un testo per la formazione degli insegnanti edito dall'editore Bonacci nella collana del Laboratorio ITALS, di cui la CEDILS è parte (cfr. Appendice 1).

Per avere una visione più ampia, complessiva ed al tempo stesso articolata della filosofia glottodidattica di fondo di ITALS si può fare riferimento:

- alle due collane glottodidattiche editate da UTET Libreria: la collana “Glottodidattica”, diretta da Giovanni Freddi (cfr. Balboni 1998, Porcelli-Dolci 1999, Freddi 1999); la collana “I libri di Babele”: si vedano particolarmente Coonan 2002, Balboni 2003, Serragiotto 2004);

- alla collana “Univirtual” per gli aspetti glotto-tecnologici (Balboni 2004; Dolci 2004);

- alla “Biblioteca Italiana di Glottodidattica” dell'editore Guerra, che raccoglie pubblicazioni di molti membri dell'équipe ITALS (cfr. tra gli altri Balboni 1999, Mezzadri 2003, Serragiotto 2003);

- per l'italiano L2, alla collana “Risorse ALIAS” che è espressione del Laboratorio ITALS (Luise 2003, Caon 2003; nel 2004 sono previsti volumi sui problemi specifici degli allievi slavi, arabi, cinesi, nonché sulla natura di un Laboratorio Linguistico Italiano L2 e sul cinema per la formazione interculturale).

Queste indicazioni sono limitate al 2003, ma in futuro basterà vedere le opere dei membri del Laboratorio ITALS nei siti di queste collane per cogliere l'evoluzione del quadro teorico di riferimento della CEDILS.

esempio, di parlare della filosofia umanistico-affettiva cui abbiamo fatto riferimento sopra, ma di organizzare e presentare materiali e attività didattiche rispettosi di quell'approccio, ma che verranno valutati in sede CEDILS sulla base della loro efficacia didattica;

c. *"idea"*

La prestazione concreta del singolo candidato nella CEDILS viene confrontata con la prestazione ideale presupposta dal certificatore – ideale che, per quanto prestigiosi l'ente certificatore e le persone che ci lavorano, rimane sempre opinabile, almeno in parte, anche se ci sono rimandi a documenti internazionali, accordi europei, e via dicendo; a differenza della certificazione sulla tenuta di peso di un cavo d'acciaio che si basa su dati fisico-chimici certi, ogni certificazione in area umanistica ha fatalmente un'idea imprecisa dell' "umanista ideale" cui fare riferimento; *propagare l'idea che una certificazione in area umanistica dia risultati certi e completamente affidabili è quindi scorretto* sul piano intellettuale ed è disonesto nei confronti dei candidati alla certificazione e degli enti che poi assumono il personale certificato.

Questa riflessione, che indica uno dei limiti maggiore della CEDILS e delle certificazioni didattiche in genere, è doverosa anche se, paradossalmente, potrebbe indurre il lettore a chiudere questo volume dopo queste righe;

d. *"insegnante"*

Non si valuta la competenza teorica in glottodidattica, non si valuta la competenza linguistica, non si valutano le capacità empatiche e relazionali – ma tutte queste cose, insieme alle molte altre che ben conosce chi si occupa di insegnamento, secondo l'ottica di un cannocchiale particolare, che vede quelle competenze e quelle qualità proiettate nel lavoro

- in una *scuola*, dove l'insegnante è progettista di piani educativi e di attività didattiche;

- in una *classe*, dove lavora come manager, leader, tutor, guida, regista, e quant'altro si è detto in questi trent'anni sulla figura del docente.

Siamo tuttavia ben consapevoli (e lo devono essere gli enti che assumono il personale da noi certificato) del fatto che quella "scuola" e quella "classe" cui noi pensiamo sono generiche, mentre nella realtà si hanno scuole o università di tipo diverso, in Italia o all'estero, con studenti di diversa età che apprendono l'italiano come lingua straniera o come lingua seconda o come lingua etnica – e questa riflessione indica un secondo limite

della certificazione, la sua genericità; non è impensabile produrre sub-certificazioni per ciascuna di queste realtà (si veda il capitolo sulla FILS, la CEDILS per facilitatori di italiano L2, più avanti), ma ci blocca il principio del rasoio di Occam: *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*; al momento le necessità per la certificazione didattica di italiano non richiedono un'articolazione interna fortissima; non è detto che in futuro, ad esempio, non si crei la necessità di aggiungere una specificazione, ad esempio, "italiano LS" e "italiano L2" oppure "a bambini", "a liceali", "ad adulti", e così via;

e. "di qualità"

È un concetto intuitivamente chiaro ma ben difficile da articolare in una serie di fattori; di "insegnante di qualità" si sono occupati università e studiosi, SSIS italiane e corsi di formazione per docenti all'estero, documenti delle varie nazioni e di organismi soprannazionali, enti specifici che portano alle certificazioni con la sigla ISO (cfr. UNI 2000 e AICQ 2001).

Quali parametri privilegiare tra le decine e decine che sono stati proposti, in una certificazione come la CEDILS?

Quale di questi parametri è *utile* verificare e quale è *possibile* applicare?

Nel secondo paragrafo di questo capitolo vedremo quali sono le fonti di CEDILS per la nozione di "qualità" dell'insegnante, nozione che viene approfondita da Marco Mezzadri nel secondo capitolo del volume. (Sul tema, cfr. anche Borello 1999 e Aurigemma 2002).

Alcune delle problematiche che abbiamo discusso sopra hanno trovato risposta nella nostra proposta di certificazione didattica, altre a tutt'oggi no: le mancate risposte sono dovute in gran parte all'impossibilità di procedere alla verifica di alcune competenze in tempi e con sforzi accettabili², ma anche alle condizioni di somministrazione dei test CEDILS, che avvengono di solito in una giornata (o due mezze giornate più o meno distanziate) di incontro tra certificatori e candidati.

I limiti di costo e di tempo sono limiti effettivi, reali, che quindi inficiano in parte la validità della certificazione CEDILS (e della maggior parte delle certificazioni didattiche, di competenza linguistica e così via): d'altro canto, è

² Un esempio chiarificatore: valutare l'effettiva capacità relazionale di una persona significa osservarla per almeno una settimana in aula, in corridoio, in sala docenti, nei colloqui con i genitori: non solo ciò è difficilissimo e costosissimo, ma rimane il dubbio che sapendo di essere osservata una persona agisca con imbarazzo, dando risultati peggiori della reale capacità, o con furbizia, offrendo un'immagine migliore di quanto non sia davvero – inficiando quindi ancora l'attendibilità di una certificazione didattica.

velleitario (e forse inutile, visti gli scopi sociali della certificazione) pensare a certificazioni *perfette* laddove le condizioni realistiche chiedono invece una certificazione *affidabile, malgrado alcune approssimazioni*. Tale affidabilità risulta dalla sintesi tra ciò che si *vorrebbe* verificare, ciò che si *deve* verificare pena la non validità del progetto, e ciò che si *può* effettivamente verificare.

Per definizione nessuna sintesi è perfetta. Come valutare il grado di accettabilità di una sintesi?

Secondo noi, osservando quali elementi sono stati presi in considerazione e come questi elementi sono considerati nei test, nelle prove di verifica.

2. La tradizione delle certificazioni didattiche

Fino a pochi anni fa la CEDILS era l'ultima nata tra le certificazioni didattiche italiane; oggi, con l'attivazione delle SSIS (Scuole di Specializzazioni per Insegnanti della Scuola Secondaria) e degli esami di stato alla conclusione del loro corso biennale, c'è una nuova forma di certificazione – la cui forma varia di regione in regione, ma che porta tutti coloro che superano il corso ad essere “abilitati” all'insegnamento di alcune discipline (tra cui l'italiano e le lingue straniere: aree dalle quali provengono gli insegnanti che, nelle scuole, si occupano di insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati e gli insegnanti che vanno a fare i “lettori” di italiano all'estero).

In realtà quella delle SSIS è un'*abilitazione* legata non tanto ad un curriculum ideale a priori (come invece le certificazioni propriamente dette – o come lo erano i concorsi abilitanti della tradizione, con i temi che giungevano sigillati dal Ministero sulla base del suo curriculum ideale), quanto al percorso biennale seguito: l'esame di stato delle SSIS *abilita* all'esercizio di una professione, ma non *certifica* necessariamente una competenza didattica; al contrario, l'esame CEDILS (come avviene per le altre certificazioni didattiche italiane e straniere) *certificano* una conoscenza, ma non per questo *abilitano* all'esercizio della professione di insegnante.

Abbiamo fatto riferimento ai concorsi abilitanti della nostra tradizione e all'esame di stato delle nuove SSIS (ma il discorso vale in quasi tutte le nazioni, visto che l'esame di stato abilitante – nelle sue varie forme – è alla base del reclutamento dei docenti) per ricordare che non abbiamo lavorato in una terra incognita, non abbiamo inventato qualcosa che prima non esisteva: pur non essendo abilitante (*non esiste in Italia l'abilitazione alla professione di insegnante di italiano a stranieri*) il progetto ed il modello della CEDILS nascono da un'idea di professionalità legate al docente, di insegnante di qua-

lità, di competenza didattica che il Laboratorio ITALS dell'Università di Venezia ha costruito sulla base degli ultimi anni di riflessione, e in particolare su alcune esperienze formative.

Tra queste:

a. *Il PSLS*

Negli anni Ottanta, il Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS) del Ministero della Pubblica Istruzione ha formato “insegnanti di qualità nel settore delle lingue straniere” in collaborazione con università americane, francesi, tedesche e spagnole, trasformando poi questi insegnanti in formatori dei loro colleghi. È un'esperienza che ha cambiato il volto della glottodidattica in Italia, ha portato l'insegnamento delle lingue ad essere di solito uno dei settori più avanzati nelle scuole.

Ora, sia per la sua innovazione rispetto alla tradizione dei “corsi di aggiornamento”, sia per il fatto che l'elaborazione del modello ha coinvolto università come Harvard, UCLA, NYU, Salamanca, la Sorbona, con diverse tradizioni e angolature, la discussione di quegli anni è stata proficua – ed è stata tenuta presente nella definizione del modello CEDILS non solo perché si tratta di esperienze scientificamente documentate e riflesse (Sanzo 1988); ma anche perché chi scrive ha partecipato al PSLS, ne è stato formato e formatore, insieme a molti altri glottodidatti italiani; (per un approfondimento sulla filosofia della formazione negli anni Ottanta rimandiamo a due testi allora molto importanti, De Landsheere 1976 e Pontecorvo 1979);

b. *La riforma Brocca*

Negli anni Novanta, in occasione dell'introduzione nelle scuole superiori dei “Programmi Brocca”, che abbandonavano la tradizione gentiliana degli anni Venti e facevano propria molta dell'innovazione delle scuole sperimentali di quegli anni, ci fu un fortissimo dibattito sul rapporto tra innovazione curricolare e necessità di riqualificazione del personale, dibattito che portò ad un rinnovato ruolo degli IRRSAE, le *dépendance* regionali del Ministero che dovevano elaborare progetti di formazione in servizio.

Gli IRRSAE non solo si confrontarono, scontrarono, consorziarono a seconda dei modelli scelti, ma collaborarono con enti di formazione stranieri utilizzando i fondi europei del Progetto Lingua, sprovvincializzando in quel modo l'approccio italiano tradizionale alla formazione in servizio dei docenti; anche tutta questa esperienza sulla natura del docente e della

sua elaborazione autonoma dei curricoli è stata ripresa nell'elaborazione del modello di "competenza didattica" della CEDILS; (per un approfondimento sulla filosofia della formazione dei docenti di lingua negli anni Novanta rimandiamo a due testi molto importanti, Titone 1990 e Porcelli, Balboni 1991);

c. *La prospettiva europea*

In campo internazionale la tradizione della certificazione didattica è abbastanza consolidata: ogni importante ente certificatore ormai ha una sua proposta, un suo modello³ – in parte esportabile alla certificazione dell'italiano e in parte non, per via delle peculiarità dell'insegnamento dell'italiano nel mondo, delle condizioni in cui viene sostenuta dallo Stato italiano la certificazione, e così via. In questi anni iniziali del secolo, il dibattito si è spostato a livello di Ue sulla base delle dichiarazioni di Bologna, Lisbona, Bruges, Barcellona, che hanno impostato una riflessione globale sull'insegnante: CEDILS è attento a questa rielaborazione teorica, pronto ad aggiornarsi non appena le linee teoriche ed operative risulteranno chiare⁴; (per un approfondimento sulla formazione degli insegnanti in Europa rimandiamo a due testi, fondamentali nella progettazione CEDILS: Kelly 2000 e Concured 2001);

d. *La tradizione delle certificazioni di italiano a stranieri*

Infine, va considerata la storia delle certificazioni didattiche della nostra lingua: ci sono vari enti che si occupano della certificazione *linguistica*⁵ ma

³ Si pensi anche solo alle certificazioni di conoscenza glottodidattica di insegnanti di inglese a stranieri: il Cambridge Examination in English for Language Teachers (CEELT) ed il Diploma of English Studies (DES) costituiscono rispettivamente livello base e quello avanzato dell'Università di Cambridge: non vengono rilasciati che a parlanti di madrelingua inglese.

Per i parlanti non nativi si hanno il Certificate for Overseas Teachers of English (COTE) ed il corrispondente Diploma (DOTE) di livello più avanzato.

Le sigle CTEFLA e DTEFLA rimandano a certificazioni per madrelingua "or equivalent", ma con un taglio particolare: Certificate e successivo Diploma in the Teaching of English to Adults.

Il Diploma in the Theory and Methodology of TESOL è la versione dei diplomi visti sopra rilasciata attraverso corsi a distanza dal consorzio Eurolink.

Il Trinity di Londra offre, accanto alle varie certificazioni TESOL, anche una TEYL, Teaching English to Young Learners.

⁴ Ci riferiamo al progetto di fare dell'Ue, entro il 2010, il luogo più avanzato sul piano didattico nell'ottica della società della conoscenza e del lifelong learning: l'"obiettivo 1" di questo complesso progetto, che ha coinvolto già dal 2002 anche i 10 stati che diventano membri dal 2004, riguarda proprio la ridefinizione del concetto di "insegnante".

⁵ Sono le Università per Stranieri di Perugia e Siena, quella della Toscana in stretto raccordo con la Società Dante Alighieri, quella di Roma III. Sulle certificazioni linguistiche cfr. Barni, Villarini 2001 e Barki et al. 2003 per l'esperienza senese, nonché Grego Bolli, Spiti 2000 e Grego Bolli 2003 per quella perugina.

di questi solo uno, finora, si è dotato di una certificazione didattica: la Certificazione DITALS dell'Università per Stranieri di Siena. Si tratta di un modello molto simile, come impianto di fondo, alla CEDILS – se non altro perché la DITALS è stata elaborata da chi scrive nei primi anni Novanta (dal 1995 in poi è affidata a P. Diadori); ci sono, nell'evoluzione delle due certificazioni didattiche italiane, alcune linee divergenti, sulle quali non entriamo perché questo volume riguarda la certificazione veneziana; se abbiamo voluto richiamare la DITALS, in questa sede, è per far notare che quando, anni dopo, è nata la CEDILS, questa non si è affacciata in un vuoto, ma ha potuto costruire sull'esperienza dell'unica certificazione italiana allora esistente, di cui è dunque una gemmazione e insieme un'evoluzione, non certo una contrapposizione.

3. L'idea di competenza didattica che la CEDILS ha derivato da questa tradizione

Da queste riflessioni teoriche italiane ed europee, nonché dalle esperienze di certificazione, emerge un'idea di competenza didattica che CEDILS ha concretizzato in questi sei punti, che corrispondono alle sei prove della certificazione.

L'insegnante di italiano a stranieri:

- a. *conosce l'italiano*: in CEDILS non c'è una certificazione linguistica, perché altre sono le certificazioni italiane che si occupano di questa dimensione, come indicato nella nota 5; esiste una forma di “garanzia preventiva” data dal fatto che il candidato deve avere una laurea in italianistica, se straniero, o in Lettere, Lingue o Pedagogia, se italiano. Esiste anche una forma di verifica indiretta sia della competenza orale (nella discussione sulla cultura italiana), sia scritta (nei vari test), sia metalinguistica: evidenti carenze di lingua portano dunque a votazioni basse nella varie prove, per cui il candidato che conosce poco l'italiano non ottiene il punteggio minimo per la certificazione;
- b. *conosce il funzionamento dell'italiano* sul piano morfosintattico, fono-grafemico, lessicale, testuale: non basta essere madrelingua o saper comunque usare molto bene una lingua per poterla anche insegnare, serve una competenza metalinguistica specifica; ma nella CEDILS non ci si interessa della competenza metalinguistica del perfetto linguista, che descrive la lingua in profondità, bensì cerchiamo di comprendere se il candidato possiede la capacità di tradurre la sua competenza metalinguistica per i fini glottodidattici;

- c. *conosce la cultura, la way of life dell'Italia contemporanea* e, come abbiamo detto sopra, la sa proporre in maniera adeguata al livello, alla cultura e agli interessi degli studenti, eventualmente usando tecnologie didattiche per mostrare, non solo per raccontare, gli aspetti della vita quotidiana in Italia, i valori prevalenti, i rapporti sociali che vi vigono, e così via;
- d. *sa valutare, adattare, usare i materiali didattici* offerti dal mercato editoriale in considerazione del pubblico specifico con i quali questi materiali possono venir usati – sia per età, livello, interessi, sia per cultura e lingua di provenienza degli studenti;
- e. *sa creare materiale didattico* partendo da pagine internet, da giornali, da testi di varia natura, finalizzandoli a un gruppo preciso di studenti;
- f. *sa giustificare glottodidatticamente* le operazioni che ha fatto: la conoscenza teorica della glottodidattica diventa una componente essenziale perché rappresenta la dimensione metadidattica, senza la quale un insegnante è solo un esercitatore linguistico.

Ci sarebbero certamente altre capacità da verificare, prime fra tutte quelle di carattere relazionale (con altri operatori della scuola e con gli studenti); la capacità organizzativa e progettuale; quella psicologica, pedagogica, formativa; quella della progettazione curricolare. La CEDILS le esclude – consapevole della riduzione della sua affidabilità – per ragioni organizzative e di rapporto costi/benefici: aumentare dell'1% l'affidabilità può essere irrilevante se questo aumenta del 100% i costi, per cui si ha una certificazione più affidabile ma inutile perché nessuno la chiede più.

4. I limiti della CEDILS

In alcune sezioni, tra le precedenti, abbiamo anticipato il tema dell'incompletezza della CEDILS.

Sappiamo infatti bene che *CEDILS non è completa*, sappiamo altrettanto bene *perché non lo è*, ma comunque abbiamo consapevolmente *deciso di fermarci ai sei punti visti sopra*, sia per il rapporto costi/benefici che abbiamo richiamato nella chiusura del paragrafo precedente, sia per l'impossibilità tecnica di verificare alcune componenti della competenza didattica: ad esempio, nell'impossibilità di videoregistrare ore e ore di interazioni per valutare la competenza relazionale, si potrebbero fare delle simulazioni – ma simulare relazioni in classe o simulare la progettazione di curricoli teorici, non calati nel *hic et nunc* di Porto Alegre o degli immigrati di Castelfidardo, non offrirebbe dati autentici e, quindi, affidabili.

La configurazione odierna della CEDILS non è definitiva, in quanto un progetto di certificazione non è mai concluso e perfetto, anzi è sempre un *work in progress*. Innovazioni sono dunque possibili (e, siamo i primi a dirlo, auspicabili, quando se ne creeranno le condizioni); esse potranno venire:

- a. dal dibattito in corso in ambito europeo sulla figura dell'insegnante, cui abbiamo fatto riferimento nella nota 4. Non sappiamo se la Commissione proporrà un documento di indirizzo ma privo di obbligatorietà, se sarà un testo semi-istituzionale come il *Common European Framework*, che di fatto è "obbligatorio" o viene sentito come tale da editori, organizzatori di corsi, ecc., oppure se sarà un documento istituzionale, che ad esempio indichi alcuni dei requisiti obbligatori di chi svolge la professione di insegnante; il fatto che si prevedano riunioni periodiche del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione da qui al 2010 induce a pensare che la tipologia del documento dovrebbe essere la terza – ma al momento non abbiamo indicazioni;
- b. dalle possibilità offerte dalla telematica, soprattutto dalla teledidattica con *webcam* o *videoconferencing*, in grado di trasportare immagini oltre che parole scritte o orali;
- c. da esperienze delle altre certificazioni didattiche, soprattutto da quelle dell'inglese (che rispetto a CEDILS e DITALS hanno possibilità economiche correlate alla forza dell'inglese e quindi possono sperimentare forme nuove su grandi numeri): i candidati delle certificazioni di tipo TESOL sono disposti ad investire molto più tempo (alcune certificazioni durano giorni) e quindi molto più danaro rispetto ai candidati di una certificazione in italiano. Una crescente diffusione della nostra lingua, una crescente richiesta di docenti qualificati, un investimento dello Stato nella formazione di un corpo docente di qualità – sono tutte condizioni che possono rendere accettabile un aumento dei tempi di rilevazione delle competenze, quindi dei costi, in vista del ritorno professionale o sulla base di una borsa di studio.

Capitolo 2

DALL'INSEGNANTE IDEALE ALL'INSEGNANTE DELL'ECCELLENZA: UN PERCORSO INTERNAZIONALE

Marco Mezzadri

Da anni la ricerca pedagogica lavora alla definizione dei parametri sulla cui base definire l'insegnante "di qualità". Il progetto CEDILS ha preso alcune delle sue linee essenziali da questo ambito di ricerca.

1. La formazione e la certificazione

I nuovi docenti di italiano vengono di solito da una preparazione coerente (lettere, lingue, scienze della formazione, ad esempio), ma nell'universo degli insegnanti di italiano ce ne sono moltissimi che hanno formazioni iniziali assai variegata. Questo è un problema rilevante.

Nella ricerca sulla formazione si tende a definire l'inscindibilità della cosiddetta formazione iniziale e della formazione continua e permanente per quanto concerne l'insegnante di lingua, visto non in maniera decontestualizzata ma inserito in un ben più ampio sistema basato sulla qualità dei corsi, di cui l'insegnante è un protagonista indiscusso. In realtà, nel mondo dell'insegnamento dell'italiano – area per la quale c'è pochissima formazione specifica nel sistema universitario italiano – conta molto di più la formazione continua; per gli insegnanti cresciuti all'estero, invece, è possibile trovare una formazione iniziale *ad hoc*, da rafforzare eventualmente con tirocinio piuttosto che con formazione di base condotta in corsi post-universitari.

La certificazione, per sua natura, non tiene conto della formazione ricevuta, ma del punto d'arrivo, indipendentemente dal percorso. Per definire la competenza di una persona – nel nostro caso: un insegnante di italiano LS e L2 – è necessario trovare una serie di parametri fuori dalle riflessioni sulla formazione iniziale e continua.

2. Verso l'eccellenza

Una recente ricerca sull'italiano nel mondo (Balboni, Santipolo 2003) ha messo in luce come al quesito aperto "Un buon insegnante di italiano è capace di..." le risposte siano risultate varie e composite. Tuttavia un dato tra-

sversale a quasi tutte le risposte (92%) è così riassunto da uno degli autori (p.120): “un buon insegnante di italiano deve essenzialmente motivare e stimolare gli allievi, creare un rapporto di fiducia, farli innamorare dell’Italia e dell’italiano”.

Un’idea di questo genere porta a riflettere sul profilo dell’insegnante evidenziando da subito come le competenze che possono concorrere a far raggiungere questo obiettivo siano di vario tipo e complesse e vadano ben al di là della sfera riconducibile alle competenze linguistiche e culturali e genericamente pedagogiche.

L’accento posto sulla centralità dello studente, sulla sua motivazione e sul suo atteggiamento affettivo verso l’oggetto dello studio colloca la riflessione nell’alveo della glottodidattica umanistico-affettiva.

Sul piano più generale delle scienze della formazione, è utile ricordare che la ricerca pedagogica a livello internazionale negli ultimi anni ha messo a frutto l’esperienza di un lungo periodo di studi e di analisi riguardo gli aspetti di qualità dell’insegnamento e in particolare del profilo dell’insegnante di qualità (cfr. Margiotta 1999). Proprio da questo ambito vorremmo partire per cercare di descrivere i tratti dell’insegnante di italiano per stranieri oggi.

Il concetto stesso di “ideale” porta forse fuori strada, attribuendo connotati quasi utopistici alla riflessione, preferiremmo allora abbracciare un concetto mutuato dal mondo della gestione della qualità tipico di settori diversi da quello dell’educazione (il mondo dell’industria in particolare), cioè il concetto dell’eccellenza. In questo ambito, così come viene richiamato dall’impostazione promossa ad esempio da diverse certificazioni internazionali della qualità (EFQM, ISO 9001, 9004, ecc.), non vi è un punto fisso di partenza, né uno di arrivo, ma tutto il percorso è interpretato attraverso *il miglioramento continuo verso l’eccellenza*. Ci sono però, ad esempio, possibili fasi (EFQM) in cui segmentare il percorso, che permettono di misurare e valutare i risultati conseguiti. L’applicazione di questo criterio all’ambito della formazione del docente ci consente di attribuire una dimensione più consona alle esigenze degli insegnanti, futuri o già in servizio, delle istituzioni e della società, nonché alla realtà del mondo dei docenti, spesso molto composita.

Accompagnano il concetto dell’eccellenza e del miglioramento continuo due criteri che servono a completare il quadro: coerenza e trasparenza. Si tratta di criteri cari tanto al mondo della gestione della qualità quanto a quel testo che si propone oggi come guida delle politiche linguistiche a tutti i livelli nell’Unione Europea: il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (COE 2001 [2002]).

La formazione iniziale dell'insegnante di italiano per stranieri, sia in Italia che all'estero, risulta di vario tipo: spesso si tratta di figure professionali che si sono sviluppate sul campo e che dopo una formazione di base in lettere, lingue, scienze della formazione, ecc. hanno approfondito *in itinere* le competenze necessarie per insegnare l'italiano a stranieri, con corsi di formazione, con ulteriori studi universitari, e con l'esperienza lavorativa. A volte, sia in Italia che all'estero, la formazione di base non ha invece le caratteristiche riportate e il docente si trova a fare i conti con percorsi formativi iniziali inadeguati e con opportunità di formazione continua scandite da un'offerta in alcuni contesti pressoché nulla o in altri da una pletera di iniziative a volte scarsamente trasparenti che rende difficile la scelta consapevole.

La coerenza richiamata sopra fornisce all'insegnante gli strumenti metodologici per attuare un percorso di autovalutazione indispensabile per caratterizzare la propria formazione. Adattando al contesto della formazione del docente l'impostazione che il *Quadro* (p. 9) offre quando descrive la coerenza dei sistemi scolastici, si può cercare di sviluppare un modello che il docente di italiano potrà applicare al proprio contesto. Gli elementi che compongono la vita di un sistema scolastico preposto all'insegnamento dell'italiano secondo il *Quadro* (p. 9) devono presentare una "relazione armoniosa" tra loro, allo stesso modo il docente dovrebbe inserirsi nel contesto professionale ricercando armonia tra i vari aspetti che compongono il proprio profilo. La stessa armonia, e coerenza, va ricercata nella relazione che si stabilisce tra il docente e il contesto educativo.

Gli elementi sono:

- l'identificazione dei bisogni. Il docente è chiamato ad analizzare le proprie competenze in un'ottica di miglioramento continuo verso l'eccellenza, prendendo a riferimento parametri e procedure che gli permettano di confrontarsi (pratica del *benchmarking*, cfr. Kelly 2002) con altri docenti e contesti che presentano elementi riconosciuti di qualità;
- la determinazione degli obiettivi: in questo caso degli obiettivi formativi. Il docente, analizzati i propri bisogni di formazione, valuta quali sono le necessità prioritarie per il contesto lavorativo in cui opera, quali risorse personali ha a disposizione, quali opportunità formative possono essere disponibili sul territorio (corsi di aggiornamento e formazione, lauree specialistiche, scuole di specializzazione, master, convegni, opportunità editoriali e di collaborazione educativa, ecc.), senza dimenticare le possibilità dischiuse dalla formazione a distanza. Quindi individua gli obiettivi a breve, medio e lungo termine che si prefigge;

- la definizione dei contenuti: il percorso individuato deve ora essere riempito di contenuti, che necessitano anch'essi di quei tratti di coerenza che consentono di costruire un tutto armonico;
- i programmi delle esperienze formative e la loro realizzazione, le metodologie di insegnamento incontrate costituiscono il momento *clou* dell'esperienza che l'insegnante è chiamato a controllare, misurare e valutare assumendo un ruolo di fruitore consapevole.

Il risultato che ne può conseguire è una sorta di mosaico che attraverso un percorso reticolare porta il docente a sistemare, a poco a poco, i vari tasselli che lo compongono. Tuttavia, andando oltre e ritornando al concetto iniziale di un percorso dettato dalla ricerca del miglioramento continuo verso l'eccellenza, è d'obbligo notare che la metafora del mosaico non si sposa al meglio con la situazione descritta in quanto il processo innescato dall'analisi dei propri bisogni formativi è virtualmente infinito e l'eccellenza per quanto misurabile e valutabile (ad esempio attraverso le certificazioni didattiche quali la CEDILS dell'Università Ca' Foscari di Venezia o la DITALS dell'Università per stranieri di Siena, per l'italiano a stranieri, o le varie proposte internazionali come, citando la situazione britannica, ICELT, CELTA, DELTA della Cambridge University) non può essere vissuta come una meta raggiungibile e quindi statica. Si tratta, allora, di una sorta di ipertesto all'interno del quale i vari nodi portano a percorsi nuovi, ma sempre coerenti.

La trasparenza risulta essere il criterio complementare indispensabile per creare una dimensione di qualità. È necessario cioè che l'insegnante prenda dal sistema in cui opera e a sua volta offra al sistema un atteggiamento chiaro ed esplicito per una comunicazione trasparente di ogni processo e attività.

Il docente incamminato sulla strada dell'eccellenza avrà come compagni di viaggio corsi di lingua e cultura di qualità, un'istituzione che applica anch'essa gli stessi principi, studenti a cui viene insegnato a lavorare per la qualità, ecc.

3. Le competenze

Tentiamo in questo paragrafo di proporre alcune linee di sviluppo dell'ampio, complesso tema delle competenze dell'insegnante di lingue all'insegna di tre concetti fondamentali: la garanzia della qualità, già anticipato nel paragrafo 2, la flessibilità e continuità tra formazione iniziale e permanente, la dimensione internazionale.

3.1 Le competenze linguistiche

Se iniziamo l'analisi dalle competenze linguistiche (sul rapporto tra CEDILS e valutazione della competenza linguistica si veda il saggio introduttivo a questo volume di Balboni), i tre concetti espressi sopra risultano immediatamente comprensibili: la formazione linguistica degli insegnanti non può essere affidata unicamente a un momento iniziale, ma con flessibilità anche organizzativa (periodi sabbatici) deve continuare per tutto l'arco della vita professionale del docente.

Gli strumenti a disposizione come il *Quadro* (COE 2001 [2002]) permettono di stabilire dei parametri attraverso i quali garantire la qualità dei livelli di competenza linguistica del docente e le certificazioni internazionali disponibili ne possono attestare il conseguimento in maniera trasparente.

Il concetto della flessibilità ritorna anche nel momento in cui insorge la necessità di definire le competenze linguistiche a seconda della tipologia di docenza a cui è chiamato l'insegnante. Riprendendo e in parte modificando la proposta del rapporto della Commissione Europea (Kelly 2002, pp. 70 – 71) si potrebbe cercare di suddividere gli insegnanti in tre tipologie:

- a. Insegnanti specialisti di una o più lingue, impegnati in un livello d'istruzione a partire dalla scuola secondaria (inclusa la formazione ad adulti). Livello C1.
- b. Insegnanti della scuola di base specialisti nell'insegnamento della lingua. Livello C1.
- c. Insegnanti della scuola di base "generalisti" e insegnanti che insegnano altra disciplina attraverso una lingua veicolare. Livello B2.

Questi livelli permetterebbero una padronanza della lingua adeguata al lavoro da svolgere e che comprende il sistema morfo-sintattico, lessicale, fonologico e della linguistica, così come le conoscenze di tipo interculturale di base.

3.2 Le competenze disciplinari e relazionali

Raggruppiamo sotto questa voce sia le competenze relative alla cultura in senso lato dei paesi di cui si studiano le lingue, sia le competenze di tipo glottodidattico, a cui si aggiungono gli aspetti innovativi già citati (TIC, ecc.). Tra le prime elenchiamo le componenti che hanno tradizionalmente fatto parte del corso di studi in lingue straniere: la geografia, la storia, l'economia, i sistemi istituzionali, la letteratura e le altre espressioni artistiche del paese o dei

paesi di cui si studia la lingua, ma anche forme di conoscenza, in una certa misura, più moderne legate ad aspetti di tipo antropologico e ad un approccio interculturale.

Da un punto di vista didattico si includono qui le competenze derivanti dall'area delle scienze dell'educazione (ma anche della psicologia) e quelle legate più direttamente alla glottodidattica, cioè le competenze che permettono all'insegnante di fondere discorsi teorici e pratici relativi a discipline quali la linguistica generale, la psicolinguistica, la sociolinguistica, la glottologia, ecc., finalizzandoli all'insegnamento delle lingue.

Includiamo nelle competenze disciplinari anche quelle di tipo relazionale in quanto crediamo che il profilo professionale dell'insegnante di lingue oggi debba tenere conto di una molteplicità di aspetti che lo portano a definirsi attraverso tratti complessi e variegati. Ad esempio l'insegnante deve sapersi relazionare con le diverse componenti umane che caratterizzano il suo ambiente: gli studenti come individui e come gruppo classe, i colleghi, le famiglie. L'insegnante deve saper gestire i gruppi e collaborare con i vari soggetti presenti a livello locale, nazionale ed internazionale, che interagiscono con lui in quanto singolo operatore o con l'istituzione cui appartiene.

È questa capacità di interazione con i vari elementi che costituiscono il sistema educativo al suo interno e nel rapporto con il mondo esterno ciò che attribuisce qualità alla figura del docente. Margiotta scrive (1999, pp. 32 - 33):

“I fattori di qualità, paritari e reciprocamente interdipendenti, dell'offerta formativa sono e restano l'insegnante, l'istituto scolastico e la sua organizzazione, le azioni e le direttive di politica scolastica (livello nazionale e locale), il contesto, le uscite formative.

La loro interdipendenza non significa automaticamente integrazione. Quest'ultima è invece proprio la causa e, insieme, l'effetto della qualità della scuola. In quanto tale non v'è integrazione possibile che non metta in gioco – e continuamente – l'unanimità dei suoi attori”.

La capacità di interazione sopra descritta non si basa, come ovvio, unicamente sulla competenza disciplinare del docente, sulle sue conoscenze riguardo alla globalità del sistema, ma anche e in buona misura sulle competenze di tipo relazionale.

A questo livello si realizza una forte convergenza tra gli obiettivi e le finalità della politica linguistica del Consiglio d'Europa ripresi dal *Quadro* (pp. 2-5) e uno degli sviluppi contemporanei della riflessione sul ruolo dell'educazione (cfr. Margiotta, 1999) e quindi di riflesso sulle competenze del docente.

Il *Quadro* indica nella creazione di una cittadinanza democratica “un obiettivo educativo prioritario” (*Quadro* p.5) e così interpreta uno degli scopi della promozione di un sistema coerente per la didattica delle lingue (*Quadro* p.5):

“Promuovere metodi di insegnamento delle lingue moderne che rafforzino l’indipendenza di pensiero, giudizio e azione, integrata con abilità e responsabilità sociali”.

Il ruolo dell’educazione in questo contesto si rivela fondamentale per garantire un futuro democratico alle società contemporanee. Margiotta (1999, p. 16) afferma:

“Tre caratteristiche dell’educazione sembrano essenziali per il futuro della coesione e della stabilità delle società contemporanee:

- un appropriato bilanciamento di conoscenze ed abilità, adeguatamente personalizzato dai singoli e in forma tale da consentire loro di sentirsi realizzati nei loro personali talenti e, indirettamente, di veder riconosciuto a livello generale il personale contributo alla crescita della conoscenza e dell’equilibrio sociale;
- l’individuazione dei modi migliori per utilizzare tali sistemi di padronanza in situazioni tipiche della vita;
- la promozione di un diffuso senso di solidarietà per gli altri, sensibilità, coraggio, ed altri valori sociali e morali”.

3.3 Le competenze organizzative e istituzionali

Manteniamo separate invece le competenze di tipo organizzativo e istituzionale, in quanto ci permettono di fare una riflessione ulteriore e, crediamo, non scontata sulla necessità di considerare la formazione dell’insegnante in un’ottica di qualità e di ricerca dell’eccellenza, non solo relativamente alle competenze linguistiche e disciplinari, ma anche per quanto riguarda il suo inserimento in un sistema che deve essere appunto di qualità. Ciò presuppone che il docente venga formato e acquisisca competenze che gli permettano di inserirsi in maniera consapevole nei meccanismi che governano il sistema: la conoscenza dei percorsi curricolari non solo della propria disciplina, dei rapporti tra le varie discipline; la conoscenza del funzionamento delle varie componenti dell’organizzazione, dalla direzione dell’istituzione alle strutture collaterali (segreteria, ecc.).

Il docente deve imparare a gestire i processi legati alla documentazione del proprio operato e a collaborare alla progettazione e programmazione

delle procedure che conferiscono e assicurano qualità al sistema, avendo fatta propria la convinzione di una dimensione lavorativa in costante divenire, per quanto riguarda sia lo sviluppo delle professionalità del singolo, sia sul piano del miglioramento dell'organizzazione, cioè dell'istituzione educativa di riferimento, nel suo insieme.

Una riflessione conclusiva sul tema delle competenze ci porta a condividere con Dolci (2003, pp. 29-30) una preoccupazione che potrebbe venire suscitata dalla complessità del profilo del docente di lingue qui proposto: egli afferma che il docente non deve essere un "tuttologo" e che il compito del glottodidatta è, nella sua dimensione scientifica e di ricercatore, quello di interfacciarsi con le varie discipline che ne compongono l'universo epistemologico e selezionare e proporre le metodologie per lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative.

Capitolo 3

LA STRUTTURA DELLA PROVA CEDILS

Graziano Serragiotto

Come si è potuto constatare dai due precedenti capitoli, c'è la necessità di certificare determinate competenze che gli insegnanti dovrebbero possedere nella loro formazione. Se si vuole analizzare il profilo dell'insegnante di italiano L2/LS per la strutturazione della prova CEDILS, facciamo un elenco sintetico delle sue caratteristiche professionali. Egli dovrà:

- avere conoscenze e competenze didattiche e glottodidattiche, ed in particolare di didattica dell'italiano L2;
- conoscere i principi dell'educazione, della comunicazione interculturale e della cultura e civiltà italiane;
- saper progettare ed adattare percorsi e materiali in base ai destinatari e ai livelli linguistici;
- avere nozioni di base della legislazione scolastica e del lavoro.

Per fare questo si è cercato di strutturare la prova CEDILS in varie sezioni che potessero testare le varie abilità.

Come è già stato ribadito non esiste una parte specifica della prova che testi la competenza linguistica perché questa viene data come prerequisito. Inoltre la struttura stessa della prova, con le richieste formulate, non permette a coloro che hanno un livello linguistico basso o non accettabile di poter ottenere il punteggio minimo per poter ottenere la certificazione.

1. Tipologia della prova

L'esame, della durata di 5 ore, consta di una serie di test scritti sia di carattere teorico sia pratico:

parte teorica:

- un questionario a scelta multipla sui temi glottodidattici generali;
- domande aperte, commento di definizioni, ecc.

parte pratica:

- la didattizzazione di materiale tratto da giornali, televisione, libri, manuali o internet;
- analisi di materiale didattico; commento critico di alcune attività di classe (esercizi da manuali, trascrizioni o videoregistrazione di attività di classe, ecc.);

- la schematizzazione di un aspetto fonologico o morfosintattico o sociolinguistico dell'italiano;
- impostazione di un argomento di intercultura o di sociolinguistica da trattare in classe;
- impostazione di un'attività di testing e/o valutazione;
- registrazione di 3-4 minuti di ciascun candidato durante la quale indicherà come risponderebbe in classe alla domanda di un allievo su un tema di cultura italiana (vita quotidiana, attualità, politica, abitudini, ecc.).

2. Le sezioni della prova CEDILS

La prova è divisa in cinque sezioni, ognuna delle quali testa delle abilità specifiche. Si riporterà ogni singola sezione facendo un commento critico per focalizzarne gli aspetti.

La prima sezione è formata da un questionario:

Questionario sui temi glottodidattici generali:

il candidato risponda alle 15 domande allegate. Ogni risposta corretta dà 2 punti; nei quesiti a scelta multipla a 4 uscite, una di queste è corretta, due sono errate (danno 0 punti) e una è assurda, per cui toglie 1 punto.

(30 punti)

Il questionario è formato da domande a scelta multipla o da quesiti che richiedono delle risposte sintetiche. Il punteggio totale è su 30 punti. I temi trattati riguardano vari aspetti teorici della glottodidattica. A livello indicativo si consiglia di dedicare un'ora a questa parte. Per un approfondimento si veda *"La sezione di glottodidattica teorica"* a cura di Mario Cardona nel capitolo 5.

La seconda sezione riguarda la didattizzazione di materiale autentico:

Didattizzazione di materiale autentico:

il candidato immagini di far leggere o ascoltare agli studenti di un corso di italiano organizzato presso un Centro Linguistico Interfacoltà in Italia o la canzone o la pubblicità proposte (si stabilisca il livello di competenza linguistica). Scrivendo sotto la pubblicità o la canzone, ed eventualmente sul retro, indichi ciò che farebbe come motivazione, stenda gli esercizi che farebbe per guidare la comprensione e dica cosa proporrebbe dopo la lettura o l'ascolto.

(25 punti)