



**Linee guida del
Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua
seconda e straniera”
a.a. 2016-2017**

***Premessa.** Il Master di secondo livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera” è erogato dal Dipartimento di Scienze umanistiche dell’Università di Palermo e si avvale della stretta collaborazione della Scuola di Lingua Italiana per Stranieri dello stesso Ateneo. Questa struttura, che rivolge le sue attività a utenti diversi (adulti, giovani studenti, migranti e, in particolare tra questi, le fasce più fragili, come i minori non accompagnati e le donne, gli adolescenti e i bambini inseriti nelle scuole di Palermo) consente l’osservazione e la sperimentazione di modalità diverse di insegnamento e apprendimento e la costruzione di forme di tirocinio tutorato assai articolate. Inoltre lo stretto rapporto tra il Dipartimento e la Scuola consente al Master di inserirsi all’interno di progetti di ricerca e di ricerca-azione di vario tipo e di mantenere un rapporto continuo con gruppi di ricerca italiani e stranieri.*

1. Descrizione del Master

1.1. Sede e durata delle attività

I corsi del Master sono ospitati nell’ex Convento di Sant’Antonino, che è sede della Scuola di Lingua italiana per Stranieri e del Dipartimento di Scienze umanistiche.

Le attività didattiche inizieranno a febbraio 2017 e si concluderanno, con gli esami finali, tra febbraio e marzo dell’anno successivo.

1.2. Sbocchi occupazionali e profili professionali

Obiettivo del Master è la formazione di figure professionali di alta qualificazione in relazione ai seguenti sbocchi occupazionali:

- a) insegnanti di italiano a stranieri e a immigrati;
- b) progettisti di percorsi formativi nell’ambito dell’italiano L2 e LS;
- c) progettisti di strumenti di valutazione e di verifica delle conoscenze;
- d) progettisti e realizzatori di materiali didattici (anche a distanza);
- e) progettisti in ambito comunitario in riferimento all’italiano L2 e LS;
- f) collaboratori ed esperti linguistici nei Centri Linguistici di Ateneo, nelle Scuole, negli Istituti italiani di cultura e nelle Università straniere.

L’offerta formativa del Master riguarda, quindi, entrambe le dimensioni dell’italiano come lingua non materna: lingua seconda o L2 (per chi apprende l’italiano vivendo in Italia) e lingua

straniera o LS (per chi apprende l'italiano vivendo abitualmente in contesti non italofofoni) e individua l'elemento unificante delle diverse attività nella dimensione didattica, intesa nella triplice accezione di consapevolezza della propria identità professionale, capacità di spendere il proprio sapere per impostare i problemi e, infine, capacità di spendere il proprio sapere per ipotizzare, applicare e valutare soluzioni. Verranno, quindi, sviluppate competenze diversificate che, partendo da una base comune di conoscenze linguistiche e glottodidattiche e di una sensibilità trasversale alla dimensione culturale della lingua, si articoleranno in relazione ai diversi contesti di insegnamento. Tale diversificazione si realizzerà soprattutto nelle attività di tirocinio e in quelle a esso strettamente collegate, e mira a formare i seguenti profili professionali:

- docente di italiano come lingua seconda per apprendenti a bassa o nulla scolarizzazione (profilo vincitore del Label Europeo delle lingue nel 2014 come “docente di italiano a minori stranieri non accompagnanti”);
- docente di italiano come lingua di scolarizzazione in classi plurilingui;
- docente di italiano come lingua straniera.

Se le attività di tirocinio saranno in parte diversificate, la dimensione sociale e cooperativa dell'apprendimento che caratterizza l'impostazione del Master garantirà lo scambio reciproco delle riflessioni sulle esperienze, così da evitare l'eccessiva settorializzazione e garantire, a fianco della specializzazione delle competenze, la condivisione dei saperi.

Per entrambi i versanti della professione, la dimensione progettuale costituisce il tratto qualificante. Essa va intesa non solo come capacità di predisporre percorsi di apprendimento coerenti con finalità istituzionali, che costituisce una dimensione “immanente” alla professionalità docente, il livello zero della progettualità, ma anche come capacità di progettare interi segmenti formativi a partire dalla lettura dei bisogni di utenti in condizioni non protette da un ombrello istituzionale, come possono essere i minori o le donne immigrate, o di progettare percorsi nell'ambito delle proposte europee di finanziamento, finalizzate a concorrere al raggiungimento degli obiettivi formativi comunitari e, infine, come capacità di progettare e realizzare oggetti di apprendimento avvalendosi delle TIC.

1.3. *Percorso e crediti formativi*

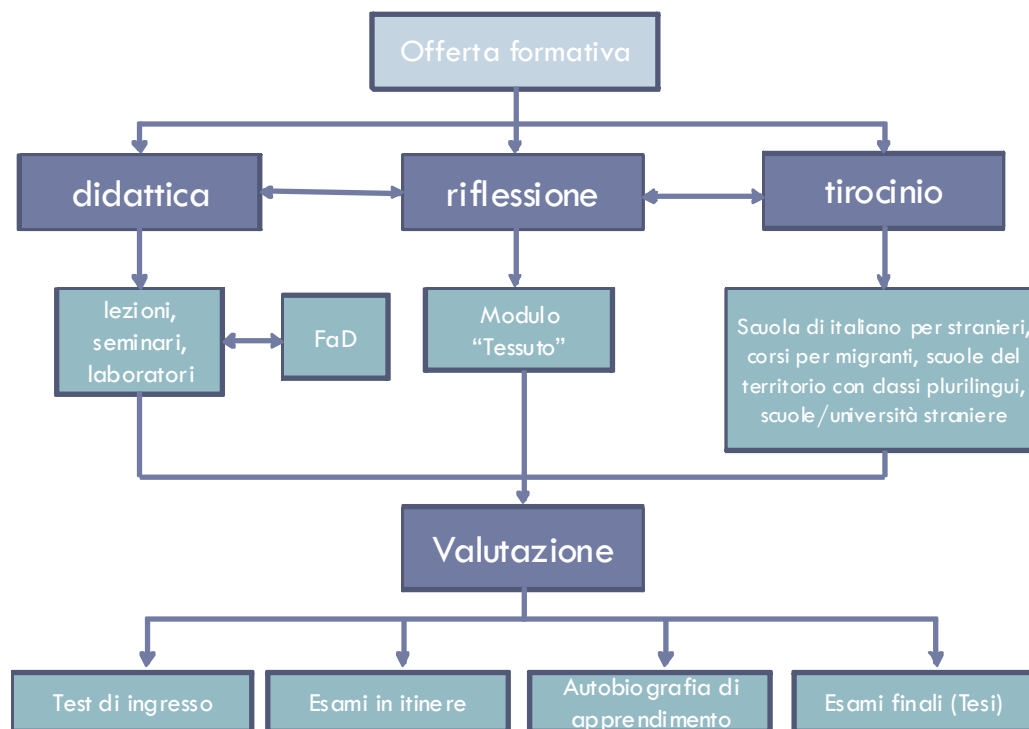
Il Master prevede un totale di 1500 ore di attività formative per un ammontare di 60 CFU (1 ogni 25 ore), distribuiti come nella tabella che segue:

ATTIVITÀ	ORE	CFU
didattica in aula, seminari e laboratori	150	40
approfondimenti extra aula (seminari e altre attività formative) e attività di preparazione assistita	130	
online	120	
studio individuale	600	
tirocinio	300	18
progettazione (in aula e online)	150	
prova finale (tesi)	50	2

È possibile riconoscere fino a 12 CFU in ingresso per attività formative affini o complementari precedentemente svolte, in conformità alla Legge 240/2010. Sono escluse dal riconoscimento di crediti le attività formative che costituiscono i requisiti di partecipazione. La riduzione del monte ore riguarderà le attività extra aula o segmenti del tirocinio.

1.4. Offerta formativa

Lo schema che segue riassume le relazioni interne tra i vari segmenti dell'offerta formativa:



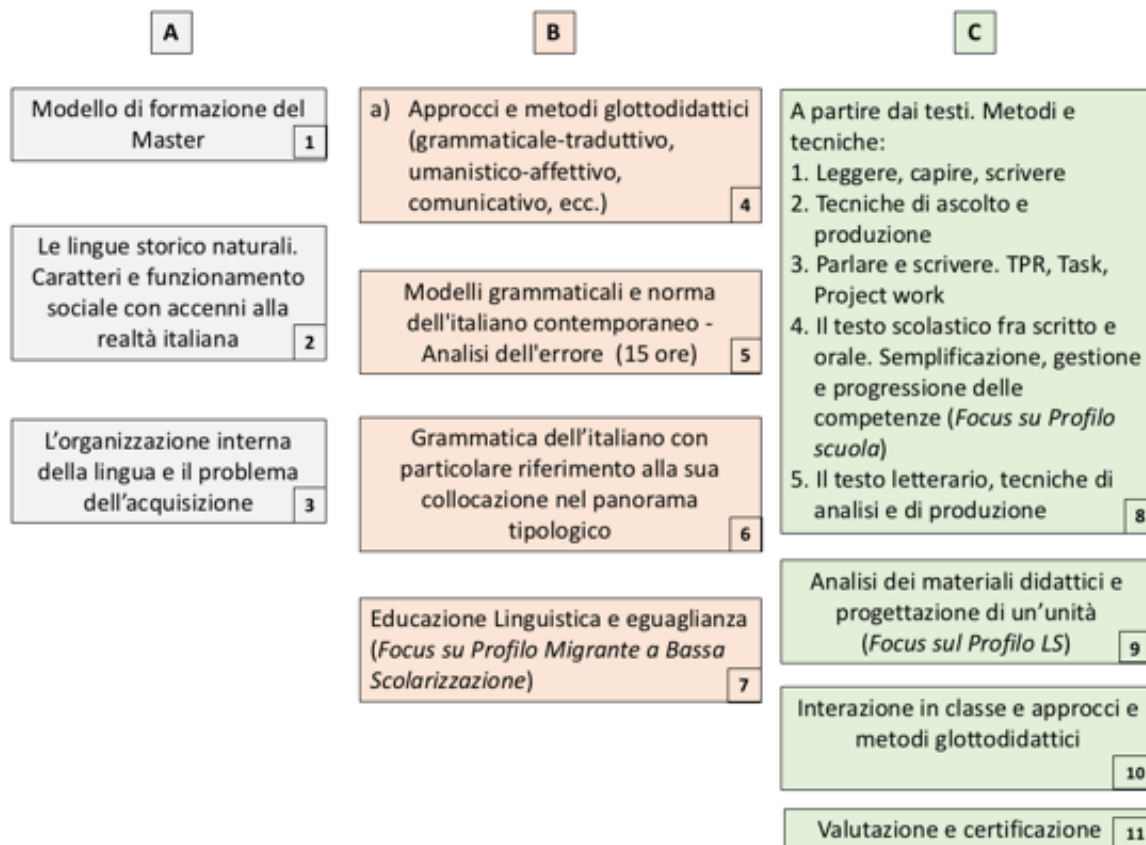
1.4.1. Contenuti della formazione

Per garantire ai corsisti il conseguimento dei profili professionali, i contenuti della formazione, articolati secondo le modalità riassunte nello schema precedente, riguarderanno aree tra loro fortemente interagenti:

- lingua e interazione linguistica (lingua italiana in particolare);
- modalità di apprendimento di una LS/L2 e dell'italiano in particolare;
- modalità di insegnamento di una LS/L2 e dell'italiano in particolare;
- strumenti e materiali per l'insegnamento della lingua

Lo schema seguente mostra la distribuzione dei contenuti didattici (in aula e online) afferenti alle macroaree disciplinari.

I contenuti riportati nello schema confluiscono in segmenti didattici più ampi, cioè insegnamenti o corsi (monografici, interdisciplinari o d'interarea).



Ogni corso è oggetto di una valutazione finale (e, in alcuni casi, di valutazioni intermedie), che è espressa in trentesimi e che contribuisce alla definizione della media finale. Gli esami finali curriculari hanno specialmente carattere applicativo. Sono previsti, accanto agli esami disciplinari, anche esami interdisciplinari e d'interarea.

I corsi abbracciano tre aree scientifico-disciplinari:

1. L-FIL-LET/12 LINGUISTICA ITALIANA
2. L-LIN/02 DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE
3. L-LIN/01 GLOTTOLOGIA E LINGUISTICA

Nel dettaglio, il programma formativo prevede i seguenti insegnamenti:

Sociolinguistica, Linguistica italiana, Pragmatica interculturale, Linguistica testuale, Teorie della lingua e acquisizione linguistica, Didattica acquisizionale, Linguistica educativa, Strumenti e metodi della professionalità riflessiva, Analisi e progettazione dei materiali, Valutazione glottodidattica, Tecniche didattiche.

I corsi interagiscono sia tra di loro, sia con le attività di tirocinio e sono integrati da laboratori di lingua e didattica della L2, che comprendono:

Laboratorio permanente sul suono, Laboratorio di grammatica e tipologia, Laboratorio permanente di progettazione, Tecniche teatrali, Laboratori di alfabetizzazione, Laboratorio sull'autobiografia linguistica etc.

Sono, inoltre, previste attività in presenza e online, anche erogate da soggetti terzi, che avranno lo scopo di integrare, arricchire e personalizzare l'offerta formativa e che saranno opportunamente inserite nel percorso, e sessioni di studio assistito

1.5. Valutazione

Nell'ambito del percorso formativo la valutazione è intesa sia come autovalutazione (v. oltre) sia come valutazione esterna. Quest'ultima sarà praticata in funzione formativa e in funzione sommativa. Nel primo caso, i docenti forniranno ai corsisti feedback *in itinere* sul processo di apprendimento e sui traguardi formativi via via raggiunti, in ordine a eventuali aggiustamenti del tiro in relazione agli obiettivi da raggiungere. Nel secondo caso, invece, la valutazione fornirà informazioni conclusive sul livello di raggiungimento dei traguardi alla fine di ciascun segmento di formazione, e complessivo, alla fine del Master.

La valutazione sarà attuata attraverso diverse modalità di verifica: sia sotto forma di osservazione sistematica (in particolare l'interazione on line e il tirocinio) sia, come si è detto, di esami orali e scritti e test. Tutti mireranno ad accertare le competenze acquisite e non semplicemente le conoscenze apprese. Sarà richiesto pertanto ai corsisti di formulare ipotesi applicative dei contenuti o di eseguire *performances* didattiche.

A conclusione del percorso i corsisti produrranno una tesi relativa al profilo professionale prescelto.

Il voto finale sarà espresso in centodecimi.

1.6. Formazione blended

L'itinerario formativo proposto dal Master sarà realizzato secondo la modalità *blended*, che consente di coniugare i vantaggi della formazione in presenza con quelli della formazione on line, attenuando gli svantaggi di entrambe. L'ambiente per la formazione a distanza sarà una piattaforma Moodle, che si presta particolarmente a favorire la dimensione cooperativa dell'apprendimento.

1.6.1. On line

La piattaforma del Master ospiterà moduli in apprendimento tutorato e in autoapprendimento. In ciascuno di questi moduli il corsista sarà guidato dal docente nello studio attivo dei materiali e gli sarà richiesto lo svolgimento di compiti.

Le attività on line si svolgeranno per tutta la durata del Master, affiancando e integrando i corsi in presenza (oltre che le attività di progettazione e tirocinio, per le quali v. oltre).

1.6.2. In presenza

Le lezioni si articoleranno in lezioni frontali, laboratori o seminari secondo la specificità disciplinare e metodologica e, come si è detto sopra, avranno uno spazio di approfondimento personale e di cooperazione sulla piattaforma.

1.7. Tirocinio

I corsisti affronteranno esperienze diverse di tirocinio, che corrispondono a finalità formative differenti. Esse, da una parte, mettono i tirocinanti a contatto con i vari profili professionali e, dall'altra, prevedono da parte loro l'assunzione di ruoli progressivamente più autonomi. Partendo da una prima fase di osservazione guidata, infatti, ciascun tirocinante giungerà a condurre in autonomia, ma pur sempre sotto costante supervisione linguistica e didattica, interi segmenti didattici.

Il tirocinio focalizzerà tutti gli aspetti della professionalità in formazione, esplorando le intersezioni fra le aree di competenza (LS e L2) e le professionalità (insegnante e progettista).

Le attività di tirocinio prevedono la presenza dei corsisti nelle aule e attività di preparazione e di riflessione ad essa connesse.

Tutti svolgeranno almeno un tirocinio all'interno della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, con la quale il Master opera di concerto, al fine di garantire la realizzazione di un percorso secondo le modalità previste dal progetto del Master.

Le altre esperienze potranno essere invece attuate secondo modelli alternativi proposti dalle istituzioni che ospiteranno i tirocinanti (scuole pubbliche convenzionate, università e licei stranieri convenzionati, scuole di lingua). La scelta delle istituzioni in cui realizzare il tirocinio, le attività del tirocinante e i suoi interventi saranno comunque monitorati e concordati con la direzione del Master.

1.8. *Supervisione e modulo “tessuto”*

L'intero percorso del Master sarà accompagnato da una costante attività di supervisione, che coprirà le due macroaree, linguistica e didattica, che delineano la formazione dei corsisti. La supervisione avverrà sia online sia attraverso incontri periodici con i corsisti e avrà tra i suoi obiettivi il collegamento sistematico tra didattica disciplinare e tirocinio in aula.

Questa prospettiva comprende il cosiddetto modulo “tessuto”, che guiderà i corsisti nella riflessione sul proprio apprendimento e nell'individuazione dei risvolti didattici degli apprendimenti teorici via via conseguiti (v. oltre).

1.9. *Partecipazione alle attività formative*

L'ammissione agli esami finali e, dunque, il conseguimento del titolo sono subordinati al raggiungimento di una presenza pari almeno all'80% delle attività formative (didattica e tirocinio).

Accanto a questo limite, stabilito dal regolamento di Ateneo, si affiancano le più specifiche restrizioni fissate dal Consiglio scientifico del Master, secondo il quale, fatti salvi gli eventuali crediti formativi riconosciuti in ingresso, il superamento di ciascun esame curricolare implica una presenza di almeno il 50% delle attività previste dai singoli insegnamenti.

2. *Linee guida del Master*

2.1. *Il modello*

L'offerta formativa del Master si caratterizza per un doppio livello d'intervento. Il primo livello riguarda le attività di formazione e di tirocinio, il secondo la riflessione sulla formazione stessa. La scelta di articolare l'offerta formativa su due piani permette di curare che gli apprendenti riconoscano e riflettano sulle finalità dei diversi segmenti di formazione e sulle relazioni fra essi, da una parte, e acquisiscano consapevolezza del proprio processo di apprendimento, dall'altra.

Questo processo metacognitivo, che integra e accompagna le azioni formative dirette (lezioni, seminari, laboratori, tirocinio), garantisce il successo formativo e l'acquisizione di competenze stabili. A fianco di tutte le attività viene quindi sviluppato un percorso di incontri (il *modulo tessuto*, v. 1.8) e di attività di riflessione individuali e collettive. Particolare attenzione sarà dedicata all'interazione fra i corsisti, finalizzata a valorizzare le potenzialità formative dell'apprendimento cooperativo e dell'interazione fra pari.

La scelta di questo modello attribuisce ai docenti del Master il ruolo di fonti d'informazione, di facilitatori e registi del processo di apprendimento, ma riconosce ai corsisti la responsabilità primaria del successo formativo.

Iniziare il Master significa, pertanto, da parte di ciascun corsista, assumere il ruolo attivo di un ricercatore che in prima persona costruisce la propria competenza professionale e impara a interagire con i colleghi sperimentando modalità di lavoro analoghe a quelle che dovrà mettere in pratica nel corso della sua attività professionale.

2.2. Quattro metafore

L'apprendimento è un prodotto dinamico che nasce dalla costruzione attiva da parte del discente quando questi conosce e controlla il processo che genera tale apprendimento ed è in grado di agganciare alla propria rete concettuale le nuove conoscenze.

Parte da questa ipotesi di stampo costruttivista il percorso di riflessione che, come si è detto, accompagna tutto l'itinerario del Master e che può essere spiegato attraverso quattro metafore.

La prima metafora, quella di GIANO BIFRONTI, intende mettere a fuoco la complessa situazione dei corsisti del Master che, come la divinità romana a due teste, guardano contemporaneamente in due direzioni opposte. Da una parte, infatti, sono apprendenti, ma apprendono a insegnare, vale a dire ad assumere il ruolo complementare a quello che ricoprono nel Master e rispetto al quale si confrontano con i modelli costituiti dai docenti del Master stesso, in particolare i docenti che conducono le classi dove si svolgono le esperienze di tirocinio, che consapevolmente e istituzionalmente assumono la funzione di modello di riferimento. A ciò si aggiunga che come docenti in apprendimento i corsisti del Master si confrontano anche con un altro modello di docente, quello "profondo" elaborato nel corso degli anni a partire dalla propria esperienza di scolaro prima e studente poi. Questa situazione costituisce una peculiarità che i docenti in apprendimento condividono con pochi altri (ad esempio gli psicoanalisti), nel panorama delle situazioni di apprendimento professionale. In alcuni casi, infatti, si apprende a ricoprire un ruolo del quale non si è elaborato un modello profondo e di cui non si è fatta esperienza diretta: può darsi che chi impara a fare l'astronauta o il sarto non abbia avuto modo di rapportarsi se non occasionalmente o teoricamente con tali figure professionali. Esistono poi situazioni intermedie: chi apprende a fare il medico, ad esempio, può aver interiorizzato nel corso degli anni un proprio modello di medico a partire dal proprio ruolo di paziente, ma nell'ambito dell'esperienza di formazione egli non svolge il ruolo di paziente, come invece avviene per il docente che nell'ambito dell'esperienza di formazione svolge il ruolo di allievo. Il docente in apprendimento si trova in questa delicata situazione, che si rivela, se adeguatamente affrontata, ricchissima di potenzialità formative.

La seconda metafora, quella dello SPECCHIO, serve a mettere a fuoco l'importanza che nel nostro modello formativo assume l'aspetto della riflessione su se stessi. L'acquisizione di competenze – in questo caso professionali – passa, infatti, attraverso la mobilitazione e, in molti casi, la modifica di quegli aspetti di ciascun apprendente che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* classifica come "selfhood factors connected with their individual personalities, characterised by the attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles and personality types which contribute to their personal identity"¹. Per fare solo un esempio, relativo alle convinzioni, basti pensare quanto essere convinti che l'apprendimento di una lingua straniera coincida o meno con l'apprendimento della grammatica possa orientare il percorso di apprendimento di un insegnante in formazione.

¹ COUNCIL OF EUROPE, *The Common European Framework in its political and educational context* (electronic version), §5.1.3 pag. 105.

Le competenze sono quindi il prodotto di un processo complesso, nel quale i fattori individuali cui abbiamo accennato sopra e altre variabili interagiscono in modo dinamico². Tale processo è individuale e accessibile in modo prioritario al soggetto in formazione; la funzione dello specchio è, pertanto, quella di favorire nel corsista l'abitudine – e l'attitudine – a riflettere su ciò che sta sotto ai propri apprendimenti professionali: egli viene guidato a osservare quali modifiche opera su di lui il processo di formazione che si va realizzando. La dimensione del gruppo offre un'ulteriore possibilità di rispecchiamento, attraverso il confronto con le convinzioni e le modalità di lavoro dei colleghi.

Anche in questo caso la posizione di Giano Bifronte rende particolarmente significativa questa esperienza: in ogni contesto formativo tenere sotto controllo il proprio processo ne garantisce l'efficacia e la stabilità, nel caso degli insegnanti in formazione ciò consente anche di acquisire una chiave di lettura con la quale decifrare il processo di apprendimento dei propri allievi, futuri e del tirocinio. Ancora, attraverso quest'analisi, prima guidata e progressivamente più autonoma e attraverso il confronto dinamico con i colleghi, il discente allo stesso tempo impara a osservare e riconoscere il proprio stile di apprendimento.

Secondo la definizione di J. W. Keefe, gli stili di apprendimento sono “caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano da indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono”³. Sebbene lo stile di apprendimento sia da considerare una preferenza verso certe modalità piuttosto che altre e non vada inteso in senso rigido, riconoscere il proprio stile serve sia a sfruttarlo al meglio, intensificando l'uso di modalità più confacenti a ciascuno, sia a intervenire su se stessi per potenziare quelle modalità di apprendimento che pur non essendo confacenti al proprio stile sono utili rispetto all'obiettivo: dal punto di vista cognitivo, ad esempio, chi non ama le tabelle e gli schemi deve comunque imparare a usarli se vuole leggere un orario ferroviario e certamente non auspica che esso sia riscritto in forma discorsiva. Tale adeguamento del proprio stile di apprendimento allo scopo riguarda anche le modalità di interazione con gli altri. Anche chi predilige modalità di lavoro individuali all'interno del Master dovrà misurarsi coll'interazione con i colleghi e con il lavoro di gruppo. Saper lavorare in team costituisce, infatti, una competenza professionale irrinunciabile che, come le altre competenze professionali, sarà nel nostro modello conseguita attraverso la sperimentazione in prima persona e la riflessione su di essa.

Saper riconoscere il proprio stile di apprendimento affina la capacità di riconoscere gli stili di apprendimento dei propri allievi futuri e apre inoltre un ulteriore itinerario di riflessione, perché lo stile di insegnamento che ciascuno va elaborando nel percorso formativo è strettamente connesso col proprio stile di apprendimento. Secondo L. Mariani, “lo stile di apprendimento dell'insegnante è uno dei fattori (sia pure non il solo) che contribuiscono a determinare il suo stile di insegnamento. [...] Detto in altre parole, lo stile di insegnamento è un filtro attraverso cui l'insegnante seleziona e gestisce in classe i compiti, i materiali, le attività”⁴. La consapevolezza della varietà degli stili di apprendimento e la sensibilità nel riconoscerli serviranno al corsista per imparare, come docente, a modulare i propri interventi didattici in modo adeguato alle diversificate esigenze dei propri allievi e, come progettista, a identificare e progettare dispositivi vari perché rispondenti a stili diversi.

Nel contesto di questo approccio, particolare attenzione è riservata alle strategie di apprendimento, intese come modalità che permettono al discente di realizzare i compiti

² L. MARIANI, Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze, Relazione tenuta al *Convegno LEND (Lingua e Nuova Didattica) “Crescere nell'Europa delle lingue”*, Roma, Università La Sapienza, 15-17 febbraio 2001. Le indicazioni di L. Mariani si riferiscono all'apprendimento scolastico, ma sono a nostro avviso altrettanto pertinenti, *mutatis mutandis*, nell'ambito dell'apprendimento professionale.

³ J.W. KEEFE 1979. *Student Learning Styles. Diagnosing and Prescribing programs*, Reston, Va: NASSP.

⁴ L. MARIANI, Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua, *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXV, Numero speciale, Settembre 1996.

comunicativi richiesti dal contesto didattico. L'attuazione di strategie di apprendimento, connesse da un lato agli stili di ciascuno e dall'altro alla loro efficacia rispetto al compito da eseguire è un oggetto di studio particolarmente rilevante in ordine alle competenze professionali di progettista di percorsi e dispositivi per l'apprendimento, cioè come abbiamo detto di "sistemi di compiti". È sul terreno del compito, infatti, che si incontrano le strategie del docente e quelle dell'allievo: la scelta del compito così come la scelta di quando e come usare le strategie nei compiti sono strategie didattiche, le modalità di consegna, cioè le istruzioni di lavoro, invece chiamano in causa l'allievo e orientano le sue strategie.

La necessità, per i corsisti del Master, di guardare allo specchio le proprie strategie e confrontarle con quelle dei colleghi appare quindi un passaggio obbligato per prevedere e governare le strategie da "incorporare" nei dispositivi che si andranno a realizzare. A conclusione del percorso, dunque, quando il corsista dovrà abbandonare i panni del discente per vestire quelli del docente, sarà in grado di chiudere il cerchio e sarà fornito di una strumentazione completa che gli consentirà di spendere a favore dei suoi allievi tutta l'analisi che ha condotto su se stesso e sui suoi insegnanti.

La terza metafora, quella della VALIGIA, è da intendere con riguardo alla necessità di documentare e fare memoria. È nella radice etimologica del costruttivismo il "mettere insieme pezzi"; la valigia serve quindi a conservare tutti i frammenti della propria esperienza formativa. Si tratta però di un'esperienza dinamica, "da viaggio", che accompagnerà il corsista in un percorso di apprendimento lungo tutta l'arco della vita⁵, e che può essere arricchita, modificata, integrata e scambiata, proprio come il contenuto di una valigia. Ogni corsista userà griglie di osservazione da applicare ai contenuti delle diverse discipline e ai diversi aspetti delle esperienze di tirocinio. In contemporanea ognuno utilizzerà strumenti di osservazione di se stesso, come il diario di bordo, che gli consentono di tenere memoria del farsi del suo processo di apprendimento. La ricchezza e la complessità dell'offerta formativa del Master generano, infatti, rapidi cambiamenti: è solo documentando passo passo le sue reazioni agli input, che in sede di rielaborazione e revisione delle registrazioni egli può confrontare le diverse fasi della sua posizione rispetto ai contenuti di insegnamento e alle modalità didattiche, ma anche avere contezza delle fasi attraverso cui raggiunge le sue – sia pure provvisorie – conclusioni. Infine, nella parte finale del percorso, redige una *autobiografia di apprendimento* e ha lo scopo di mettere a punto il bilancio dell'intera esperienza formativa, ma anche di dimostrare il livello degli apprendimenti conseguiti e consentirne pertanto la valutazione esterna (v. sopra).

La quarta metafora, infine, quella del LABORATORIO DI TESSITURA, è forse quella che caratterizza più profondamente la scelta metodologica proposta. Non a caso abbiamo chiamato "modulo tessuto" il percorso che accompagna per intero l'itinerario di formazione. Oltre ad acquisire l'abitudine a osservare se stessi nel momento in cui si apprende, è molto importante saper trovare connessioni fra le conoscenze che provengono dai diversi segmenti formativi del Master (lezioni, seminari, laboratori, tirocinii), al fine di costituire un vero e proprio tessuto di apprendimento individuale, che l'apprendente sarà in grado di governare e di reimpiegare.

La costruzione del tessuto di apprendimento di ciascuno non prescinderà, come si è detto più volte, dal confronto orizzontale con i colleghi. A questo proposito va precisato che le forme di lavoro di gruppo all'interno del "laboratorio di tessitura" saranno sperimentate come modalità di interazione autonoma degli studenti o sollecitate dai docenti, ma che specifici modelli applicativi di *cooperative learning* saranno oggetto di esplicita ricerca e sperimentazione.

⁵ La formazione docente, così come si realizza in questo modello, si può definire come una dimensione del *long life learning* che caratterizza le professioni nella società della conoscenza. Qualsiasi acquisizione è cioè passibile di rivisitazione e miglioramento alla luce delle nuove acquisizioni delle discipline scientifiche di riferimento, ma anche dell'evoluzione personale e professionale del soggetto, che deve essere sempre disponibile a mettere in gioco le proprie certezze.

Se intendiamo per “competenza” la capacità di spendere le abilità e le conoscenze acquisite, appare chiaro come per ciascun corsista tessere autonomamente la propria conoscenza garantisca la possibilità di averne il controllo e quindi di poterla spendere a proprio giudizio nel modo che ritiene più idoneo nei diversi contesti professionali in cui si troverà ad operare.

Su questo fronte la scommessa più qualificante si gioca nell’ambito del tirocinio, luogo per eccellenza del confronto fra teoria e prassi didattica. Il corsista, infatti, non solo è guidato a connettere, come la spola di un telaio, i fili delle diverse discipline, ma si sperimenta nel riconoscere le teorie linguistiche, glottodidattiche e pedagogiche che fondano le attività d’aula che osserva e, per converso, nell’impiegare nel proprio insegnamento come chiavi di lettura e per formulare ipotesi di soluzione, le acquisizioni teoriche che attraverso questa azione professionale consapevole diventano ulteriori e più ricchi apprendimenti, questa volta “di prima mano”.

Le diverse modalità del tirocinio e le attività di progettazione di materiali, che prevedono una graduale e crescente autonomia da parte dei corsisti, sono a questo scopo costantemente monitorate.

2.3. Autovalutazione

La descrizione del modello di formazione che emerge da queste pagine mette chiaramente in evidenza il ruolo che si attribuisce in esso all’attenzione verso processi di apprendimento ai fini di una stabile e significativa acquisizione di competenze. Da questo e dal ruolo attivo che si richiede agli apprendenti, deriva la necessità di sollecitare nei corsisti un processo continuo di autovalutazione, intesa come acquisizione d’informazioni su se stessi prima che come misurazione del livello di raggiungimento di traguardi.

A questo fine, per tutta la durata del Master i corsisti sono chiamati a compilare un proprio portfolio di autovalutazione⁶, variamente articolato al proprio interno. Fra gli strumenti di valutazione messi a punto dalle più accreditate correnti del pensiero docimologico, il portfolio, da intendere come raccolta articolata di osservazioni, di prodotti e di riflessioni che permettono di ricostruire la storia dell’apprendimento, risulta quello più coerente con questa dimensione della valutazione e pertanto il più spendibile nell’ambito del Master. Faranno parte del portfolio pertanto tutti quegli strumenti di osservazione, di autoosservazione e di autovalutazione elaborati nel corso dell’esperienza formativa, che come si è detto sopra hanno la funzione primaria di registrare il processo di apprendimento e i cambiamenti che esso comporta. Sarà possibile inoltre inserire nel portfolio elaborati del corsista (progettazioni, percorsi didattici, materiali didattizzati, dispositivi progettati) che egli ritiene significativi del proprio apprendimento o spendibili da altri.

Se fin qui abbiamo appuntato la nostra attenzione sul *processo* di apprendimento, nell’ambito di un discorso sulla valutazione non dobbiamo correre il rischio di trascurare il *prodotto* dell’apprendimento, vale a dire la competenza professionale come docente di italiano lingua non materna, che costituisce il risultato atteso dell’intero percorso del Master. Tale competenza sarà oggetto di valutazioni esterne da parte dei docenti, ma anche di autovalutazione da parte dello stesso corsista. In quest’operazione egli si avvale di strumenti elaborati in ambito europeo, come il *Pefil (Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue)*. L’impiego del Pefil, opportunamente rimodulato in ordine agli obiettivi del Master (v. oltre), consente al corsista di monitorare il livello dei risultati raggiunti; questa operazione, insieme ai feedback restituiti dai docenti nel corso delle varie esperienze di

⁶ Cfr. L. Mariani cit.

apprendimento sarà utile per attuare eventuali aggiustamenti in vista di un più efficace e completo conseguimento di obiettivi.

La valutazione del processo e la valutazione del prodotto forniscono al corsista un'ulteriore occasione di apprendimento professionale. Il delicato ambito della valutazione, che è uno dei contenuti pregnanti della professionalità docente, sarà infatti conosciuto dal corsista non solo attraverso input formativi *ad hoc* (lezioni, laboratori), ma anche esplorato dall'interno ancora una volta dal suo osservatorio privilegiato di Giano Bifronte.

Particolare attenzione sarà dedicata alla valutazione certificatoria che si caratterizza per la sua specificità e il suo rilievo nel contesto dell'apprendimento delle lingue.

2.4. Strumenti

Come si legge in filigrana nella descrizione del progetto esposta fin qui, i corsisti si avvarranno dei documenti elaborati dal Consiglio d'Europa, a partire dal *Pefil* e dal *QCER*. Essi costituiranno il punto di riferimento costante per le attività di valutazione e di autovalutazione e per le attività di programmazione, nonché ai fini della definizione dei contenuti della professionalità docente e della individuazione di modelli di lingua e di intervento didattico. La conoscenza della ricca documentazione prodotta dalle istituzioni europee in ambito linguistico e didattico garantirà inoltre la necessaria apertura dei corsisti verso la dimensione europea ineludibile per la professione.

Durante il percorso si richiederà inoltre ai corsisti la produzione di numerosi testi. Ciò implica la necessità di dedicare un tempo abbastanza lungo alla scrittura; nell'economia del Master la scrittura ha infatti un peso rilevante per via del suo valore euristico: chi scrive non solo tiene memoria delle esperienze ma elabora quelle stesse esperienze e scrivendo impara e produce conoscenza. Inoltre saper maneggiare con disinvoltura la scrittura professionale è una competenza non secondaria per un insegnante di lingua: attraverso la produzione di testi, i corsisti affineranno anche la loro competenza di scrittura funzionale. In ordine all'acquisizione e al consolidamento di una competenza di scrittura efficace, inoltre, è previsto, come si è detto sopra, un percorso dedicato alla scrittura professionale.

Nell'ultima fase del Master il corsista redigerà, come si è più volte detto, la propria autobiografia di apprendimento, che costituirà l'oggetto di valutazione di "Strumenti e metodi della professionalità riflessiva". Si tratta di un testo che gli permetterà di raccogliere le fila di tutto il percorso nel momento in cui sta per abbandonare il suo ruolo di apprendente (ma non quello di ricercatore, che dovrebbe ormai costituire un *habitus* mentale) per assumere quello di insegnante. L'autobiografia renderà pertanto conto di questa trasformazione e delle acquisizioni professionali maturate fino ad allora, che per quanto siano da considerare provvisorie, come tutte le conclusioni di un processo in continua evoluzione quale è il lavoro dell'insegnante, scaturiscono comunque alla fine della formazione iniziale. Si tratterà di una presa di distanza dall'esperienza, che a questo punto egli sarà in grado di considerare nel suo insieme con lo scopo di estrapolare da situazioni contingenti e parziali considerazioni di carattere generale. La scelta di far produrre un testo autobiografico invece di un testo meno soggettivo, come ad esempio una relazione, è coerente con la "filosofia" del progetto del Master, che riconosce nella riflessione individuale una componente determinante della qualità dell'apprendimento e mira a formare l'insegnante come "professionista riflessivo".

A conclusione di tutto il percorso infine, ciascun corsista redigerà la sua tesi di Master nella quale si concentrerà non più su se stesso, ma sui risultati della sua esperienza in termini di osservazioni linguistiche e didattiche.

2.5. Formazione e riflessione linguistica

Nel modello formativo del Master, grande attenzione è riservata alla riflessione metalinguistica. Quest'attenzione si snoda su due livelli di analisi: l'italiano L1 e l'italiano L2.

La scelta di dedicare un segmento formativo ampio all'analisi delle strutture dell'italiano (L1 per buona parte dei corsisti) poggia su un assunto ormai ampiamente condiviso in ambito glottodidattico secondo il quale “per essere buoni insegnanti di lingua italiana, non basta ‘conoscere la lingua’ in quanto parlanti madrelingua, ma occorre anche conoscere in modo esperto come essa è fatta” (Andorno, 2008: 124). Ciascuno di noi, infatti, possiede una competenza della propria lingua che consiste nel saperla usare in modo complesso, a diversi livelli e in contesti vari, ma a questa competenza non necessariamente corrisponde una conoscenza esplicita dei meccanismi che presiedono al funzionamento della lingua.

L'attenzione alla lingua italiana, dunque, ha l'obiettivo di rendere consapevoli i corsisti del complesso sistema di conoscenze implicite sotteso all'uso competente della lingua.

Sul piano dei contenuti, lo studio dell'italiano segue tre direttrici fondamentali:

- attenzione alle funzioni sottese alle forme linguistiche (approccio *funzionale*): le diverse discipline dell'area linguistica condividono un medesimo sfondo teorico, secondo il quale la lingua è un oggetto che esiste nell'uso concreto che ne fanno i parlanti;
- attenzione alla variazione intralinguistica (approccio *variazionale*): l'italiano (come qualunque lingua) non è un blocco monolitico, impiegato in maniera identica da ogni parlante, ma un sistema riccamente articolato al proprio interno e condizionato da fattori di natura contestuale e socioculturale;
- attenzione alla variazione interlinguistica (approccio *tipologico*): i corsisti verranno sensibilizzati al tema della diversità strutturale tra le lingue, attraverso attività laboratoriali che mostreranno, tra l'altro, la relatività interlinguistica di alcuni fenomeni grammaticali dell'italiano.

Lo studio dei contenuti disciplinari sarà costantemente incrementato dalla *riflessione su se stessi*. Quest'aspetto metacognitivo della formazione coinvolge tutti i livelli di analisi della lingua (fonetica/fonologia, morfosintassi, etc.) e si realizza attraverso lavori di auto-osservazione individuale o lavori di gruppo, che prevedono spesso una partecipazione non semplicemente interdisciplinare (tra le diverse linguistiche), ma inter-area, che coinvolge cioè anche discipline dell'area didattica.

La riflessione sulle strutture dell'italiano prelude al secondo segmento della formazione linguistica, quello riguardante l'acquisizione della lingua seconda, che è l'oggetto di studio della *linguistica acquisizionale*.

L'idea di fondo di questa disciplina è che le produzioni linguistiche di chi apprende una L2 non siano insiemi caotici di errori e forme devianti dalla lingua obiettivo, ma riflettano una competenza linguistica strutturata, governata cioè da regolarità e principi propri e sostanzialmente autonoma tanto dalla lingua materna, quanto da quella obiettivo. Nel percorso acquisizionale di ciascun apprendente, indipendentemente dalle variabili individuali dell'apprendimento (lingua materna, caratteristiche dell'apprendente, contesto dell'apprendimento, etc.), si avvicinano, in modo ordinato e parzialmente predicibile, diversi sistemi di competenza linguistica, detti *interlingue* o *varietà di apprendimento*, che corrispondono ad altrettanti stadi di un processo acquisizionale coerente.

Alle questioni acquisizionali è dedicata una parte quantitativamente importante dell'area linguistica, che non solo interseca più discipline, ma pure comprende segmenti delle attività di tirocinio, attraverso lavori di osservazione, di rilevamento e di analisi che vengono condotti, appunto, nelle classi (o a partire dalle classi) o nei contesti in cui corsisti svolgono il proprio percorso di tirocinio.

Il lavoro linguistico all'interno tirocinio contribuisce in modo sostanziale a legare le due grandi anime del corso, quella didattica e quella linguistica, che proprio nelle classi trovano il proprio anello di congiunzione: è nelle classi, infatti, che gli studenti connettono, nella pratica, questioni teoriche e modelli metodologici.