

Edoardo Crisafulli
Addetto culturale Istituto Italiano di Cultura Tokyo
e-mail: edoardo.crisafulli@esteri.it

Aggiornamento, auto-aggiornamento e formazione permanente

I. Introduzione

I dati del 2008 relativi ai corsi di lingua italiana dell'Istituto Italiano di Cultura (IIC) di Tokyo sono eloquenti: 5.569 iscrizioni complessive, con una media di circa 1.400 iscritti a trimestre; più di 120 classi per trimestre, suddivise in due tipologie: corsi curriculari, cioè di 'italiano generale', e corsi 'tematici', ovvero incentrati su molteplici aspetti della cultura italiana; 237 esami di certificazione CILS (Università di Siena); un corpo docente di 55 unità. Un settore di tali dimensioni pone una serie di sfide impegnative e stimolanti al tempo stesso. Gestire (il che vuol dire, tra l'altro, anche motivare), aggiornare e, se necessario, anche formare adeguatamente i docenti è forse la sfida più complessa. Le risorse umane sono sempre il fattore decisivo, che determina il successo di ogni strategia promozionale e di ogni politica linguistica. Consapevole di ciò, non appena ho assunto servizio all'IIC di Tokyo quale responsabile dei corsi di italiano, ho dedicato energie e tempo a un'attenta valutazione dei nostri docenti, gran parte dei quali ha un'ottima preparazione culturale e professionale. Proprio per mantenere e rafforzare tale preparazione ho organizzato subito un corso di aggiornamento, già abbozzato prima del mio arrivo, che descriverò più avanti.

In questo articolo si parlerà di formazione culturale e professionale, ma i compiti del responsabile dei corsi non si limitano alla sfera didattica. La direzione dei corsi di italiano all'IIC di Tokyo è suddivisa in due sezioni intercomunicanti ma, per certi aspetti, distinte: una propriamente didattica e una organizzativa-manageriale. L'addetto culturale, proveniente dai ruoli del MAE (Area della promozione culturale) ha il compito di supervisionarle entrambe, avvalendosi della consulenza e del contributo dei lettori di ruolo del MAE, Vincenzo Lasorsa (Università di Sofia) e Maria Katia Gesuato (Università di Keio). I quali, peraltro, hanno gestito egregiamente l'interim, cioè il breve periodo in cui non era ancora stato assegnato l'addetto culturale che sostituisce Stefano Fossati, da poco trasferito in Australia. A Fossati va

riconosciuto il merito di aver dato un forte impulso e una struttura organica ai corsi di italiano, sotto la direzione generale di Umberto Donati.

Giunto in sede fresco di nomina, nel corso di una sessione creativa di brainstorming con il Direttore Donati, sono emersi alcuni interrogativi di fondo: fino a che punto all'IIC di Tokyo i docenti applicano lo stesso metodo o approccio didattico? Si può affermare che esista un metodo uniforme, che caratterizza l'insegnamento in tutti gli IIC, sulla falsariga del metodo *Berlitz*, per esempio? Pur riconoscendo entro certi limiti la libertà di insegnamento, quali sono i principi didattici o metodologici irrinunciabili? Come uniformare l'insegnamento in una scuola che ha 55 docenti, con curricula i più disparati? Giacché, pare scontato dirlo, un'uniformità generale, un orientamento di massima condiviso da tutti i docenti, è una necessità avvertita in primis dallo studente giapponese, il quale si aspetta un'organizzazione scrupolosa e metodica in ogni aspetto. Un singolo corso di aggiornamento, naturalmente, non può dare una risposta definitiva a questioni di tale complessità, le quali richiedono una riflessione approfondita e continua, in itinere. Oggi si tende ad avere una visione poliedrica dell'insegnamento linguistico, sicché, fatti salvi i principi dell'approccio comunicativo, ormai dati per acquisiti (centralità della competenza comunicativa, acquisita mediante l'uso della lingua viva, che può avvenire solo in contesti significativi, non astratti), è opportuno che si parli di un approccio eclettico o integrato (il metodo diretto della *Berlitz*, pur coerente e logico, è eccessivamente uniforme; esibisce anche tratti 'dogmatici', come la proibizione di usare la lingua del discente per spiegare parole e concetti). Il docente, insomma, va incoraggiato ad attingere a una varietà di orientamenti, stimoli e materiali: perché escludere per principio la ripetizione sistematica di strutture grammaticali o fonetiche, come previsto dall'ormai datato metodo strutturale, e/o il ricorso alla lingua madre dello studente, qualora l'insegnante ne ravvisi la necessità? Rimane naturalmente un problema di fondo: come conciliare in una sintesi creativa, ma unitaria, gli spunti più interessanti delle varie scuole di pensiero?

Ora, muovendo dalla didattica alle strategie promozionali, di marketing, sorge un altro quesito: se l'insegnamento dell'italiano non è associato a un metodo ben delineato, su quali elementi o punti di forza si può far leva per proiettare un'immagine accattivante e riconoscibile dell'offerta didattica? La risposta è semplice, benché di complessa attuazione: *occorre puntare sempre, strategicamente, sull'elevata qualità, sull'eccellenza*

del prodotto (dalla lezione di italiano alla strutturazione dei corsi di lingua e cultura, alla gestione dello studente inteso come cliente) e sulla professionalità del corpo docente. Non bisogna dimenticare, infatti, che i corsi di lingua italiana negli IIC hanno una duplice natura: essi sono, al contempo, mezzo e fine della nostra azione: strumento essenziale di auto-finanziamento per gli eventi culturali, ma anche finalità istituzionale in sé, come prevede la normativa vigente. Ciò richiede una sensibilità particolare: il responsabile dei corsi, in accordo con il Direttore dell'IIC, deve saper mediare costantemente tra esigenze diverse: da un lato i principi di una corretta gestione aziendale; dall'altro finalità elevate, di tipo culturale. Non ci dev'essere contrasto, bensì armonia, fra la produttività economico-aziendale e la qualità intrinseca del prodotto. L'IIC, del resto, ha responsabilità ben maggiori rispetto alle scuole di lingua private: esso deve promuovere un'immagine positiva dell'Italia e della cultura italiana, sia per ragioni politiche, di immagine (gli IIC sono uffici culturali dell'Ambasciata d'Italia), sia per ragioni più squisitamente economiche: tra i compiti di un IIC rientra anche quello di incoraggiare e stimolare il turismo culturale in Italia, il che comporta, tra l'altro, dover fornire agli studenti gli strumenti culturali, sia pure meramente introduttivi, per conoscere meglio l'Italia – di qui il senso e l'importanza di quei corsi che presentano allo studente giapponese realtà importanti dal punto di vista artistico-culturale spesso ignorate in molti viaggi turistici organizzati, che spesso si concentrano soprattutto sulle grandi città d'arte.

L'IIC di Tokyo è all'avanguardia proprio perché una percentuale considerevole dei nostri studenti frequenta corsi 'tematici' che approfondiscono anche aspetti inediti o poco esplorati della cultura italiana (gastronomia, letteratura, storia, arte, geografia, cinema, moda, attualità ecc.). Questi corsi, peraltro, sono in sintonia con l'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che si propone di integrare in maniera armonica l'apprendimento della lingua e dei contenuti disciplinari. È ormai assodato che tale approccio fa spiccare il volo alla competenza linguistica: lo studente di rado si sofferma sulla comunicazione linguistica in sé, ma apprende in maniera 'globale', spesso studiando un argomento specifico; così almeno avviene nella formazione scolastica nella propria lingua materna. Lo studente acquisisce un considerevole bagaglio linguistico, non solo culturale, dopo anni di scolarizzazione, in cui studia un ampio ventaglio di discipline, dalla storia, alla matematica, alla biologia, eccetera. La lettura e lo

studio di testi i più disparati imprimono nella mente dello studente le strutture grammaticali, sintattiche e lessicali, e lo educano gradualmente a riconoscere una pluralità di generi e registri d'uso. L'apprendimento linguistico segue molti canali; la riflessione meta-linguistica (lo studio ragionato della grammatica, per esempio) è solo un aspetto di un percorso più vasto.

La duplice natura dei corsi di italiano – che sono, lo ripetiamo, mezzo e fine – significa che gli studenti vadano visti in una duplice veste: non solo apprendenti di italiano, ma anche potenziali clienti del sistema-Italia in tutte le sue ramificazioni (turismo culturale, prodotti del *made in Italy*). Ragion per cui la direzione didattica deve curare scrupolosamente il rapporto con essi. Se una scuola privata delude uno studente a causa di un servizio non soddisfacente, perderà una retta in futuro; se l'IIC allontana da sé uno studente, potrebbe essersi alienato le simpatie di un amico del nostro Paese, di un potenziale turista, di un acquirente di prodotti italiani. Ciò significa che, pur nel contesto di una corretta gestione finanziaria-aziendale (la scuola dev'essere produttiva, in attivo), talora possono rendersi necessarie decisioni non immediatamente vantaggiose sul piano economico – è controproducente, per esempio, cancellare una classe con soli 2-3 studenti, ormai affezionati all'IIC e all'Italia, per ragioni di mera produttività economica. L'essenziale è che la somma algebrica complessiva tra entrate e uscite rimanga positiva.

Rebus sic stantibus il corso di formazione e aggiornamento organizzato nel 2009 all'IIC di Tokyo è propedeutico (o, ancor meglio, 'maieutico') ad alcune questioni di fondo, che dovranno essere affrontate in maniera sistematica e approfondita in futuro. La strutturazione del corso, brillantemente tenuto da Paola Peruzzi, coadiuvata da Maria Katia Gesuato, è frutto di questa impostazione. Ci siamo concentrati su quello che ci è parso un punto di partenza naturale, quasi obbligato: scoprire le caratteristiche dell'apprendente giapponese al fine di elaborare strategie didattiche mirate al contesto nipponico. Uno dei punti emersi nelle discussioni con i nostri docenti, peraltro, è relativo alle modalità d'uso della lingua giapponese in classe (gli stessi studenti giapponesi spesso manifestano dubbi in proposito). La questione non è oziosa, rimanda a uno degli interrogativi sollevati poc'anzi: cosa s'intende per un approccio o metodo didattico condiviso? Secondo l'approccio comunicativo, per esempio, il ricorso alla lingua madre dello studente, durante la lezione, dev'essere limitato a casi sporadici e comunque va eliminato progressivamente. S'è deciso inoltre di introdurre un

altro tema piuttosto complesso da sviscerare in breve tempo, ma suscettibile di sviluppi interessanti, che è quello delle nuove tecnologie nell'insegnamento della lingua italiana. Un docente professionista a tutto tondo è all'avanguardia nell'utilizzo di tutte le risorse per l'insegnamento, non trascura né le novità in campo multimediale né i software interattivi scaricabili da internet.

2. Descrizione del corso di formazione e aggiornamento intensivo – "L'Italiano in Giappone: insegnare e apprendere" – (4-5 maggio 2009)

Il corso – organizzato di concerto con l'Università per Stranieri di Siena nel 2009, con cui esiste da tempo un rapporto di collaborazione intenso e proficuo – aveva una natura teorica e pratica-operativa. Hanno partecipato, oltre ai 55 docenti di lingua e cultura italiana (come LS) dell'IIC di Tokyo, anche alcuni insegnanti dell'associazione di amicizia italo-giapponese di Niigata, presieduta da Mario Perversi, e dell'associazione italo-giapponese Nichiikyōkai, presieduta dall'Ambasciatore Hanabusa. Il corso è stato così impostato in ciascuna giornata: alla presentazione frontale del formatore, supportata da interventi mirati dei partecipanti, è seguita una parte seminariale/laboratoriale imperniata sull'analisi di una grande varietà di materiale didattico. Nella seconda parte, i docenti hanno svolto un ruolo decisamente attivo e propositivo. Suddivisi in gruppi di lavoro, hanno discusso le tematiche sollevate dalla formatrice, riflettendo in particolare sulle applicazioni pratiche in classe.

2.1. Questi i moduli del corso:

Modulo 1. Insegnamento dell'italiano in classi di apprendenti giapponesi: tipologia dell'apprendente, caratteristiche e problematiche del processo di insegnamento/apprendimento (6 ore).

OBIETTIVI:

- a. Delinare il profilo cognitivo/culturale/pedagogico dell'apprendente giapponese
- b. Riflettere sugli approcci e sulle strategie didattiche mirate allo studente giapponese

E' stata esaminata innanzitutto la peculiare organizzazione delle lezioni di lingua italiana che, per esigenze dell'utenza locale, prevedono una sola frequenza settimanale con tutte le conseguenze che ne derivano. Inoltre, partendo da dati e studi recenti sull'insegnamento e sulla diffusione dell'italiano in Giappone sono state analizzate le caratteristiche cognitive, culturali e pedagogiche specifiche dell'apprendente giapponese, e si è poi riflettuto sulle metodologie glottodidattiche adeguate a tale destinatario. E' stata presa in esame anche l'organizzazione delle lezioni di italiano che, per esigenze del pubblico locale, prevede una sola frequenza settimanale. Nella sessione dei lavori di gruppo, la relatrice Peruzzi ha fornito consegne per l'elaborazione di un questionario finalizzato a un'indagine conoscitiva approfondita dell'apprendente giapponese.¹

Modulo 2. Apprendimento interattivo e cooperativo: tecnologie educative in classi di apprendenti giapponesi. Gestione della classe ed esplorazione di materiali didattici (6 ore).

OBIETTIVI:

- a. osservare e analizzare i vantaggi che l'immersione multimediale apporta all'apprendimento dell'italiano come lingua straniera
- b. esplorare materiali didattici multimediali individuando tipologie e percorsi adeguati agli apprendenti giapponesi

È stato analizzato il ruolo – sempre più cruciale e diffuso – delle tecnologie educative nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana a stranieri, affinché i nostri docenti divengano consapevoli circa i vantaggi che la multimedialità porta all'interazione e alla cooperazione tra gli studenti. A tal fine, sono state esplorate risorse (software, siti web, audiovisivi, ecc.) utilizzabili nell'auto-apprendimento e nell'apprendimento guidato dal docente.

Il Modulo 1 ha gettato le basi per un dossier scientifico sugli apprendenti giapponesi, redatto dai docenti del nostro IIC. Parallelamente a ciò, un'altra

¹ V., nel presente volume, in Maggia F. – Quaglieri A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 110-115.

direzione operativa mirava a formulare un questionario per gli studenti giapponesi, avente lo scopo di sondare la loro consapevolezza nel corso del processo di apprendimento (aspettative, preconcetti ecc.).² Le informazioni ottenute in tal modo saranno utili non solo nell'ambito glottodidattico (scelta dei materiali, elaborazione delle strategie educative ecc.), ma anche per affinare le nostre future strategie di marketing, finalizzate all'aumento progressivo degli iscritti ai nostri corsi. Il Modulo 2, concentrandosi sulle nuove tecnologie, mira a introdurre gradualmente nelle nostre classi la multimedialità e l'interattività, utilizzando i più innovativi sistemi tecnologici (da Skype al podcast). La qualità e varietà dell'offerta didattica, infatti, è essenziale per la nostra immagine ed è altresì condizione necessaria per un'espansione ulteriore dei corsi di italiano.

2.2 Obiettivi di lavoro immediati

Seguiti operativi del corso di aggiornamento: sono stati costituiti tre gruppi di lavoro permanenti, a cui hanno aderito quasi tutti i docenti dell'IIC. La loro funzione è recepire, rielaborare e mettere in pratica gli *input* teorici del corso. Questi i gruppi di lavoro: (a) **strutturazione corsi** (calendario, durata e gestione organizzativa dei corsi); (b) **nuove tecnologie per l'apprendimento**; (c) **glottodidattica**. Tale suddivisione non è rigida, in quanto non vi possono essere compartimenti stagni in una scuola di lingua. Il gruppo 'strutturazione corsi' ha già elaborato e valutato diverse ipotesi di calendarizzazione dei corsi, aventi lo scopo di aumentare il numero delle ore di insegnamento in ciascun corso trimestrale (attualmente, i corsi curriculari di base durano 15 ore); il gruppo 'nuove tecnologie' ha già reso possibile l'avvio di corsi a distanza, mediante skype. È stato creato anche un blog informale, per iniziativa di alcuni docenti, grazie al quale c'è una libera comunicazione anche al di fuori dei gruppi di lavoro.

² V., nel presente volume in Maggia F.- Quaglieri A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano come LS visto dagli studenti dei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 116-127.

2.3 Obiettivi di lavoro di medio termine

1. Monitorare costantemente i gruppi di lavoro, per migliorare la qualità dell'interazione tra i docenti, condividere e affrontare le problematiche dei docenti e degli studenti dei corsi di italiano, al fine di migliorare la qualità della direzione/supervisione didattica.
2. Creare un percorso di aggiornamento continuo per i docenti dell'IIC. A tal fine, si punterà a rafforzare ulteriormente i già eccellenti rapporti di collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena. Sarà istituzionalizzato un corso intensivo all'anno, strutturato in maniera simile a quello del 2009, e al tempo stesso si darà avvio a un progetto ufficiale di scambio di docenti tra tale Università e l'IIC di Tokyo.
3. Incoraggiare e incentivare i docenti dell'IIC che ne siano sprovvisti a conseguire certificazioni/titoli di studio per l'insegnamento, quali il DITALS di I e II livello (certificazione di competenza in didattica dell'italiano a stranieri) dell'Università per Siena (<http://www.unistra.it>) (l'IIC di Tokyo è sede convenzionata DITALS), il Master universitario DITALS di I livello sempre dell'Università per Stranieri di Siena, oppure il master universitario ITALS (didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri) dell'Università Ca' Foscari di Venezia (<http://www.itals.it>) – entrambi i master prevedono modalità di insegnamento integrato a distanza e in presenza; verranno monitorate anche le opportunità formative offerte dall'Università per Stranieri di Perugia e da Roma Tre, anch'esse istituzioni accademiche all'avanguardia nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.
4. Si punterà a una progressiva condivisione delle risorse disponibili in IIC, affinché tutti i docenti possano usufruirne, obiettivo che si può ottenere costituendo un archivio opportunamente strutturato, con materiale didattico e altre risorse per l'aggiornamento dei docenti.

3. Il profilo del docente e il concetto di formazione permanente

L'aggiornamento è un processo complesso e pressoché senza fine, che non può essere ridotto alla frequenza estemporanea di un corso. Vediamo le modalità con cui il docente di italiano come LS può aggiornarsi:

- (1) frequenza di corsi di aggiornamento sul luogo di lavoro, come nel caso qui discusso, oppure in Italia (Università per Stranieri di Siena e di Perugia);
- (2) aggiornamento a distanza, con modalità on-line;
- (3) auto-aggiornamento continuo: il docente attinge spontaneamente alle fonti più disparate (letture di ogni genere, consultazione di siti su internet, riflessione meta-linguistica e sulla glottodidattica, condivisione di materiali didattici con gli altri docenti, interazione tra docenti organizzati in gruppi di lavoro, eccetera).

Questa griglia esemplificativa rimanda, come in un gioco di specchi, a una domanda più generale: quali competenze ci si aspetta dal docente di italiano come LS? Il termine 'aggiornamento' implica che il docente posseda già una formazione di base, la quale dev'essere, appunto, aggiornata costantemente in sintonia con i nuovi sviluppi della glottodidattica. Ma le cose non stanno in termini così semplici; occorre una visione più articolata, riassumibile nel binomio "aggiornamento e formazione". E qui veniamo al nodo cruciale, che riguarda la formazione culturale del docente.

Fortunatamente, sono ormai alle nostre spalle i tempi dominati dall'improvvisazione, quando era sufficiente essere madrelingua italiana per candidarsi 'autorevolmente' a un posto di docente di italiano come LS. Ciò nondimeno ancor oggi aleggia una certa ambiguità sulle conoscenze e competenze/abilità del docente, su ciò che egli dovrebbe *conoscere* e *saper fare* prima di entrare in un'aula. Negli ultimi anni l'accento, nei corsi di aggiornamento, è stato posto sulle competenze di glottodidattica, forse perché saltava agli occhi il divario tra l'ottima preparazione umanistica e linguistica di gran parte dei docenti (generalmente laureati in lettere o in lingue dopo aver conseguito una buona preparazione liceale) e la loro scarsa consapevolezza della specificità dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Oggi si riconosce ormai universalmente l'importanza di una formazione 'tecnica', abilitante alla professione, per così dire, sicché dobbiamo

recuperare il senso del binomio conoscenze/competenze, il che significa la ricerca di un equilibrio fra quei due elementi. Entrambi, se presi singolarmente, sono condizione necessaria ma non sufficiente per poter insegnare.³ In altre parole: una preparazione di glottodidattica deve innestarsi su un sostrato culturale pre-esistente. È senz'altro necessario saper trasmettere, con tecniche e metodologie innovative, un determinato contenuto disciplinare. Ma poiché tale 'contenuto' è nientedimeno che la lingua italiana, la quale, peraltro, è un tutt'uno inscindibile con la cultura italiana intesa in senso lato, non si può dare per scontato che tutti la padroneggino, come se l'avessero appresa/perfezionata una volta per tutte nel corso della propria carriera scolastica e didattica. Insomma: il docente ideale è un madrelingua laureato in Italia, il quale, oltre a possedere una buona cultura umanistica (e, perché no?, anche scientifica), dovrebbe aver seguito un corso specifico di preparazione per l'insegnamento dell'italiano quale LS, e/o aver maturato una discreta esperienza didattica, possibilmente nel contesto in cui si appresta a insegnare; sarebbe utile inoltre che parlasse la lingua del Paese in cui opera ed, infine, dovrebbe avere una vocazione all'insegnamento, cioè spiccate capacità relazionali, una forte motivazione a sviluppare un rapporto umano e di empatia con gli studenti.

Proporrei questa classificazione più dettagliata del profilo del 'docente ideale':

- (1) ottima preparazione linguistica (non è sufficiente essere madrelingua...), ovvero: (a) conoscenza del sistema linguistico nella sua dimensione sincronica, grammaticale e morfo-sintattica; (b) preparazione di sociolinguistica (bisogna conoscere le nuove tendenze dell'italiano contemporaneo, ed essere sempre consapevoli delle varietà dei registri linguistici); (c) chiara consapevolezza della dimensione diacronica della lingua italiana, cioè conoscenza, sia pure non specialistica, della storia della lingua italiana, conoscenza che non può essere disgiunta dalla questione della lingua nel suo svolgimento storico – qui non alludo solo al classico Manzoni, ma anche, per esempio, alla discussione sullo stato dell'italiano avviata da Pier Paolo Pasolini negli anni Sessanta.

³ Si leggano a tale proposito le acute osservazioni contenute nel presente volume, Gesuato M.K., *Il fattore umano: l'ineludibile roleplay tra docente e discenti*, pp. 85-91.

(Sarebbe utile seguire l'impostazione di quello che è ormai un classico: Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*. Altrettanto fondamentali, per il docente che intenda acquisire le basi della disciplina, i due volumi di Riccardo Tesi, *Storia dell'italiano. La formazione della lingua comune dalle fasi iniziali al Rinascimento* e *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*, dai quali si ricava anche un'eccellente guida bibliografica. Per un'ottima bibliografia si rimanda al programma DITALS II, dell'Università per Stranieri di Siena). Se il docente è a digiuno di sociolinguistica e non è neppure consapevole della dialettica fra sincronia (l'italiano contemporaneo) e diacronia (storia della lingua italiana), non comprenderà il senso di due concetti cardine, quello di comunità linguistica, che è formata da parlanti che condividono gli stessi comportamenti linguistici e culturali, e quello di norma linguistica, che non è da intendersi nel senso limitato di 'norma prescrittiva', cioè di regola grammaticale da seguire pedissequamente, bensì come **"modalità di realizzazione che attua le possibilità di un sistema in un dato momento"** (Tesi, 2005: 2).

- (2) Solida preparazione di cultura generale, giacché lingua e cultura sono vasi comunicanti, non compartimenti stagni – il docente dovrebbe avere conoscenze che spaziano dalla letteratura, alla musica, alle scienze, alla storia italiana nei suoi più multiformi aspetti (inclusa, dunque, la storia 'bassa' o popolare: folklore, tradizioni regionali, gastronomia ecc.);
- (3) Conoscenze di glottodidattica, acquisite frequentando un corso abilitante all'insegnamento dell'italiano come LS;
- (4) Esperienza pratica di insegnamento (o aver svolto tirocini in classe);
- (5) Conoscenza della lingua parlata dallo studente straniero, almeno nelle classi monolingui – ciò aumenta la consapevolezza delle difficoltà di apprendimento di una determinata classe di studenti (per es.: ci sono problemi nel comprendere la morfologia italiana o l'uso dell'imperfetto?), e consente, oltretutto, di elaborare esercizi di linguistica contrastiva;
- (6) Spiccate abilità relazionali, unite a conoscenze, anche elementari, di psicolinguistica. Il docente, per coinvolgere gli studenti nell'interazione in classe e costruire con loro un rapporto di empatia,

deve conoscere i meccanismi psicologici dell'apprendimento, che talora mutano a seconda delle culture (per es., il timore di sbagliare, il desiderio di conoscere a menadito la grammatica, la barriera costituita dai preconcetti culturali e/o dalle reminiscenze scolastiche dello studente, eccetera);

- (7) Capacità di analisi linguistica e un minimo di creatività, che consentano al docente di creare, all'occorrenza, materiali linguistici per l'insegnamento (mirati a problemi specifici della sua classe, materiali di rinforzo grammaticali, lessicale eccetera).

Naturalmente non ci si può aspettare che ogni candidato alla docenza possieda tutti questi requisiti in egual misura: c'è chi, pur ferrato in linguistica italiana e glottodidattica, non ha una cultura generale abbastanza ampia. Né si può pretendere che tutti parlino correntemente la lingua giapponese. I curricula dei docenti, dunque, vanno valutati attentamente: un docente laureato con il vecchio ordinamento, magari anche in possesso di specializzazioni post-lauream, avendo un'ottima formazione accademica, può acquisire più velocemente di altri una preparazione di glottodidattica mediante l'auto-aggiornamento, oppure frequentando un breve corso di formazione. La griglia che descrive le qualità del docente 'ideale' è quindi solo un punto di riferimento.

Un esempio valga per tutti: si può disquisire a lungo su cosa s'intenda per docente colto e preparato professionalmente; ma in molti danno per scontato che il concetto di 'madrelingua' abbia un significato lapalissiano, auto-evidente: madrelingua non è forse chi è vissuto, negli anni scolastici e formativi, in Italia o, quantomeno, in un contesto educativo e familiare italiano? Ma la questione è più complicata, tant'è che Balboni ci invita a riflettere criticamente anche sul termine apparentemente meno controverso: docente di madrelingua italiana, d'accordo, ma qual è l'italiano parlato da questa astrazione vivente, il madrelingua? "Il problema rimanda alla scelta della *varietà geografica* della lingua italiana da prendere come modello per l'insegnamento in classe: l'italiano standard? Ma chi lo parla in Italia? E quanti docenti lo conoscono? In presenza di un docente madrelingua non si ha più una scelta: l'insegnante veneto presenta ai suoi allievi la sua varietà di italiano – così fa quello di Sassari, di Napoli, di San Remo." (Balboni, 1994: 141)

Qui Balboni si riferisce al docente madrelingua all'estero, che è il caso in questione. Nella situazione di lingua seconda, cioè dell'italiano

insegnato a stranieri in Italia, ci sono ulteriori problemi che non sono pertinenti alla nostra discussione. Il docente madrelingua, prosegue Balboni, "ha difficoltà nel filtrare il proprio uso linguistico attraverso una griglia ben definita di bisogni, di priorità, di competenza degli allievi (...) Ciascun parlante ritiene accettabile la propria varietà di italiano (anche se spesso se ne 'vergogna' quando sente la sua voce registrata) e della cultura italiana, ma diviene sempre più intollerante mano a mano che gli vengono proposte varietà di regioni più distanti. (...) Serve quindi (...) un madrelingua specificamente qualificato in termini sociolinguistici per poter scegliere testi in tutte le varietà maggiori e particolarmente consapevole della propria varietà, in modo da informare i suoi allievi sulle caratteristiche locali e non generali di alcuni aspetti del suo italiano." Non a caso, chi non conosce i fondamenti della glottodidattica tende a essere superficiale e finisce per sopravvalutare i vantaggi della propria condizione di madrelingua: "consapevole dell'autenticità linguistica della sua proposta, talvolta l'insegnante madrelingua ritiene che gli aspetti glottodidattici siano secondari e che le eventuali carenze in questo settore possano essere compensate dalla sua competenza linguistica, dall'entusiasmo, dalla disponibilità umana nei confronti degli allievi stranieri. Si tratta, naturalmente, di una presunzione del tutto infondata." (Balboni, 1994: 145, 146)

Il problema di quale italiano utilizzare in classe – quale lessico, accento e pronuncia – va affrontato non astrattamente, ma nei termini di una relazione (sempre variabile) tra le molteplici dimensioni della lingua (lingua 'standard' o variante colta della koiné, varietà dell'italiano regionale, lingua poetica, lingue tecnico-scientifiche ecc.) e le regole dettate dal contesto situazionale o dal genere testuale. Cosa significano i richiami all'uso vivo della lingua, se il docente non è consapevole della sua collocazione in una comunità viva dei parlanti, né si rende conto dell'interazione tra comunità e norma, ciò che determina la storia di una lingua, l'evolversi dell'uso vivo? Nessuna lingua nasce dal nulla, per abiogenesi. I vari registri linguistici risentono delle commistioni dovute ai travasi tra varie realtà: italiano letterario, italiano standard, italiano regionale, usi dialettali. Proprio la specificità della situazione italiana, sottopone il docente di italiano come LS a un obbligo di studi aggiuntivo, richiede una preparazione linguistica superiore a quella dei docenti di altre lingue europee che hanno a che fare con un concetto meno problematico di norma e comunità linguistica. Com'è noto, infatti, "più che essere usata da una moltitudine di parlanti, fino a tempi

recenti la lingua italiana è stata lo strumento elitario di una comunità ristretta formata non solo da letterati, ma anche da scienziati, professionisti, tecnici che facevano uso di un codice scritto tendenzialmente unitario impiegato per scopi diversi (...) Insomma, la comunità linguistica italiana si è formata nei secoli attorno ad un codice scritto, non parlato.” (Tesi, 2005: 2). Nel nostro Paese il rapporto tra lingua parlata e scritta – che si configura spesso come un rapporto conflittuale tra diverse tradizioni, comunità o ceti sociali – non è stato fissato una volta per tutte, proprio perché l’uso dell’italiano come lingua di popolo è fenomeno alquanto recente (rispetto a Francia, Gran Bretagna e Germania), diciamo del secondo dopoguerra, come peraltro ebbe a dire Pasolini. E, peraltro, persiste tuttora un forte sostrato dialettale. In sintesi: in Italia, più che altrove, tende a predominare una situazione di plurilinguismo diffuso.

Tornando alla glottodidattica, segnalo un punto di riferimento essenziale per chi si occupa di formazione e di aggiornamento: il “Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento”, ad opera di Michael Kelly e Michael Grenfell – recepito dalla Commissione europea di educazione e cultura. Tale profilo fornisce alcune linee guida in sintonia con la griglia proposta sopra. Vengono sottolineati punti simili: (a) lo studio accademico e l’esperienza di insegnamento, che sono di pari importanza, vanno concepiti come elementi in una relazione circolare; (b) occorre distinguere tra *conoscenze* (accademiche, teoriche) ed *abilità* pratiche (competenze necessarie per insegnare in un determinato contesto); (c) l’autentico aggiornamento è permanente (*life-long learning*), sicché la formazione dei docenti di lingue straniere è un processo continuo, che non si raggiunge mai in via definitiva; (d) le nuove tecnologie sono di importanza cruciale sia nei corsi di formazione per docenti sia nell’insegnamento/apprendimento linguistico (i corsi di aggiornamento, in genere, prevedono una parte on-line e una in presenza con il docente-formatore; internet, inoltre, offre tantissime risorse inesplorate per l’apprendimento linguistico); (e) il docente deve formarsi e aggiornarsi in maniera ampia ed eclettica, riflettendo in particolare sull’uso creativo dei materiali didattici, sulle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione; (f) i docenti di lingue all’interno della stessa scuola vanno incoraggiati a lavorare in gruppi, o comunque ad interagire fra loro (*networking*); (g) è importante che il futuro docente svolga periodi di

tirocinio in un ambiente multiculturale/interculturale (soprattutto se egli intende insegnare la propria madrelingua a studenti stranieri); (h) è consigliabile che il docente abbia acquisito una conoscenza, non necessariamente specialistica, della lingua e della cultura del Paese in cui insegnerà (tale conoscenza migliora le abilità comunicative in un contesto straniero, giacché accresce la consapevolezza interculturale).

In conclusione: insegnare italiano in un IIC è una professione importante che richiede una formazione specialistica, e un investimento cospicuo di tempo ed energie; non è un ripiego per chi, trovandosi all’estero, deve ‘sbarcare il lunario’. Il responsabile dei corsi dell’IIC ha il dovere di creare un ambiente intellettualmente stimolante, che sfrutti ogni occasione di aggiornamento incoraggiando il docente a migliorarsi costantemente. Ma in definitiva è quest’ultimo che, assumendosi le proprie responsabilità, deve mirare in alto e sforzarsi di raggiungere un ottimo livello di professionalità. Se si vogliono evitare semplificazioni e pressapochismo, occorre essere pieni di interessi culturali, curiosi, aperti alle novità – solo la giusta disposizione d’animo consente di porsi all’avanguardia nell’utilizzo creativo dei materiali linguistici e delle nuove tecnologie didattiche. Guai a dimenticare che il docente è pur sempre una figura chiave, insostituibile, del processo di apprendimento. È suo compito applicare (e sintetizzare) i vari spunti metodologici e selezionare in maniera intelligente i materiali didattici a integrazione del libro di testo, tenendo bene a mente gli studenti ‘in carne e ossa’ che si trova di fronte.

Ringrazio Federica Maggia e Antonio Quaglieri per i preziosi suggerimenti che mi hanno dato durante la stesura di questo articolo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Balboni Paolo F.

- 1994, *Didattica dell’italiano a stranieri*, Roma, Bonacci

Consiglio d’Europa

- 2001, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Strasburgo, Consiglio d’Europa; trad. italiana 2002,

Scandicci (Firenze), La Nuova Italia. Il documento in versione originale (in inglese) si può scaricare direttamente da questo sito

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf (data di accesso: 31.7.09)

De Mauro T.

- 2008, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza

Quagliari A.

- 2009, *Progetto di tirocinio per insegnanti di italiano all'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo*, in Diadori P., Semplici S. (a cura di), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra

Tesi R.

- 2005, *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*, Bologna, Zanichelli

- 2007, *Storia dell'italiano. La formazione della lingua comune dalle fasi iniziali al Rinascimento*, Bologna, Zanichelli