



movee
Conference 2017

Conferenza Internazionale su "MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità"

13-14 Ottobre 2017 Napoli - Italia

L'Università di Napoli l'Orientale e la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE), quest'ultimo partner del progetto "MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea" (MOVE-ME) finanziato nell'ambito del Programma Erasmus+, hanno organizzato la Seconda Conferenza Internazionale sul tema "MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità".

La Conferenza si svolgerà durante i due Erasmus days che celebrano il 30mo anniversario del Programma Erasmus nel 2017 (una pietra miliare per la costruzione dell'Europa) ovvero il 13 e 14 Ottobre 2017 nella Sala Conferenze dell'Università, sita nel Palazzo Du Mesnil, via Chiatamone, 61 Napoli 80121

a pochi metri dall'incantevole lungomare della città, nei pressi del Castel dell'Ovo, in una zona ricca di bellezze storiche e artistiche, servita da numerosi ristoranti ed alberghi.

La conferenza sarà realmente internazionale in quanto riunirà professionisti dell'istruzione secondaria ed universitaria, linguisti e tecnologi della lingua di ben 20 nazioni (tra le quali la Cina e la Russia) per dialogare e collaborare su questioni rilevanti per le tre aree principali: i MOOC, l'insegnamento/apprendimento delle lingue e la mobilità degli studenti, fornendo un forum per lo scambio di idee, i risultati della ricerca e le realizzazioni tecniche.

Il Comitato Scientifico della Conferenza, composto da docenti di quattro università europee, ha selezionato 41 degli 80 abstract pervenuti da tutto il mondo per una presentazione orale. Le presentazioni dei 41 lavori saranno effettuate complessivamente da 55 relatori in sessioni parallele. Ogni presentazione avrà la durata di 20 minuti. Le presentazioni saranno precedute dalle relazioni dei due keynote speaker: proff. Mauro Calise dell'Università degli studi Federico II di Napoli e Donatella Troncarelli dell'Università per Stranieri di Siena. Infine, dal momento che alcuni abstract ritenuti interessanti dal comitato scientifico non potevano per motivi di tempo essere presentati oralmente, è stata organizzata anche una Poster Session.

Per conoscere la lista dei lavori che saranno presentati oralmente ed i nomi dei relatori come pure per aggiornamenti sul programma vi invitiamo a visitare il sito web della conferenza www.moveconference.eu. Per porre domande, o essere aggiunti alla mailing list, scrivere una mail a fenice.eu@gmail.com

INDICE

Conferenza Internazionale su "MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità"	Pag 1
Formazione linguistica in ambito accademico e MOOC: il progetto Move-Me	Pag 2
Un MOOC di lingua inglese basato sull'approccio "learning2learn" per studenti Erasmus ed in mobilità	Pag 4
Programma conferenza	Pag 6
Nuove modalità per la formazione dell'insegnante di lingue straniere	Pag 10
I docenti e la scuola del futuro tra tradizione e innovazione	Pag 12
Fenice: cos'è?	Pag 16

Formazione linguistica in ambito accademico e MOOC: il progetto Move-Me

La formazione linguistica per studenti stranieri universitari

Gli studenti stranieri che frequentano i corsi di laurea in diverse facoltà italiane, principalmente nell'ambito dei progetti di mobilità studentesca, si trovano immersi in un contesto, quello accademico, che richiede lo sviluppo di competenze linguistiche comunicative e di abilità di studio specifiche.

I corsi di italiano come L2 erogati dai Centri Linguistici degli atenei italiani o i corsi proposti nel paese di provenienza prima dell'inizio dell'esperienza di studio in Italia, sono frequentati in larga parte da apprendenti che devono ancora raggiungere un livello di competenza linguistica comunicativa indipendente (B1/B2) e, di conseguenza, non sempre è possibile proporre interventi didattici che si concentrino specificamente sul dominio di maggiore interesse per gli universitari, ovvero quello educativo con particolare riferimento al contesto accademico.

L'interazione comunicativa che si realizza in questo contesto e, più in generale, l'input che gli studenti dovranno essere in grado di gestire e l'output che dovranno produrre, risultano particolarmente complessi e il conseguimento di un livello di competenza adeguato per l'interazione in contesti d'uso propri della quotidianità non implica di per sé la capacità di saper agire adeguatamente in contesti più formali e caratterizzati da una testualità con caratteristiche peculiari.

Sintetizzando molto, segnaliamo che buona parte dell'input è quello proprio dei linguaggi tecnico-specialistici, complesso e distante da un ambito concreto usato quotidianamente; i registri utilizzati sono vari e, oltre a quello in generale diafasicamente non marcato usato con i colleghi in ambienti come la mensa universitaria o il pensionato, includono anche quelli molto formali tipici delle interrogazioni e delle lezioni accademiche, e quelli di media formalità, per esempio durante seminari o in scambi comunicativi in aula.

Nella tabella seguente, si presentano in maniera sintetica due tra

i più importanti bisogni che gli apprendenti universitari devono soddisfare durante il loro percorso accademico in Italia, relativi alla frequenza delle lezioni e alla preparazione e svolgimento degli esami.

I problemi correlati con la formazione linguistica degli studenti universitari non italofoni sono ancora lontani dall'essere risolti perché, se da un lato sono stati ormai ben identificati i loro bisogni formativi, indicati anche in molta letteratura scientifica recente su questi argomenti, si fatica ancora a trovare soluzioni soddisfacenti sul piano applicativo. L'impossibilità di trovare risposte soddisfacenti a tali problemi, va detto con chiarezza, non si può fare ricadere su una mancata formazione glottodidattica dei docenti di italiano L2 che, al contrario, sono nella maggior parte dei casi altamente specializzati e abituati a lavorare proprio con questo tipo di pubblico. La questione è in qualche modo "strutturale" e determinata da limiti soprattutto logistici e organizzativi. Tra questi segnaliamo il fatto che la maggior parte degli studenti stranieri iscritti nelle nostre università non ha ancora raggiunto un livello di competenza indipendente; gli studenti sono spesso costretti a scegliere tra la frequenza del corso di italiano L2 e la frequenza dei corsi curricolari dal momento che tali corsi si sovrappongono; il numero di ore a disposizione per la formazione in italiano L2 è spesso molto limitato e non consente di condurre gli studenti oltre un livello di formazione di base.

Per ovviare a questi limiti strutturali della formazione in presenza, l'utilizzo delle nuove tecnologie svolge oggi un ruolo fondamentale. La formazione linguistica online, infatti, consente l'alleggerimento dell'impegno in aula, una gestione maggiormente autonoma dei tempi di apprendimento, l'accesso a varie risorse di apprendimento reperibili in Rete. Inoltre, essa consente l'integrazione di forme di apprendimento autonomo con forme di apprendimento che prevedono l'interazione con altri studenti e con tutor esperti.

Bisogni comunicativi	Principali tipi di testo coinvolti	Principali competenze richieste
Seguire le lezioni	Parlato monodirezionale di tipo formale	Formulare domande; rispondere a domande; chiedere spiegazioni e approfondimenti; prendere appunti
Preparare e sostenere un esame	Testi scritti: manuali di studio; articoli scientifici; relazioni e dispense; slide. Testi orali: video di lezioni; domande d'esame.	Capire testi espositivi di argomento tecnico-specialistico con livelli di specializzazione alto (manuali di studio) e medio alto (slide; dispense). Rispondere a domande su argomenti specifici, esponendo informazioni e argomentando. Saper scrivere riassunti e costruire mappe mentali basati sulle informazioni principali di un testo; saper produrre una tesina; saper produrre una presentazione.

Editore	Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05
Direttore responsabile	Giampiero de Cristofaro
Direttore	Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)
Comitato Scientifico	Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada- ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggiaro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)
Grafica	Roberto Capasso

All'interno di questo quadro sono stati realizzati i MOOC Move-me, specificamente indirizzati a studenti universitari che frequentano o intendono frequentare corsi curricolari di facoltà umanistiche, scientifiche, giuridiche o economiche.

I corsi realizzati non si pongono come sostitutivi dei corsi in presenza, né come approfondimento dei contenuti linguistici già affrontati in un corso di lingua. Questi Mooc, infatti, si incentrano sulle competenze relative al saper apprendere correlate allo studio universitario (p.es. prendere appunti; fare una presentazione ecc.) e propongono percorsi finalizzati non tanto al conseguimento di obiettivi strettamente linguistici, quanto a un più generale allo sviluppo delle abilità primarie (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) con puntuale riferimento alla macroarea della formazione accademica.

Il progetto Move-Me

La natura stessa del progetto Move-Me prova quanto andiamo affermando: i MOOC pensati per gli studenti in mobilità nascono – e vengono pubblicizzati – come corsi di lingua per la comunicazione accademica, aperti a tutti (come è evidente nello scioglimento dell'acronimo, Massive Online Open Course) ma con precisi prerequisiti in termini di competenza linguistica, come già accennato; essi non sono dunque da confondere con qualsivoglia corso introduttivo di preparazione alla partenza per la destinazione europea scelta dallo studente.

I corsi ideati dai partner del progetto (Università per Stranieri di Siena, The Open University, NUI Galway) sono sviluppati sulla piattaforma FutureLearn (www.futurelearn.com), e sono pensati per integrare l'impiego della metodologia e-learning con l'istruzione superiore europea. I primi due MOOC sono partiti con la sperimentazione nel mese di giugno 2017: Studying in Italian – Language and Literature e English for Academic Purposes; altri inizieranno nel corso dell'autunno del 2017 (Studying in Italian – Law and Economics e Studying in Italian – Science and Mathematics). Dunque allo stato attuale sono previsti percorsi in due lingue, italiano e inglese; tuttavia, dato che i MOOC sono concepiti come modelli formativi validi anche per altre lingue, il progetto Move-Me prevede la realizzazione di un portale che conterrà informazioni sulla comunicazione accademica, indicazioni utili per la didattica e collegamenti diretti a corsi per l'apprendimento di altre lingue.



Ma passiamo a esaminare la struttura e la composizione dei MOOC. Tutti i corsi del progetto si articolano in sei moduli

formativi, corrispondenti ad altrettante settimane di frequenza (in totale quindi sei settimane di corso), ognuna delle quali è suddivisa in un numero tra i 20 e i 25 step, pillole didattiche che possono consistere in articoli (article), clip videoregistrate (video), attività (quiz), forum su singoli argomenti o problemi (discussion); ciascun modulo formativo è centrato sullo sviluppo di specifiche competenze e abilità.

Il primo modulo costituisce un momento introduttivo, ed è comune a tutti i corsi. Si concentra sull'individuazione degli obiettivi di apprendimento, soffermandosi sul ruolo della metacognizione, con lo scopo di promuovere negli studenti l'attitudine allo studio autonomo tramite la riflessione sulle conoscenze e le strategie coinvolte nell'intero percorso. Il primo passo è l'esame delle caratteristiche della tipologia testuale maggiormente diffusa nella comunicazione accademica, cioè i testi espositivi.

I moduli dal secondo al quinto sono diversificati in base alle principali aree disciplinari di studio, linguistica-letteraria, giuridico-economica e scientifico-matematica.

Oggetto del secondo modulo è lo sviluppo delle abilità di ascolto. L'apprendente viene guidato nell'esplorazione di generi testuali come la lezione o il seminario, e può esercitarsi nella costruzione di presentazioni orali. Particolare attenzione è riservata alle peculiarità strutturali e lessicali dei testi analizzati. Nel terzo modulo vengono esplorate le abilità relative alla comprensione scritta, tramite la didattizzazione di testi come per esempio manuali di studio e saggi scientifici, con specifico riferimento alle convenzioni tipiche della comunicazione accademica e ad alcune peculiarità sintattiche e testuali estranee alle interazioni informali. Ci si sofferma poi sulla funzione degli elementi paratestuali.

Le abilità di produzione orale sono oggetto del quarto modulo, pensato in funzione delle difficoltà che gli apprendenti non madrelingua possono incontrare nel momento in cui si trovano ad affrontare un colloquio, sia per i diversi sistemi di istruzione di provenienza sia per l'effettiva complessità degli argomenti.

Il quinto modulo è invece dedicato alla produzione scritta: redazione di appunti, progettazione di relazioni o tesine, sempre utilizzando le convenzioni richieste dal contesto di riferimento. Lo studente viene reso consapevole dell'importanza della ricerca delle fonti, dell'organizzazione della trattazione secondo la struttura tradizionale dei testi accademici, dei passi da seguire per la stesura di una bibliografia.

Il modulo conclusivo, comune a tutti i percorsi, fa il punto sugli obiettivi didattici del MOOC, ricapitolando e proponendo una riflessione consapevole sulle strategie di apprendimento utilizzate e suggerendo percorsi di approfondimento autonomo, sempre nell'ottica di una formazione linguistica che vada oltre i limiti del singolo corso, e che costituisca l'avviamento allo studio delle singole discipline universitarie.

Tra gli elementi che conferiscono forza all'intero progetto ci preme ricordare la sua natura multimediale e open. Tale caratteristica strutturale dei MOOC può favorire la formazione di comunità di apprendenti su Internet, che siano dunque in grado di condividere in maniera sempre più pervasiva una nuova consapevolezza sulla particolare natura della comunicazione accademica e dei prerequisiti linguistici necessari all'avvio di percorsi universitari nelle diverse L2.

Alberto D'Alfonso e Matteo La Grassa
Università per Stranieri di Siena

Un MOOC di lingua inglese basato sull'approccio "learning2learn" per studenti Erasmus ed in mobilità

Il progetto MOVE-ME, finanziato dalla Comunità Europea nell'ambito del programma Erasmus+, tipologia Key Activity 2, riunisce diverse istituzioni facenti parte dell'eccellenza in ambito di didattica delle lingue online, con a capo l'Università per Stranieri di Siena (Italia) in collaborazione con la National University of Ireland, Galway (IE), la Open University (UK), il Computer Technology Institute (GR), la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa, (IT), e l'Institutul de Stiinte Ale Educatiei, (RO).

La finalità del progetto è la creazione di due MOOC (Massive online open course) uno per l'apprendimento dell'inglese e uno dell'italiano. Entrambi rientrano nell'ambito dei corsi in lingua straniera (L2) in ambito accademico, quello che in inglese fa capo alla dicitura dei corsi per 'Academic Purposes'. I MOOC sono caratterizzati dal fatto di essere gratuiti, online ed aperti ad un numero illimitato di studenti.

Si dia uno sguardo alla foto qui sotto che indica il numero degli iscritti risultanti al corso di English for Academic Purposes, lanciato dal progetto MOVE-ME nel mese di giugno 2017, (6.848), il numero di coloro che hanno abbandonato il corso (542) e quello degli apprendenti attivi (2.984):

Accurate up to midnight on 5 September 2017 UTC.

Joiners	6.848
Leavers	542
Learners	4.824
Active Learners	2.984

L'acronimo MOVE ME scelto per il nostro progetto, indica già gli obiettivi del corso: **MO**oc for uni**VE**riversity students on the **M**ove in **E**urope. Il progetto si inserisce nell'ambito della ridotta capacità da parte degli studenti in mobilità di gestire la comunicazione in campo accademico in modo competente e si rivolge pertanto ad un target specifico: studenti in mobilità che hanno necessità di gestire svariate situazioni accademiche (lezioni, testi, esami, ecc.) nella lingua target, che nel nostro caso specifico sono italiano e inglese.

In questo articolo si descrive in particolare il MOOC realizzato per l'inglese accademico.

Il corso English for Academic Purposes MOVE-ME MOOC si articola in sei settimane, incluse una settimana di introduzione al corso ed una conclusiva. Le altre settimane sviluppano ognuna un'abilità linguistica e strategie di apprendimento inserite in un contesto specifico relativo alle diverse discipline accademiche prese in considerazione:

WEEK 1	INTRODUZIONE
WEEK 2	Abilità e strategie di ascolto (Scienze e Letteratura)
WEEK 3	Abilità e strategie di lettura (Letteratura e Scienze)
WEEK 4	Abilità e strategie di scrittura (Letteratura, Scienze, Economia e Legge)
WEEK 5	Abilità e strategie di produzione orale (Economia).
WEEK 6	CONCLUSIONE

Il corso è stato progettato per sollecitare gli apprendenti tramite delle attività che generino interazione a vari livelli tra i partecipanti, i quali comunicano tra di loro, e solo saltuariamente con il tutor, utilizzando la lingua inglese. Le domande relative agli input e i commenti generati dai partecipanti nelle diverse sezioni sono volutamente pilotate a favorire l'auto-riflessione, la collaborazione e partecipazione ad "imparare ad imparare" insieme. Un esempio è rappresentato dal seguente input, presente in ogni unità:

"Write down what other strategies you have used to complete task X and discuss them with your peers".

La particolarità dell'English for Academic Purposes MOVE-ME MOOC (EAP) è l'enfasi posta dagli autori del corso sullo sviluppo delle competenze e abilità linguistiche degli apprendenti nell'ambito accademico anglofono, nonché sulle strategie metacognitive da utilizzare in suddetto ambito e che possono poi essere applicate anche ad altri contesti.

Le strategie metacognitive in un MOOC, infatti, assumono un ruolo importante nell'apprendimento linguistico proprio grazie al monitoraggio costante sul proprio processo di apprendimento e all'auto-riflessione sull'uso della lingua target. Infatti non è tanto il contenuto ad essere nuovo all'apprendente, bensì il mezzo - e l'approccio didattico scelto - attraverso il quale il contenuto viene veicolato.

In un MOOC ci sono numerosi input visivi e sonori che vengono utilizzati come materiale di insegnamento: questo sottolinea la differenza con una lezione frontale e la diversa interazione degli apprendenti con il docente/tutor.

Il corso descritto in questo articolo si rivolge a studenti che abbiano come requisito base un livello B1 di conoscenza della lingua inglese (secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue). La metodologia del *course design* segue un approccio che mette gli iscritti al corso al centro del processo di apprendimento, in particolare facendoli lavorare pragmaticamente 'con e sulla' lingua oggetto di studio, stimolando al tempo stesso una riflessione sulle strutture linguistiche e sulle caratteristiche peculiari del linguaggio accademico inglese, così come sulla loro reazione all'approccio con i diversi task da affrontare. Questo approccio prende come riferimento la teoria di base

del Task Based Language Teaching (Ellis, 2003, 2005, 2009) che incoraggia un lavoro attivo sulla lingua oggetto di studio e l'attenzione degli apprendenti è concentrata più sul significato delle parole e delle strutture linguistiche piuttosto che sulla loro forma, ossia sul loro aspetto oggettivo, evitando così di indirizzarli verso una memorizzazione passiva. Un altro approccio didattico di riferimento per il course design di questo corso online è il Cognitive Academic Language Learning Approach sviluppato da Chamot e O'Malley (1987, 1984).

È in questo contesto che si inserisce l'intenzione degli autori del corso di far capire all'apprendente l'importanza della scoperta e consapevolezza dei propri processi metacognitivi: questo è possibile grazie ad un lavoro di riflessione sulla lingua, sollecitato dalle attività proposte nelle diverse sezioni e improntato su un approccio induttivo che, oltre ad una riflessione linguistica, guida lo studente anche a una riflessione sulle proprie strategie di apprendimento e interazione significativa con un determinato task, come evidenziato nell'immagine qui sotto:

Practising Listening Strategies with Literary Texts

Learning to use strategies to understand oral academic literary texts

2.14	INFERRING	VIDEO (00:14)
2.15	PRACTICE: LISTENING FOR THE MAIN IDEA	VIDEO (00:25)
2.16	PRACTICE: EXTRACTING SPECIFIC INFORMATION	VIDEO (00:57)
2.17	SENTENCE-LEVEL UNDERSTANDING	QUIZ
2.18	WORD-LEVEL UNDERSTANDING	QUIZ
2.19	TAKING NOTES	DISCUSSION

L'immagine mostra come gli apprendenti, partendo da un video (2.14), siano invitati a indovinare – inferire – quale potrebbe essere l'argomento trattato nell'unità di studio. Gradualmente vengono invitati a concentrarsi sui temi principali trattati nell'unità (2.15), poi su quelli più specifici (2.16); in seguito, si concentra la loro attenzione su strutture sintattiche di livello più complesso (2.17) e poi più semplice (2.18); infine, si chiede loro di prendere appunti su quanto ascoltato e di riflettere sulle strategie di apprendimento che hanno attivato per completare i diversi task dell'attività (2.19).

In questo modo, il corso diventa uno strumento che favorisce il lavoro di auto-riflessione, permettendo l'elaborazione e l'organizzazione di nuove informazioni, la riorganizzazione di quelle pregresse e al tempo stesso il rafforzamento delle quattro abilità primarie in lingua inglese (ascoltare, parlare, leggere, scrivere).

Proprio grazie a questa sua particolare impostazione l'English for Academic Purposes MOVE-ME MOOC può considerarsi al momento come l'unico esempio del genere nel panorama dei Language MOOCs (LMOOCs): l'enfasi non è infatti posta principalmente su nozioni standard del linguaggio accademico inglese, come migliaia di altri corsi

online su questa materia, bensì sull'approccio personale che ogni studente ha quando si confronta con un testo accademico, sulle strategie di apprendimento che adotta e su quelle che potrebbe adottare trovandosi davanti ad una specifica attività da svolgere. Questi tipi di attività si adattano perfettamente alla tipologia di apprendente a cui il corso si riferisce, poiché esiste già una conoscenza pregressa di un certo livello della lingua target e l'obiettivo è raffinarla, espanderla e approfondirla nell'ambito specifico del contesto accademico.

L'auto-riflessione sui diversi modi di impostare testi scritti accademici in inglese e paragonarli a quelli della propria lingua nativa, abitua gli apprendenti a cogliere le differenze, nonché le caratteristiche intrinseche, per esempio di una *lecture* o di un *seminar* (sapere che all'inizio ci sarà una breve introduzione dell'argomento, un seguente approfondimento di determinati aspetti, una possibile analisi di quanto detto e un riassunto dei punti principali alla fine della lezione).

Questo corso per l'inglese accademico, sviluppato per studenti universitari non anglofoni, rappresenta uno strumento per familiarizzare con il nuovo contesto accademico in cui gli apprendenti si troveranno durante il periodo di studio all'estero e renderlo rendere così il loro progresso più facile. Ecco perché, abbiamo ritenuto opportuno che il miglioramento della competenza linguistico-comunicativa avvenisse congiuntamente a quello della capacità di 'imparare ad imparare', garantendo una maggiore autonomia nell'apprendimento della L2 e una consapevolezza dei propri strumenti metacognitivi che non è limitante alla lingua inglese, ma è applicabile anche all'apprendimento di altre lingue, alimentando, così, le potenzialità di sviluppo del plurilinguismo del cittadino europeo.

L'approccio pedagogico della piattaforma online FutureLearn, utilizzata per il corso, sposa perfettamente le nostre esigenze didattiche proprio perché si basa su una sequenza di opportunità, esperienze e contenuti che guidano gli apprendenti in un processo che include un'auto-valutazione della propria conoscenza preesistente, il raggiungimento di un'auto-consapevolezza in merito ai contenuti proposti ed infine, tramite un'analisi delle opinioni dei partecipanti al corso, il miglioramento delle proprie conoscenze attraverso un approccio collaborativo.

L'English for Academic Purposes MOVE-ME MOOC, si pone quindi all'interno dell'ambito dei Language MOOCs come una novità caratterizzata dall'importanza data allo sviluppo della consapevolezza delle strategie metacognitive dell'apprendente al fine di rafforzare l'autonomia sia nel processo di apprendimento, sia nel percorso di costruzione delle proprie conoscenze finalizzata al miglioramento del processo di "imparare ad imparare", aspetto necessario nella formazione online.

Il corso è stato reso disponibile al pubblico in modalità *pilot* nel giugno 2017; il lancio ufficiale è in programma per il 25 settembre 2017. Le iscrizioni sono aperte e gli interessati possono registrarsi gratuitamente qui: www.futurelearn.com/courses/english-for-academic-purposes

Dott.ssa Alessia Plutino The Open University - UK
Dr. Francesca Magnoni National University of Ireland, Galway

Conferenza internazionale su MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità

Programma

Sede: Università di Napoli « L'Orientale »
Rettorato Via Chiatamone, 61 – 80121 Napoli

Venerdì 13 Ottobre 2017

Room A 14:00 - 15:15	Plenary Session: Welcoming words & Keynote speaker	
Room A 15:15 - 16:50	Room B 15:15 - 16:50	Room C 15:15 - 16:50
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	CLIL, Content and Language Integrated Learning
16:50 - 17:20	Coffee break & Poster Session	
Room A 17:20 - 19:00	Room B 17:20 - 19:00	Room C 17:20 - 18:10
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	CLIL, Content and Language Integrated Learning
		Room C 18:10 - 19:00 Mobile-assisted language teaching and learning

Sabato 14 Ottobre 2017

Room A 9:00 - 9:45	Plenary Session: Keynote speaker	
Room A 9:45 - 11:00	Room B 9:45 - 11:00	Room C 9:45 - 11:00
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	Mobile-assisted language teaching and learning
11:00 - 11:15	Coffee break	
11:15 - 11:45	Poster Session	
Room A 11:45 - 13:00	Room B 11:45 - 13:00	Room C 11:45 - 13:00
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	Informal language learning and technologies
Room A 13:00 - 13:30	Plenary Session: Farewell Summary and Discussion	

ERASMUS DAY 1: Venerdì 13 Ottobre 2017

Time	Events
13:30 - 14:00	Registration of the participants
14:00 - 14:20	Welcoming words by Mr. Giorgio Banti pro-Rector of the University L'Orientale and Mr. Giampiero de Cristofaro, President of Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa
14:20 - 14:30	Welcome addresses from the official representative of the Erasmus + Italian Agency and from Mr. Andrea Villarini, coordinator of MOVE-Me project
14:30 - 15:15	Keynote speaker: Donatella Troncarelli , <i>Università per Stranieri di Siena, Italy</i> Internationalization of higher education and the use of MOOCs to improve second language proficiency: the MOVE-ME project.

Room A 15:15 - 16:50	Room B 15:15 - 16:50	Room C 15:15 - 16:50
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	CLIL, Content and Language Integrated Learning
<p>Investigating the potential of a MOOC on technologies for CLIL in teacher training <i>Letizia Cinganotto, INDIRE (IT)</i> <i>Daniela Cuccurullo, Itt Giordani Striano (IT)</i></p> <p>Mathematical modelling, observing measuring, and modelling in science: Two self-paced MOOCs for training teachers and learning in CLIL methodology <i>Anna Brancaccio & Massimo Esposito, MIUR - Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (IT)</i></p> <p>The educational challenge of MOOCs <i>Laura Menichetti, Università degli Studi di Firenze (IT)</i></p> <p>Informal peer feedback in an Italian language MOOC: the Open University's Italian for Beginners programme <i>Anna Proudfoot, The Open University (UK)</i></p>	<p>Archaeoschool for the future: teaching modern languages on ancient roots <i>Caterina Carpinato & Eugenia Liosatou, Università Ca' Foscari, Dipartimento di Studi Umanistici (IT)</i></p> <p>An Exploration of French Pronunciation Learning Strategies of Distance Learners <i>Daniel Bosmans, University Campus Oldham (UK)</i></p> <p>Database of diminutives and augmentatives as a tool for Russian language learners <i>Svetlana Klimenko & Anastasia Melnik, National Research University High School of Economics (RU)</i></p> <p>ICT as the 'miracle med' for Civic Integration in the Netherlands: an ethnographic insight <i>Massimiliano Spotti, Centre for the Study of Superdiversity Dept. of Culture Studies Tilburg University (NL)</i></p>	<p>Teacher training to the use of CLIL methodology in problem based activities <i>Alice Barana, Università di Torino, Dept. of Mathematics (IT)</i></p> <p>Chemical language, a language that you need to know if you want to learn Chemistry <i>María del Mar López Guerrero & Gema López Guerrero, University of Malaga (ES)</i></p> <p>"Linguistics, procedure and technique" as a method for CALL education in a blended CLIL training course <i>Simone Torsani, Università di Genova, Dip. Lingue e Culture Moderne (IT)</i></p> <p>CrimeQuest, a CLIL Approach of "Learning on Gaming", Improves Science Education and Language Learning <i>Immacolata Ercolino, School of Biosciences and Veterinary Medicine, University of Camerino (IT)</i></p>

16:50 - 17:20

Coffee break & Poster Session

Room A 17:20 - 19:00	Room B 17:20 - 19:00	Room C 17:20 - 18:10
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	CLIL, Content and Language Integrated Learning
<p>Innovation in language teaching and learning: What do we need to make a MOOC course genuinely innovative? <i>Veruska De Caro-Barek, Norwegian University of Science and Technology (NO)</i></p> <p>Language learning on the fringes: Juggling mobile learning, massive open online courses and formal education <i>Elena Martín Monje, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)</i></p>	<p>Skype in the ELE classroom: effectiveness of online teaching in coaching students for the DELE exam <i>Lorena Aguado, Spanishviaskype (ES)</i></p> <p>Autonomous enhancement of communication skills in foreign languages - a blended learning approach <i>Irina David, Dept. Modern Languages and Business Communication, Bucharest University of Economic Studies (RO)</i></p>	<p>Using ICT within Transnational Cooperation among CLIL Teachers. Results of an Erasmus + KA2 strategic partnership project <i>Emma Abbate, Liceo Statale A. Manzoni di Caserta (IT)</i></p> <p>The Tool of Tools: using Padagogy Wheel to become and independent student <i>Maria Cristina Bevilacqua, Istituto di Istruzione Superiore, Ceccano (IT)</i></p>

<p>Social and cognitive collaboration in a MOOC <i>Christelle Hoppe, University of Nantes (FR)</i></p> <p>CX MOOLCs and the Flipped Classroom approach: redefining 'social autonomy' in language learning <i>Giuseppe Balirano, Università degli Studi L'Orientale (IT)</i> <i>Margaret Rasulo, Università della Campania L. Vanvitelli (IT)</i></p>	<p>Learner engagement with automated writing evaluation (AWE) feedback on academic writing <i>Victor Zhang Zhe, Centre for Applied English Studies, The University of Hong Kong (CN)</i></p> <p>ESP Teaching and Learning in the Modern Digital World <i>Dana Carmen Zechia & Alina Balagiu, 'Mircea cel Batran' Naval Academy (RO)</i></p>	Room C 18:10 - 19:00
		Mobile-assisted language teaching and learning
		<p>Benefits of gamification in language learning <i>Ivana Fratter, Università di Padova (IT)</i></p> <p>Challenges in Teaching Computer-Assisted Translation. Coping with Low Budgets Reality <i>Silvia-Adriana Apostol, University of Pitesti (RO)</i></p>

20:30 - 22:00	Social Dinner (optional, at extra cost for participants)
---------------	--

ERASMUS DAY 2: Sabato, 14 Ottobre 2017

Time	Events
8:30 - 9:00	Late second day registration
9:00 - 9:45	Keynote speaker: Mauro Calise, Università degli studi Federico II, Napoli, Italy The MOOC challenge: redesigning University education - and classroom

Room A 9:45 - 11:00	Room B 9:45 - 11:00	Room C 9:45 - 11:00
MOOC, Massive Open Online Course	E-learning Solutions for Language Teaching and Learning	Mobile-assisted language teaching and learning
<p>English for Academic Purposes: a "strategic" MOOC for the MOVE-ME project <i>Francesca Magnoni, National University of Ireland, Galway (IE)</i> <i>Alessia Plutino, The Open University (UK)</i></p> <p>Assessing and recovering students' initial preparation at university through online testing and MOOCs <i>Marco Mezzadri, Università di Parma, Dip. Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese culturali (IT)</i> <i>Simone Torsani, Università di Genova, Dip. Lingue e Culture Moderne (IT)</i></p>	<p>Intercultural education in the virtual class: the case of the IEREST project <i>Ana Beaven & Claudia Borghetti, University of Bologna (IT)</i></p> <p>Virtual reality, augmented reality and mixed reality trends in pedagogy <i>Irina Alexandra Birsanescu, University of Craiova (RO)</i></p> <p>Voice Recognition Technology and EFL Students: A Virtual Environment Experiment <i>Jacqueline Aiello & Anna Mongibello, University of Naples "L'Orientale" (IT)</i></p>	<p>Mobile Assisted Open Social Language Learning <i>Timothy Read, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)</i></p> <p>Spanish language and culture MOOC: learning through world tales <i>Ana Sevilla-Pavón, Universidad de València (ES)</i></p> <p>How to develop listening abilities with Minuti Contati. An experimental study with international mobility students in Turin <i>Paolo Nitti & Micaela Grosso, Università degli Studi dell'Insubria, Centro Interculturale di Torino (IT)</i></p>

11:00 - 11:15	Coffee break
---------------	--------------

11:15 - 11:45	Poster Session
---------------	----------------

Room A 11:45 - 13:00	Room B 11:45 - 13:00	Room C 11:45 - 13:00
<p>MOOC, Massive Open Online Course</p> <p>User strategies in a language teacher training MOOC <i>François Mangenot, Université Grenoble Alpes (FR)</i> <i>Montiya Phoungsub, Chiang Mai University Faculty of Humanities. (THAI)</i></p> <p>Spanish in a day NANOMOOC, a social media practice fostering social inclusion, mobility and multilingualism <i>Antonio Ramos Álvarez & Beatriz Sedano, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)</i></p> <p>Diversity of learning resources and their impact on the learner experience: design and evaluation of a Czech language MOOC <i>Ivan Šmilauer, PLIDAM, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (FR)</i></p>	<p>E-learning Solutions for Language Teaching and Learning</p> <p>Multilingualism and Language Learning in Romanian Higher Education Area Quality Assurance in Higher Education Language Policy <i>Elmira Chengiali, Institut français de Bulgarie (BG)</i> <i>Camelia Sanda Dragomir, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" and Romanian Language Institute Bucarest (RO)</i></p> <p>INTERMOVE: Combining Intercomprehension of language and Intercultural training to improve the quality of International mobility <i>Davide Orlandini, IFOA (IT)</i></p> <p>Online library <i>Raffaella Fiorini, Université Paul-Valéry, (FR)</i></p>	<p>Informal language learning and technologies</p> <p>Evaluation software in assessment of L2 academic writing <i>Svetlana Strinyuk, National Research University Higher School of Economics (RU)</i></p> <p>Informal Learning of English and Dutch: The Perceptions of Higher Education Students in Brussels <i>Anne Van Marsenille, Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (BE)</i></p> <p>Informal online peer collaborations in language learning and practice <i>Anna Motzo The Open University (UK)</i></p>

Room A (13:00 - 13:30)

Plenary Session: Farewell Summary and Discussion

Posters

CULTNET MOOC: a tool to build capacities on culture for inclusion

Anna Schena, Glocal Factory Italia

E-learning in Italian L2 teaching: presentation of the "Italiano in un click!" project

Marialuisa Sepe, University of Basilicata, Italia

Features of standardized instruments in qualitative educational assessment

Emil Lazăr, University of Craiova, Romania

Teaching French literature at university. The case of the enlightenment literature. Challenges and results

Diana-Adriana Lefter, University of Pitesti, Romania

XARXAMOOC, the first L-MOOC for students of Xarxa Vives. A model proposal for futures MOOCs for Languages for Specific Purposes.

Natasha Leal Rivas, Università degli Studi di Napoli "Federico II" Dipartimento di Studi Umanistici, Italia



The conference is an activity of the project "MOOCs for university students on the Move in Europe" (MOVE-ME) funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. It will take place during the two Erasmus days celebrating the 30th anniversary of the Erasmus Programme in 2017 (a milestone for Europe)

Members of the partnership are University for foreigners of Siena, IT (promoter), Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE), IT, National University of Ireland, Galway (IE), Open University (UK), Computer Technology Institute and Press "Diophantus" (GR) and Institute of Educational Sciences, RO

Conference Secretariat:

Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa

Tel.: +39 339 2145597

Fax: +39 081 2141590

E-mail: fenice.eu@gmail.com

Conference web site: www.movemeconference.eu

Nuove modalità per la formazione dell'insegnante di lingue straniere

Il MIUR sta provando a contribuire all'aggiornamento dei docenti della scuola italiana prendendo in stretta considerazione le nuove pratiche scolastiche dei paesi membri del Consiglio D'Europa. A livello macro infatti, il Consiglio Europeo si pone l'obiettivo di sostenere lo sviluppo di nuovi programmi e di strumenti volti a garantire all'apprendimento della lingua straniera un maggiore standard qualitativo. Gli interventi formativi mirano di fatto a riqualificare lo sviluppo professionale dei docenti di lingue ampliando il repertorio di conoscenze e di competenze metodologiche in modo da poter creare specifici percorsi di insegnamento in rapporto alle esigenze formative e didattiche dei discenti. In questa direzione l'approvazione del Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente vuole determinare un modello di socialità coesa che punta alla conoscenza attraverso azioni quali:

- a. *la formazione permanente*: una tale visione del processo di insegnamento-apprendimento delle lingue mette al centro del progetto didattico l'insegnante offrendogli e le risorse per dare vita a una pratica didattica innovativa ed esperienziale volta ad accrescere la prospettiva di apprendimento degli studenti;
- b. *la tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere*: il dispositivo multimediale rappresenta un supporto trasversale la didattica. Il loro utilizzo può favorire i diversi stili cognitivi e di apprendimento, in accordo con le competenze digitali degli studenti.

Pur nella diversità degli scenari, i cambiamenti sorti in ambito europeo trovano risposta e diretta applicazione nel sistema scolastico italiano mediante un piano di gestione professionale e di sviluppo delle carriere dei docenti di lingue. Ciò si traduce con l'attivazione di partenariati e consorzi, costituzione di reti e di progetti di mobilità, di ricerca e di scambio tra docenti, nonché con pratiche conoscitive quali il TFA e l'inserimento della lingua italiana a stranieri grazie alla legge 107 della Buona Scuola.

Il TFA

Il Tirocinio Formativo Attivo è stato istituito dal Miur con il decreto ministeriale del 10 settembre 2010. Questo percorso è destinato alla formazione degli

insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha affidato la formazione alle Università potendo di fatto contare sulla collaborazione tra più facoltà del medesimo ateneo per la progettazione e l'attivazione di interventi formativi in cui sia rilevante la connessione tra saperi specializzati e competenze.

Prende vita così un impianto multidisciplinare nel quale si fa uso di una metodologia di studio fondata sulla ricerca-azione. Un tale processo di indagine implica l'attivazione di una fase di osservazione a cui segue un'altra di insegnamento attivo in modo da poter guidare il docente a riflettere con nuovi strumenti sull'esercizio della propria pratica didattica e apportare simultaneamente nuove soluzioni dinanzi ai problemi linguistici riscontrati dagli allievi.



Nella pratica, tale esperienza di formazione si articola in più fasi in cui le lezioni in presenza si alternano all'attivazione di un tirocinio diretto e indiretto e un esame finale, il cui superamento permette al candidato di conseguire il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado in una delle classi di abilitazione previste.

Per quanto riguarda l'area di lingua, la struttura generale è caratterizzata da una formazione trasversale di didattica delle lingue; si approfondiscono contesti linguistici, di micro lingua, di cultura e letteratura, parallelamente a dei laboratori dove la sperimentazione dei vari contenuti generi a sua volta una riflessione da parte dei partecipanti corsisti rispetto al loro tirocinio diretto ed indiretto in corso nelle scuole.

Dal 2018 verranno organizzati altri corsi per conseguire l'abilitazione chiamati FIT (Formazione iniziale e tirocinio) che prevederanno una selezione iniziale rispetto al numero di posti disponibili per classe di concorso e un percorso triennale di

formazione e tirocinio retribuito per i partecipanti; concluso il percorso positivamente con l'abilitazione ci sarà l'assunzione a tempo indeterminato.

La Legge 107 per lo sviluppo delle carriere dei docenti

Il MIUR si è incaricato di guidare la formazione dei docenti neoassunti attuando un nuovo modello di sviluppo della carriera grazie alla promulgazione della legge 107.

Uno degli obiettivi che si intende raggiungere mediante tale disposizione legislativa vi è quella di introdurre nel sistema scolastico gli insegnanti neoassunti e di dar loro possibilità di continuare la formazione ai fini del potenziamento delle competenze disciplinari e metodologiche. Questo comporta creare dei percorsi di aggiornamento glottodidattico in cui i docenti si aprano maggiormente alla consapevolezza dei diversi modelli di organizzazione metodologiche legati a un progetto didattico chiaro.

Nella prospettiva con cui è stata promossa la riforma, dunque, il sistema scolastico diventa vita poiché la scuola è sede di una continua sperimentazione di lingua e pensiero, con il risultato che i discenti affrontano problemi linguistici reali e li risolvono anche con il supporto delle nuove tecnologie, acquisendo in tal modo autonomia e attribuendo senso alle 'conquiste' di autonomia degli studenti.

In questa direzione, ambienti di apprendimento, flessibilità organizzativa, didattica, autonomia, sperimentazione e ricerca costituiscono l'imperativo della crescita, volendo facilitare sia il processo che l'operatività.

Gli aspetti sopra menzionati si traducono in un Piano dell'Offerta Formativa caratterizzata da offerte integrative ed extracurricolari destinate ad arricchire le iniziative di formazione.

Una simile progettazione della formazione tende ad allinearsi con la rivoluzione digitale incoraggiata a livello europeo, mirando a conseguire un elevato miglioramento delle prospettive professionali per la gestione della carriera dei docenti di lingue, che interessa anche i nuovi insegnanti della classe di concorso A023.

La legge 107 e l'insegnamento dell'italiano a stranieri

La legge 107 introduce nel sistema scolastico l'insegnamento dell'italiano a stranieri L2 (lingua seconda nella Scuola secondaria di I e II grado; nei percorsi di istruzione per gli adulti; Laboratori di italiano L2 nella scuola dell'infanzia e primaria. A tal fine è stata indetta una nuova classe di concorso denominata A23.

Si ritiene utile sottolineare per l'accesso al nuovo concorso alcuni requisiti che il candidato deve avere,

ovvero:

- a. il possesso di un diploma di laurea magistrale o di un diploma accademico di secondo livello per le discipline artistiche e musicali, coerente con la classe disciplinare di concorso;
- b. un diploma di specializzazione, di durata biennale e di 120 crediti formativi universitari (CFU), in didattica dell'italiano a stranieri; certificazioni didattiche e Master di I o II secondo livello specificatamente indirizzato all'acquisizione di competenze in Didattica dell'Italiano L2;
- c. un limite minimo di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle che riguardano le metodologie e le tecnologie didattiche.

Superata la fase concorsuale, si prevedono poi delle fasi graduali di assunzione attraverso un tirocinio della durata di circa due anni; al termine del quale, superato positivamente, al docente potrà essere sottoscritto un contratto a tempo indeterminato.

Uno degli aspetti fondanti tale legge è la formazione del docente. Infatti, la suddetta disposizione legislativa vuole rendere obbligatorio e continuo l'aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2 in modo che i docenti posseggano un impianto disciplinare solido, siano delle figure esperte in grado di promuovere sia l'integrazione degli studenti nella realtà territoriale in cui essi operano che la promozione dell'individuo, in linea con le e mete dell'educazione linguistica: socializzazione, culturalizzazione e promozione di sé.

Conclusioni

In questo contributo si è voluto considerare come in Italia vengono recepite e tradotte le indicazioni europee in tema di reclutamento e di aggiornamento dei docenti di lingue.

Nello specifico si sono analizzati in maniera che non pretende di essere esaustiva gli strumenti con cui il Miur si è interessato allo studio e alla risoluzione di problematiche relative al processo di insegnamento delle lingue, fra cui l'italiano come lingua seconda. Una risposta ministeriale è stata la legge 107 con la quale ha introdotto un piano di gestione e reclutamento professionale dei docenti. Tuttavia è evidente che occorre mettere a fuoco alcuni aspetti di tale disposizione legislativa, indirizzando verso il riconoscimento delle competenze acquisite dagli insegnanti lungo la loro carriera e costruendo determinate pratiche di formazione realmente spendibili.

Graziano Serragiotto

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari di Venezia

I docenti e la scuola del futuro tra tradizione e innovazione

Lo stato della questione

In un Paese come il nostro, in cui nelle Università non si fa didattica e nelle Scuole non si fa ricerca, il problema della formazione-iniziale ed in servizio- dei docenti sembra afflitto da contraddizioni irrisolvibili.

Nell'ottica ottocentesca, la formazione dei docenti veniva pensata come un percorso compiuto prima dell'inizio della professione e centrato eminentemente sui contenuti e le metodologie delle diverse discipline. Da decenni ormai è chiaro che, in una società complessa, contraddittoria ed in vorticoso evoluzione come la nostra, questa prospettiva non è sufficiente, ma si continua a lasciare irrisolta la questione.

Non è del resto un problema semplice, le difficoltà su questo cammino sono tante ma, su tutte, due mi sembrano centrali: la preparazione dei docenti- iniziale ed in itinere- e la creazione di un sistema coerente, flessibile, credibile che implichi anche sbocchi professionali gratificanti: non si può continuare a "copiare" modelli lontani da noi con obiettivi di corto respiro. Sorge il sospetto che tutto questo serva a giustificare un sistema di retribuzioni veramente indecoroso che è, viceversa, il corollario che rende concreta una qualunque affermazione sulla "centralità" del sistema formativo.

La nuova legge offre spunti importanti di novità: ben venga dunque la laurea specialistica con 24 crediti di didattica, ben venga l'anno di formazione pagato per i giovani docenti ed i tre anni di "tirocinio" ma, mi si passi la volgarità, come si pretende di attrarre dei giovani competenti e preparati se poi si "minaccia" un "salario" di 500 euro?

IL punto è che questo problema non può essere risolto come una questione separata dalle altre ma deve essere un aspetto del progetto di scuola che si ha in mente nel quale non può mancare la stella polare della Costituzione né si può pensare che un sistema coerente evolva senza un centro coordinatore.

In Francia ad esempio, non solo esiste, sul modello delle "Grandes Ecoles", una scuola superiore che si occupa di formazione dei docenti, iniziale ed in itinere, non solo questa istituzione chiama a sé periodicamente, per stage di approfondimento e aggiornamento, i docenti, ma offre momenti di riflessione per tutto il personale in servizio e fa insieme ricerca e didattica: è, insomma, il cuore pulsante di un sistema in cui, la possibilità di un aggiornamento periodico è prevista e valutata nel quadro generale della struttura istituzionale.

Non solo ma, a questa istituzione, che pure dipende dal

ministro, si accede con concorsi pubblici da tutti i livelli del sistema formativo, professori, presidi ed ispettori ne fanno parte dopo avere superato un concorso pubblico, mentre da noi i percorsi con cui si accede a simili posizioni sono misteriosi e sempre gravati dall'ombra di una visione fortemente privatistica che si inserisce, scardinandolo, nel sistema pubblico dell'istruzione.

Se è vero, come è vero, quanto sosteneva Calamandrei, che la scuola è e deve essere un "organo costituzionale" della Repubblica, non si possono avere timidezze quando si pensa alla formazione dei professionisti che realizzeranno quel diritto fondamentale di tutti i cittadini che è sancito dalla Costituzione, quel diritto alla formazione permanente che è di tutti i cittadini ed a maggior ragione dei docenti, ed, ultimo, ma non per importanza, proprio perché il riferimento deve essere la Costituzione, non può vistosamente cambiare ad ogni cambio di maggioranza il come, il quando ed il perché del sistema formativo senza neanche darsi la pena di valutare lo stato della questione ed i risultati prodotti dai provvedimenti precedenti.

Per citare solo un esempio non solo si sono modificate le classi di concorso senza una riflessione sulle caratteristiche epistemologiche delle diverse discipline coinvolte, ma si sono destinati i dirigenti alle diverse istituzioni "autonome" senza considerare non solo la loro formazione ma neanche la loro concreta esperienza professionale. Infine, dopo avere stravolto un assetto che aveva dalla sua, con pregi e difetti, la certezza di essere "sperimentato", si è affermato con soave leggerezza (atto 377) che tutto ciò va rifatto.

Tutto questo, apparentemente senza mai trarre dalla situazione alcuna valutazione, conclusione, alcuna opportuna scelta lasciando tutto il sistema in un perenne stato di pernicioso incertezza.

Il dibattito in corso

In un recente convegno Salvo Adorno sottolineava che si continua a pensare alla formazione dei docenti come qualcosa che debba essere interamente svolta prima dell'inizio della professione mentre il passo avanti che è stato fatto nella impostazione della recente riforma della scuola, a suo giudizio, sta tutto in questo considerare la differenza fra una laurea specialistica-requisito essenziale- e i 24 crediti di didattica. Dopo l'anno di formazione che verrà retribuito (anche se allo stato questa ci sembra una definizione molto ottimistica considerato i cinquecento euro previsti come

“retribuzione”), ci saranno tre anni all’interno dei quali si strutturerà un percorso in cui temi didattici si alterneranno a temi specialistici di carattere disciplinare testimoniati dai rispettivi crediti.

Molte cose restano da chiarire ed approfondire (non ultimo il rapporto fra competenze e contenuti) ma la prospettiva appare, a suo giudizio, confortante.

Lo stesso Adorno, e con lui molti altri, rileva però un altro elemento molto discutibile che cioè la formazione che si intende dare ai futuri docenti appare assolutamente slegata dai metodi di selezione. Gli ultimi concorsi si sono, anzi, caratterizzati per il contrasto fra richieste molto complesse e articolate e tempi estremamente esigui di risposta, come se l’obiettivo ultimo, non dichiarato ma evidente, fosse eliminare il maggior numero possibile di concorrenti o come se la capacità richiesta ai futuri docenti fosse in primo luogo quella di saper dare risposte mnemoniche in tempi prestabiliti: la centralità dell’elemento “tempo” viene considerato decisiva nella professione come e più che se si trattasse di un quiz televisivo o della valutazione dei tempi di produzione di una catena di montaggio governata da automi.

Luigi Cajani segnalava in un recente intervento l’enorme ritardo nella didattica della storia in Italia: mancano centri di ricerca e adeguati finanziamenti che rendano credibile questa scelta. Il punto è che ci si limita a sottolineare le carenze del nostro sistema formativo -che indubbiamente esistono- ma non ci si occupa di rilevare che le risposte che si hanno dipendono dal modo in cui si pongono le domande prima ancora che dal problema che si indaga e dunque i risultati non possono essere neutri rispetto al testo, neutri rispetto al sistema di indagine. Sull’onda di una concezione idealistica di marca gentiliana la sottovalutazione dell’importanza della didattica disciplinare nasce dall’idea che conoscere una disciplina consenta tout court di insegnarla. Se si vuole risolvere la questione è, invece, essenziale fare appello alle esperienze europee non meno che ai tratti salienti della nostra tradizione culturale.

Per fare solo un esempio, rileva Cajani, in Germania la prima cattedra di didattica della storia è del 1926, e persino la Spagna, giunta per ultima al rinnovamento del sistema formativo, ha saputo, dagli anni ’80, far fiorire innumerevoli progetti di innovazione e di ricerca.

Per citare un altro esempio l’Università di Bielefeld offre ai futuri insegnanti della scuola primaria e secondaria un sistema flessibile, composto di tre elementi: due discipline di insegnamento (il cui studio prevede anche le rispettive didattiche disciplinari) e le scienze dell’educazione. Questi tre elementi vengono ripartiti fra la prima fase (Bachelor, della durata di sei semestri) e la seconda fase (Master, della durata di due o quattro semestri, a seconda dell’ordine e grado di scuola nel quale si vuole insegnare). Tutto questo secondo due opzioni: durante il Bachelor si possono studiare entrambe le discipline, ed in tal caso durante il Master si studieranno le scienze dell’educazione,

oppure queste ultime vengono studiate durante il Bachelor, e allora il Master sarà dedicato alla seconda disciplina. Questo sistema ha anche il vantaggio di consentire agli studenti, nel caso che cambiassero idea, di cambiare indirizzo durante il Bachelor, orientandosi verso uno sbocco professionale diverso dall’insegnamento.

Ma, nella prospettiva di Cajani, esemplare è il caso inglese: i docenti si formano inizialmente in una sola disciplina in cui per i primi tre anni di corso realizzano almeno il 50% dei crediti e solo così accedono al primo dei cinque livelli (Qualified Teacher Status) che percorreranno durante la loro carriera. Ottenuto il titolo cominciano subito a insegnare continuando ad occuparsi di Epistemologia della disciplina, di contesto scolastico, di curricolo con istituzioni che provvedono sia alla formazione iniziale degli insegnanti che alla formazione in servizio. In altri termini, dopo un corso di laurea di primo livello (BA), durante il quale lo studente deve aver sostenuto almeno il 50% dei crediti nella disciplina stessa, il curricolo della formazione dei docenti prevede una parte teorica -composta di didattica disciplinare e materie pedagogiche- e un tirocinio.



Alla fine di questo percorso si ottiene il Postgraduate Certificate in Education (PGCE) che dà il Qualified Teacher Status, il primo dei cinque livelli di Standard professionali, su cui si articola la carriera degli insegnanti. Da notare che il mercato dell’insegnamento è libero, con le scuole che assumono direttamente gli insegnanti anche se, quest’ultimo elemento non mi sembra auspicabile dato che questa prospettiva non mi sembra scevra da pericoli anche gravissimi.

Il processo di riforma della formazione degli insegnanti presenta insomma due tendenze generali: in primo luogo, la formazione universitaria di tutti gli insegnanti, anche di quelli della scuola primaria, in secondo luogo, una formazione professionale anche per gli insegnanti della scuola secondaria.

In pratica l’esperienza dimostra che la professionalizzazione dell’insegnante non può essere affidata a categorie fumose e incerte ma deve avere due pilastri su cui poggiare: l’epistemologia ed il contesto, la metodologia ed i contenuti.

Insomma per rispondere validamente alla invasione delle “educazioni” occorre per un verso recuperare la centralità dei contenuti, per l’altro mantenere aperta la prospettiva epistemologica e degli spazi-retribuiti e

periodici- di studio per i docenti: non si può pretendere che professionisti abbruttiti dalla burocrazia ed estenuati dalle richieste più diverse (come per esempio il “controllo” degli autobus con cui si portano in gita gli studenti, o altre simili facezie) rinunciando sempre a dormire la notte riescano anche a studiare e “innovare” la didattica che da 2.0 rischia di diventare 0.0.

I pericoli della situazione attuale sono stati sottolineati anche da Antonio Brusa che ha parlato di “aggiornamento in fumo” osservando che, secondo recenti indagini, solo un 30% dei docenti è effettivamente innovativo mentre il 10% è inesorabilmente ancorato alla didattica tradizionale ma “In mezzo si stende un mare fluttuante e grigio, il 60%, la stragrande maggioranza dei docenti”. Il punto critico per eccellenza sembra insomma che la generosa dotazione economica del sistema formativo se diffusa solo sulle “reti d’ambito” (ben 319 centri di spesa territoriali!) sarà fatalmente congelata su argomenti generici che rispondano all’esigenza dei dirigenti di dare risposte ampie in grado di soddisfare le esigenze più generali dei docenti delle discipline più diverse: si rischia insomma la didattica della fuffa come l’ha definita Claudio Giunta del “Sole 24ore”. Infine questa forma di strabismo istituzionale lascia irrisolti i concreti problemi della didattica disciplinare affrontati dai docenti in perfetta solitudine.

Ricerca e didattica una relazione da costruire

Se è vero, come hanno osservato alcuni, che molti dei problemi attuali nascono dal permanere di un’idea “storicista” e dal contemporaneo affermarsi di un concetto “tecnicista” dell’insegnamento, è anche vero che bisogna ripensare alla relazione fra scuola e ricerca e riconoscere ai docenti quel ruolo di specialisti, che sembra abbiano perduto, e quindi ascoltare le loro esigenze con maggiore rispetto e attenzione, aprire spazi di confronto ed occasioni per contribuire al dibattito a partire dalla propria esperienza. Non si può parlare di “aggiornamento” e dimenticare che è sui contenuti che si gioca la partita, e non si può sottomettere l’aggiornamento dei docenti a quella logica burocratica che corrode la parte più vitale della scuola per non dire della miriade di associazioni, centri di ricerca e quant’altro che si preparano a dare l’assalto al ricco bottino della formazione in servizio.

Bisogna tenere in conto che se alla tecnica si devono grandi progressi l’innovazione non è, non può e non deve diventare, solo un problema tecnico. In altri termini non si può proiettare una visione paternalistica dalla relazione con i discenti a quella con i docenti quasi come se, eterni adolescenti, questi intellettuali non fossero in grado di scegliere e realizzare un percorso formativo per sé, né un tema così delicato può essere unicamente affidato alla logica della scuola dell’autonomia se questa scuola sta dentro la dimensione di uno stato democratico, unitario ed

europista.

Il punto forse è che se si sana la frattura ricerca/didattica non solo dal punto di vista intellettuale ma direi anche dalla prospettiva “umana” se cioè la scuola ed il mondo della ricerca riusciranno ad uscire l’una dalla sua condizione di sottomissione, l’altra dal suo preconcetto “ad escludendum”, se si sarà in grado di creare un sistema aperto in cui lo scambio fra le diverse esperienze sia continuo e proficuo, se ci si sforzerà di generare percorsi in cui metodo e carriera si possano coniugarsi armonicamente, forse, si uscirà prima e con meno impegno economico da questo “impasse”.



Giustamente Causarano ha rilevato che l’irrompere delle tematiche sociali e politiche nella scuola alla fine degli anni ’60 ha portato, con l’incapacità di rispondere con soluzioni condivise a una problematica così delicata, al ricorso sistematico ad una sempre più forte gestione amministrativa e burocratica di tutto il contesto, che non ha, di fatto, né affrontato né risolto i problemi.

Alla fine degli anni ’80, dopo le tumultuose trasformazioni istituzionali e sociali dei due decenni precedenti, gli insegnanti delle scuole italiane di ogni ordine e grado vedevano ancora la propria azione educativa pesantemente condizionata da un deficit di formazione iniziale, una percezione certamente differenziata a seconda del tipo di figura di insegnante ma comunque comune a tutti in misura diversa e crescente man mano che si sale nell’ordine scolastico. Il dato impressionante è che queste informazioni sulla consapevolezza che il corpo insegnante italiano ha di sé e della propria preparazione professionale insufficiente, si sono riproposte, sostanzialmente immutate, dalla fine degli anni ’90. Permane insomma il disagio generalizzato di fronte all’impreparazione nell’affrontare le questioni di ordine didattico, psicologico e sociale che investono l’attività di insegnamento, e, significativamente, rispetto alla percezione che del proprio prestigio sociale avevano gli insegnanti ancora negli anni ’60, in seguito si diffonde

l'idea di un vero e proprio "decadimento di status" sociale e professionale, sottolineata da una parte da un crescente discredito sociale e dall'altro dalla dilagante equiparazione- nel senso comune formato da robuste campagne mediatiche- della funzione docente al lavoro impiegatizio.

L'esigenza della formazione permanente degli insegnanti

Da questo punto di vista, l'aggiornamento in servizio - lungi dal diventare un processo continuo di qualificazione professionale dell'insegnante - per lungo tempo è stato individuato dalle amministrazioni scolastiche e percepito soggettivamente dagli insegnanti come un canale di "supplenza" rispetto ad una formazione iniziale considerata carente o incompleta e, comparato al generalizzato discredito della professione, sentito come un peso supplementare alla fatica quotidiana. Attualmente si conferma la consapevolezza diffusa in tutto il corpo docente dell'esigenza della formazione continua anche se i docenti della secondaria manifestano molte più perplessità e dubbi dei docenti della primaria sulla qualità di un aggiornamento che troppo spesso è tale solo di nome a suggello di una generale svalutazione dell'istituzione. Da qui deriva un disagio crescente della categoria cui si continuano a dare risposte inadeguate e parziali come sembrano testimoniare anche gli ultimi provvedimenti. La **formazione permanente degli insegnanti** può invece essere l'occasione giusta per risolvere una contraddizione che incide anche nelle relazioni con i discenti che, in partenza, considerano, in una società che tutto misura con il denaro, i loro docenti, nella migliore delle ipotesi, degli inguaribili idealisti.

In pratica il problema della formazione dei docenti torna ad essere quello del sistema formativo e viceversa a riprova del fatto che non si può continuamente riformare un sistema senza direzione precisa e senza altro orizzonte che l'Europa per un verso, le prossime elezioni per l'altro.

In altre parole ricercatori, docenti, osservatori e tutti coloro che di scuola si occupano si confrontano con un dibattito sempre allo stato fluido, in fieri, in cui non sono mai chiari i modelli di riferimento salvo quello che emerge costantemente dall'esigenza del "risparmio".

La stessa SSIS non è stata oggetto di riflessione adeguata da questo punto di vista. In altre parole, salvo poche eccezioni, sociologi dell'educazione, pedagogisti, in generale docenti universitari, insegnanti e osservatori che della scuola direttamente o indirettamente si occupano (compresi gli storici), si trovano a confrontarsi con un "discorso" sulla e della riforma dell'istruzione secondaria sempre allo stato

fluido, senza un punto fermo, all'interno di una fase di lungo interregno in cui non è ancora chiaro quali nuovi modelli si vengano a sostituire ai vecchi. Di fatto questo ha impedito per lungo tempo che fosse possibile tracciare un bilancio storico delle vicende connesse alla formazione e all'aggiornamento del corpo insegnante e che fosse costruito un sistema efficiente che sfuggisse alla moda del momento. Oggi che occorre necessariamente affrontare il problema della formazione iniziale e dell'aggiornamento in servizio, problema che nella vicenda storica della scuola secondaria italiana post-unitaria è stato sostanzialmente ignorato da parte delle classi dirigenti di governo, non si possono adottare soluzioni estemporanee o provvisorie né, peggio ancora, imposte autocraticamente e realizzate burocraticamente.

Le conseguenze di questo disinteresse politico e culturale sul piano delle politiche di governo si sono viste nella vicenda storica della scuola italiana e sono talmente gravi da indurre a cambiare decisamente direzione. Se solo pensiamo alla continua polemica e alle costanti, ricorrenti recriminazioni sulla qualità del personale insegnante (assunto da chi?) che accompagnano tutta la vita della scuola italiana fino ad oggi, con un crescendo evidente a partire dagli anni '70 e dalla crisi del vecchio modello elitario gentiliano di scuola secondaria ci renderemo conto che sarebbe ora di aprire una discussione seria che, in primo luogo, faccia giustizia di tutti gli alibi della classe dirigente.

Occorre, nella formazione dei giovani, recuperare la prospettiva della formazione dell'uomo e del cittadino ed una vera volontà di investire in questo settore. Già alla metà degli anni '60, queste questioni erano emerse sostanzialmente negli stessi termini, al momento in cui la istituzione della scuola media unica cambiava il panorama organizzativo e sociale della scuola secondaria inferiore, in una fase di crescente scolarizzazione e di massificazione dei processi educativi. La 107 che oggi si propone come "buona" scuola, dovrebbe ricordare che il sogno di una scuola, di un sistema formativo veramente efficace, non può prescindere dal mantenere chiaro l'orizzonte che la Costituzione afferma del "diritto" dei cittadini non solo all'istruzione ma, di più, alla cultura e dunque sciogliere l'equivoco che oggi si profila, per i discenti non meno che per i docenti, fra "formazione" e "addestramento", apprendimento e ammaestramento, attiva partecipazione alla formazione e passiva apprensione di tecniche e modalità operative. Se dunque questa legge vuol essere una presa di coscienza, rimane essenziale la necessità che il sogno non si tramuti in incubo e che la innovazione non travolga malamente i risultati già acquisiti in termini di diritti, doveri, obiettivi. In altri termini la scuola "moderna" e del futuro non può cessare di essere la scuola della Costituzione.

Marina Mangiameli
Liceo "E. Boggio Lera" Catania

cos'è



FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **21** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates, Leonardo e Gioventù, Lifelong Learning ed Erasmus +**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org, www.languagesbysongs.eu ed una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata a circa 9500 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

ERASMUS +	Partenariati strategici KA2	MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330)
LIFELONG LEARNING PROGRAMME	Comenius Multilateral	“Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language” (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	“CreaLLe: Creativity in language Learning” Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM “Be My Guest: Russian for European Hospitality” - Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; “Learning Arabic language for approaching Arab countries” Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	“Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs” (FADO) Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 “French and Spanish language competence through songs” (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 Star Project 2012 “Languages & Integration through Singing” (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 “Competences in e-Learning and Certification In Tourism” (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - E-Quality Label 2009
LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	“Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica” “INNOschool” (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	“Integrated Intercultural Language Learning” (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	“Le français par les techniques théâtrales” (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	“Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning”, (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	“Training of Educators of Adults in an intercultural Module” (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	Progetti Pilota	“e-GoV – e-Government Village” (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); “Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento” (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); “ Un Portale per la New Economy ” (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); “TES – Telework Education System”, (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788).