

XXI secolo e 4K. Formare i docenti per raccogliere la sfida delle competenze al tempo del digitale: l'esempio del docente di tedesco

21st century and 4K: Training teachers to face the challenge of competences in the digital era. The example of the teacher of German

Sabrina Bertollo, ricercatrice di Lingua e Traduzione – Lingua Tedesca, Università di Verona

ABSTRACT

In the German-speaking countries, the four core competences proposed by the *Framework for 21st century learning* – Communication, Cooperation, Creativity and Critical Thinking – are usually referred to as 4K, which is also a synonym for technological innovation and progress. This reflection paper focuses on the potential offered by the integration of 21st century competences into the education and life-long learning of practitioners, with special attention for the German language teacher. It will be shown how each of these competences can be concretely and effectively pursued in the teaching of German as a foreign language. However, the starting point for this change of perspective is competence- and experience-based training of practitioners, in which digital resources and new learning environments find their place as a trigger for innovation.

SINTESI

4K è il nome con cui le competenze descritte dal *Framework for 21st century learning* – Comunicazione, Cooperazione, Creatività e Pensiero Critico – sono note nel mondo germanofono, ma è anche sinonimo di innovazione tecnologica e di progresso. Il presente contributo si configura come una riflessione sulle potenzialità offerte dall'integrazione delle competenze del XXI secolo nella formazione dei docenti e nella didattica disciplinare attraverso l'esempio del docente di tedesco. Si evidenzierà come lo sviluppo di ciascuna di queste competenze possa essere concretamente e utilmente integrato nella didattica della lingua tedesca, a partire da una formazione dell'insegnante di natura esperienziale che valorizzi le potenzialità offerte dal digitale e dai nuovi ambienti di apprendimento.

KEYWORDS: 21st century competences, 4C model, digital, German teacher training, teaching innovation

PAROLE CHIAVE: competenze del XXI secolo, modello 4C, digitale, formazione docente di tedesco, innovazione didattica

Introduzione: il punto di partenza per una nuova progettazione

La scuola e, più in generale, l'universo della didattica del XXI secolo, ci pone di fronte a sfide metodologiche alle quali ci stiamo preparando da tempo, ma per le quali sembriamo non essere ancora totalmente pronti. La situazione pandemica, che si è verificata a partire da febbraio 2020, ha mostrato l'importanza di sapersi avvalere al meglio delle risorse e delle potenzialità offerte dal digitale.

Accanto a esperienze lodevoli che si sono registrate in molte realtà scolastiche, che hanno sapientemente potuto (o dovuto) accelerare un processo di mutamento che era già in atto, le istituzioni o i singoli docenti ancorati a una didattica eminentemente trasmissiva, di fronte a un inevitabile mutamento di paradigma, sono meritevolmente “rimasti a galla”, ma hanno spesso risposto in modo standardizzato a domande nuove.

Un'indagine relativa alle pratiche didattiche messe in atto durante il lockdown, condotta da Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Innovativa) a giugno 2020, tra oltre 3.700 docenti italiani, mostra come il 71% degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e il 73% di quelli della scuola secondaria di primo grado, nel periodo di chiusura forzata degli istituti scolastici, abbia fatto ricorso alla didattica frontale¹. È cambiato (faticosamente) il luogo: non più un'aula, bensì uno schermo o una piattaforma, ma talvolta non c'è stato alcun mutamento della sostanza: il modello trasmissivo, *ex cathedra*, si è solo spostato dalla realtà fisica a quella virtuale, con aumentate difficoltà di attenzione e di coinvolgimento dello studente. I dati raccolti per voce stessa dei docenti ci consentono di partire dalle criticità emerse, e di cui è affiorata la consapevolezza, per andare in una direzione a lungo auspicata, ma finora forse troppo timidamente percorsa, rendendo evidente come il cambiamento debba partire necessariamente dalla formazione dei docenti. Verrà dunque in seguito discusso come le competenze del XXI secolo possano essere integrate nel profilo del docente di tedesco e dunque nel suo impianto didattico.

1. Le competenze per formare alle competenze

1.1. Le competenze come saper fare dinamico

Il presupposto per una scuola credibile, che intenda formare il proprio studente alle competenze, è una formazione efficace dei propri formatori, i quali per primi devono essere in grado di sapere trovare risposte nuove a domande che non sono

¹ Cfr. Grafico 7: “Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo • Dicembre 2020”.

https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf.

ancora state poste². Se conoscenze e abilità non sono sufficienti per gli studenti, a maggior ragione non lo sono per chi deve guidarli nello sviluppo di competenze.

Posto che la inter- e trans-disciplinarietà sono aspetti imprescindibili per lo sviluppo di competenze trasversali, un approccio olistico alle questioni non può implicare l'abbandono di un approccio analitico e, dunque, disciplinare. Si tratta, in primo luogo per il docente, di acquisire, anche rispetto alla didattica della propria disciplina, un *dynamisches Können*³, ovvero un saper fare dinamico, come è usuale definire le competenze nella tradizione tedesca (Schier & Schwinger, 2014). Partire dalle competenze nelle singole discipline fa in modo che il rinnovamento didattico permei la quotidianità dell'insegnamento e non si limiti a una progettualità circoscritta temporalmente e tematicamente.

1.2. Il modello 4C ovvero 4K: Comunicazione, Cooperazione, Creatività e Pensiero Critico

Utili indicazioni su quali siano gli aspetti chiave dell'apprendimento del XXI secolo giungono dal *Framework for 21st century learning* (Fadel, 2008), che ha proposto il modello delle quattro C, ovvero Comunicazione, Cooperazione, Creatività e Pensiero Critico. Il modello è stato ripreso e rivitalizzato di recente da Andreas Schleicher (2018), responsabile del settore *education* dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). Nel mondo germanofono, questo modello è noto come 4K⁴ ed è interessante notare l'omonimia con la tecnologia 4K, sinonimo di alta risoluzione delle immagini in uno schermo, che consente di cogliere il dettaglio, ma anche di ottenere un eccellente sguardo di insieme. 4K vuole dunque essere una metafora delle nuove competenze raggiungibili anche grazie all'aiuto delle nuove tecnologie. All'interno delle discipline, e dunque nella formazione dei docenti che le insegnano, sarà necessario affrontare la sfida della complessità, imparare ad avvalersi di strumenti nuovi, duttili, che la tecnologia mette a disposizione, per avere – e dunque potere offrire – una visione più nitida dell'insieme, ma anche del dettaglio. Se la risoluzione 4K è la nuova generazione della visione, anche l'apprendimento ha bisogno di una nuova messa a fuoco, che passi attraverso la formazione iniziale e continua dei docenti, che guardi non solo al *cosa*, ma al *come*, per fare in modo che essi diventino esperti adattivi in grado di continuare a imparare (Darling-Hammond, 2006, p. 307).

² Intervista di A. Schleicher nel corso del convegno “Creativity and Critical Thinking Skills in School: Moving a shared agenda forward”, 24-25 settembre 2019 (Londra).

<https://www.youtube.com/watch?v=mSDT1tLd6cA>.

³ Il verbo *können*, generalmente tradotto con *potere*, indica in tedesco il *saper fare*. Il verbo sostantivato *Können*, accompagnato dall'aggettivo *dynamisch* (dinamico), pone l'accento sul fatto che non si tratta di rigide abilità, ma di abilità che diventano flessibili e dunque adattabili.

⁴ In tedesco il modello è noto col nome 4K perché l'iniziale delle quattro competenze descritte è “K”, rispettivamente: Kommunikation, Kooperation, Kreativität, kritisches Denken.

1.3. Il ruolo delle lingue e della formazione docente secondo l'Unione Europea

Il rilevante ruolo delle lingue nella formazione dell'individuo viene riconosciuto ufficialmente dall'Unione Europea, che, tra le sue raccomandazioni del 2018 per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁵, inserisce la competenza multilinguistica. Se è evidente che la conoscenza della sola lingua madre è insufficiente, è fortemente auspicabile che all'inglese si affianchino una o più lingue straniere.

L'Unione Europea sottolinea inoltre, nella sua raccomandazione del 22 maggio 2019, come il digitale sia uno strumento fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi. Lo stesso documento ribadisce la centralità della formazione continua degli insegnanti di lingue e la necessità di innovare la formazione iniziale per migliorare le competenze del corpo docente. Alla luce di queste raccomandazioni e delle evidenze emerse in modo ancora più chiaro durante la situazione pandemica, in ciò che segue verrà proposta una declinazione del modello formativo per competenze, nello specifico del modello delle quattro C (La Marca, 2017), nell'ambito della formazione iniziale e in servizio del docente di tedesco. Per ciascuna delle quattro competenze verranno infatti enucleate delle aree di lavoro nel campo della lingua tedesca, che possono essere validamente supportate dalle risorse digitali e dai nuovi ambienti di apprendimento.

2. Le quattro C nel profilo formativo (e nella didattica) del docente di tedesco

2.1. Comunicazione

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, nella didattica delle lingue straniere ha avuto luogo la cosiddetta “svolta comunicativa”, che ha segnato un cambio di paradigma rispetto al precedente modello grammaticale-traduttivo (Lado, 1957). Ormai tutta la manualistica scolastica dedicata al tedesco come lingua straniera adotta un impianto comunicativo inteso come promozione dello sviluppo delle quattro abilità previste dal QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento). Sembrerebbe dunque che l'obiettivo della comunicazione sia perseguito di *default* nella didattica della lingua tedesca. L'equivoco però rischia di essere quello di non tenere in sufficiente considerazione l'universo del multilinguismo⁶ – inteso anche come pluralità all'interno della stessa lingua – e la diversità dei canali di comunicazione e degli interlocutori, che risultano invece centrali nella società contemporanea, molto più di quanto lo fossero quando il QCER è stato redatto, nel 2001. Questi nuovi obiettivi, che sono stati efficientemente esplicitati nel nuovo Volume complementare del QCER (2020), richiedono un cambio di prospettiva, e

⁵ Si veda la raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

⁶ Mentre il termine “multilinguismo” viene usato dall'Unione Europea sia per le competenze individuali che per le situazioni sociali, il Consiglio d'Europa impiega la parola “plurilinguismo” per il primo caso. Cfr. nota 4 (2019/C 189/03).

dunque una formazione adeguata del docente, per essere implementati. Per una lingua come il tedesco, tradizionalmente ostica per l'apprendente italiano, implicitamente nel docente si instaura la convinzione che sia necessaria una semplificazione per non andare ad aggravare un processo di apprendimento considerato già sufficientemente oneroso, come se la sfida della complessità (Morin, 2011) fosse già abbastanza ardua⁷. Questo comporta uno scetticismo rispetto all'effettiva impiegabilità di materiali autentici, soprattutto nei livelli di apprendimento più bassi, e a una sostanziale rinuncia a dare voce al pluralismo, inteso come variazione diatopica, diafasica e diamesica. Si tratta di tematiche scarsamente affrontate anche nella manualistica scolastica, con l'effetto che spesso si restituisce un'idea monolitica della lingua tedesca, che poi si scontra con la realtà dei fatti in un contesto autentico, in cui, accanto ai diversi standard nazionali, è presente un *continuum* di variazione nelle parlate locali. A tal proposito è necessario che l'insegnante stesso venga formato alla diversità e alla creazione autonoma di materiali che valorizzino la pluralità anziché appiattirla, partendo da risorse autentiche messe a disposizione dal digitale. Uno strumento sicuramente efficace, penetrato ancora scarsamente nella didattica della lingua tedesca in Italia, è l'impiego di corpora e atlanti linguistici. Si tratta di un'innovazione nel panorama delle risorse didattiche, resa possibile grazie all'avvento del digitale (Fandrych & Tschirner, 2007), che però non è ancora entrata nella formazione dei docenti (Wallner, 2013) e di conseguenza nella didattica. I corpora digitali, impiegabili sia dal docente per la selezione di materiali didattici e l'elaborazione degli stessi, sia direttamente dagli studenti, costituiscono un enorme bacino di lingua autentica, che può educare alla competenza comunicativa. Validi esempi di risorse digitali ad accesso libero e gratuito sono il corpus FOLK⁸, che ospita audio-registrazioni in diverse situazioni comunicative e a diversi livelli di formalità (Imo & Weidner, 2018); la *Varietätsgrammatik des Standarddeutschen*⁹ (grammatica delle varianti del tedesco standard, che raccoglie soprattutto contributi dalla stampa); la raccolta del portale REDE-SprachGIS¹⁰, che offre un ampio panorama di risorse online gratuite sulle varietà regionali e dialettali. Si tratta di un cambio di prospettiva per il docente, il quale viene chiamato non più a trasmettere le proprie conoscenze o a farsi mediatore di contenuti già selezionati a monte per un'utenza standardizzata, ma a saper creare un contenuto altamente personalizzato e calato in un contesto comunicativo reale, fatto di lingua vera, che talvolta si allontana anche dalla norma prescrittiva.

L'impiego di banche dati digitali risponde alle sfide odierne e più direttamente alla necessità di non comunicare in una lingua artificiosa, scolastica, bensì in una lingua vera, autentica, evitando un impatto difficile dello studente con la realtà

⁷ Anche il Volume complementare del QCER (2020, p. 130) sprona alla complessità: «taking risks and moving beyond one's comfort zone are essential parts of the learning process. When learners are tackling more complex tasks, their control of their language naturally suffers, and this is a healthy process».

⁸ <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>.

⁹ <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>.

¹⁰ <https://www.regionalsprache.de/>.

linguistica dei Paesi di lingua tedesca, preparandolo così alla diversità (Neuland, 2007; Flinz & Kathelön, 2019). Lo stimolo linguistico che si offre è dunque vario, talvolta imperfetto, e proprio questa eterogeneità consente di avvalersi di risorse inaspettate. Tale necessità diventa particolarmente cogente nel mondo del lavoro, che lamenta la difficoltà di trovare personale con adeguate competenze in lingua tedesca, pur in presenza di candidati che vantano uno studio pluriennale della lingua.

Affinché le risorse digitali messe a disposizione dalla comunità scientifica possano essere utilmente impiegate nell'innovazione didattica, anche dal singolo docente, e non siano appannaggio degli specialisti (Wallner, 2013), è necessario che l'insegnante ne venga a conoscenza nel proprio percorso e che acquisisca una *corpus literacy* tale da consentirgli di muoversi agilmente tra i diversi materiali e di guidare utilmente i suoi studenti in questa direzione.

2.2. Cooperazione

La capacità di lavorare insieme e di fare rete è sempre più richiesta in tutti gli ambiti della vita sociale. L'impostazione generale del nostro modello di istruzione, nonostante un crescente sforzo all'incentivazione del lavoro di squadra, prevede un modello individualistico in cui viene valutata la prestazione del singolo. Nel caso specifico delle lingue straniere, come il tedesco, sembra chiaro che lo sviluppo di una competenza linguistica sia individuale. Anche a fronte di questo, la cooperazione nei lavori a progetto talvolta equivale alla suddivisione dei compiti tra i membri del gruppo, col risultato che il prodotto finito non è altro che la somma dei lavori dei singoli. Si tratta sicuramente di una forma di collaborazione, seppur embrionale, che però ha potenzialità di sviluppo anche in stretta relazione al miglioramento delle competenze linguistiche, come evidenziato dal Volume complementare del QCER (2020, p. 88). Per affinare una consapevolezza rispetto al potenziale della cooperazione e alle possibili criticità che emergono dal lavorare in team, sarebbe opportuno che fosse il docente stesso a farne esperienza, non solo in contesti collegiali precostituiti, ma anche all'interno della propria area disciplinare, adottando un respiro internazionale. Le nuove tecnologie digitali consentono con facilità di accedere a piattaforme di scrittura condivisa e a videoconferenze che danno vita a gruppi di lavoro, anche nell'ottica della ricerca-azione. Hoffman (2021) riporta interessanti risultati scaturiti da un progetto di cooperazione internazionale per docenti di tedesco come lingua straniera¹¹, in cui una rete di insegnanti si incontra virtualmente per discutere della propria professione e delle proprie esperienze didattiche e innovare. Si tratta dunque di creare comunità transnazionali anche su base progettuale, che possono essere altresì transitorie, in un ciclo di rinnovamento che permette di ottenere nuove fonti di ispirazione (Oesterle et al., 2020)¹². Non mancano esperienze di associazionismo

¹¹ Erasmus + Programme – Key Action 2 (KA2) – Cooperation for innovation and the exchange of good practices Call for Proposals EAC/A03/2018 – European Universities. A questo si aggiunge il programma LEELU – Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht.

¹² Gli autori dello studio analizzano soprattutto la figura dei formatori dei docenti.

anche in Italia, si pensi alla rete ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere), molto attiva nella formazione dei docenti, anche a distanza. Si tratta però ancora di esperienze di condivisione che coinvolgono un numero limitato di docenti.

Proprio nell'ottica di una fruttuosa competenza cooperativa, il curriculum di un docente dovrebbe prevedere, nell'alveo della collaborazione tra pari, la condivisione di contenuti accompagnata a processi valutativi come la *peer review*. Quest'ultima è prassi consolidata nella comunità scientifica: un miglioramento della didattica richiederebbe dunque che processi di questo tipo fossero parte integrante della vita del docente, non in un'ottica classificatoria, ma secondo una prospettiva scientifica di miglioramento.

È evidente come un approccio altamente cooperativo nella professione del docente comporti delle ricadute nell'impianto didattico: si faciliterebbe in questo modo la creazione di reti internazionali. Un interessante progetto per la lingua tedesca dell'Università di Bamberg¹³ mostra l'efficacia della scrittura collaborativa per il miglioramento delle capacità linguistiche, ma anche culturali, e suggerisce attività di scambio virtuali tra studenti internazionali, in cui il feedback all'attività di scrittura non viene fornito dal docente, ma dal gruppo di pari che parla la lingua usata per il testo scritto come lingua nativa. Si tratta di una *peer review*, sostenuta da piattaforme digitali, in cui la simmetria delle competenze linguistiche gioca un ruolo di sprone. Inoltre, l'attività non viene percepita come mero esercizio, fine a se stesso, in quanto il confronto con l'altro, e dunque l'ancoraggio alla realtà, garantisce che l'apprendimento sia significativo. Una cooperazione che si ponga come obiettivo il miglioramento linguistico può trovare anche delle ulteriori applicazioni concrete nell'elaborazione di un prodotto finito.

Un esempio virtuoso di educazione alla cooperazione nella didattica del tedesco, anche altamente formativo per il docente, che viene accompagnato passo dopo passo nella strutturazione dell'attività, è il concorso di idee del "Goethe Institut" "Piazza Affari Tedesco"¹⁴, in cui studenti della scuola secondaria di secondo grado non solo cooperano tra loro, ma instaurano una collaborazione con una realtà imprenditoriale locale che commercia con la Germania, per creare un prodotto innovativo a cui associare uno slogan. Tutte le attività preparatorie di ricerca sulla realtà economica di riferimento, la condivisione di idee, la strutturazione di presentazioni, resoconti e *brainstorming* creativi vengono facilitati dall'uso di *cloud* e piattaforme interattive, in cui i diversi attori del processo di apprendimento trovano cittadinanza.

2.3. Creatività

Nell'ambito della creatività, in un contesto educativo si distinguono, a partire dal 1999 (Robinson, 2001; Guerra & Villa, 2017), due dimensioni: *teaching*

¹³<https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/uebersprach-und-kulturgrenzen-online-schreiben-und-publizieren/>.

¹⁴ <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/eng/dib/unt.html>.

creatively e *teaching for creativity*, ovvero l'insegnamento creativo e l'educazione degli studenti alla creatività. Si tratta, di fatto, di due aspetti intimamente legati, che educano al pensiero divergente e promuovono il problem solving. *Teaching creatively* vuol dire innanzitutto sapere creare situazioni di apprendimento innovative: compiti banali, ripetitivi, standardizzati creano nello studente un addestramento alla prova, che non è vera competenza, e inibiscono la creatività anziché incentivarla. La competenza creativa, anche per una lingua come il tedesco, va dunque di pari passo con la flessibilità e richiede al docente la capacità di smarcarsi da percorsi fissi e precostituiti, in favore di sfide nuove, in cui lo studente sia protagonista attivo e costruttore del sapere. Si tratta, anche in questo caso, di una dimensione circolare, in cui il docente stesso sarà propenso a insegnare in modo creativo se nella propria formazione avrà ottenuto stimoli alla creatività. La molteplicità di risorse digitali ha ampliato enormemente la possibilità di ricreare situazioni autentiche, vicine alla quotidianità dello studente. La stessa interazione online può diventare mezzo e oggetto del compito autentico, basti pensare ai simulatori di chat e blog online, la creazione di meme o di post per social network, in cui sperimentare la lingua tedesca, tenendo conto anche delle specificità del mezzo.

Se la proposizione di compiti di realtà è la modalità più nota e intuitiva per sviluppare la creatività nelle diverse discipline, le lingue straniere offrono ulteriori possibilità di stimolo alla creatività, in cui la lingua non è solo uno strumento, ma l'oggetto stesso della riflessione creativa. Chomsky e Smith (2000) sostengono che la creatività è una caratteristica fondante della lingua stessa, e, se da una parte è interessante scoprire a quali limiti essa sia soggetta (*rule-governed creativity*), dall'altra la creatività è un motore importante per l'innovazione linguistica (*rule-changing creativity*). Il tedesco risulta un punto di partenza straordinariamente ricco per questo tipo di esplorazione. Proprio una delle criticità dell'apprendimento della lingua, data dalla complessità grammaticale e dalla ricchezza morfologica, può essere resa un punto di forza per innovare la didattica della grammatica, superando un rigido prescrittismo in favore di una ricerca dei meccanismi soggiacenti. La ricombinazione di prefissi e suffissi con diverse basi lessicali, legata a una riflessione sui mutamenti semantici che ne derivano, l'indagine dei neologismi nella lingua, rinvenibili proprio nel web, la creazione di parole composte o l'analisi di quelle esistenti risultano un valido aiuto nella promozione della consapevolezza linguistica. Nella manualistica scolastica e nella formazione stessa del docente di lingua tedesca risultano ancora episodiche le attività in cui la creatività viene ricercata e valorizzata all'interno della lingua. Per il docente di tedesco sarà dunque utile sviluppare nel proprio percorso di formazione competenze creative che vadano anche in questa direzione e che possano essere fruttuosamente supportate dall'ausilio del digitale. Le moderne piattaforme interattive consentono al docente di realizzare numerose attività di ludolinguistica, di creare gare a tempo, quiz, puzzle, sfide di contenuto morfosintattico, da svolgere con vari dispositivi e in momenti anche diversi rispetto alla lezione, da parte di studenti che non si trovano nello stesso luogo fisico, con ottime ricadute anche sul piano motivazionale.

2.4. Pensiero Critico

La necessità di sviluppare il pensiero critico risulta fondamentale in un periodo storico caratterizzato da infodemia¹⁵. La cittadinanza digitale richiede come requisito indispensabile la capacità di discernimento, il controllo delle fonti e l'esercizio della razionalità. La scuola ha un ruolo primario nell'educare le nuove generazioni a un rigore metodologico e alla capacità di interrogarsi criticamente di fronte ai problemi per trovare delle soluzioni, in un processo di formazione e verifica delle ipotesi, tipico della scienza. Eppure, Kruse (2010, p. 7) definisce la sfida di fronte a cui i docenti sono posti *die Didaktik des Undidaktisierbaren* ovvero la didattica dell'indidattizzabile. Non si tratta di un problema nuovo, già Dewey (1933) si interrogava su quali fossero le metodologie più appropriate per sviluppare il pensiero critico. La creatività, la cooperazione, la valutazione tra pari, la comunicazione consapevole sono parte integrante dello sviluppo del pensiero critico, che non può essere demandato a un'unica materia, ma necessita quanto mai del concorso di tutte le discipline e del sapere che ciascuna di esse offre. Il docente di lingua tedesca può contribuire non solo trasversalmente, ma anche con le specificità del proprio settore: si pensi per esempio a un approccio induttivo, di scoperta, alla didattica della grammatica.

Nel panorama didattico italiano, a partire dal 2014, il Movimento di Innovazione "Avanguardie Educative", fondato da Indire, si propone di promuovere delle idee didattiche innovative, che vengono adottate e sperimentate da alcune scuole italiane¹⁶. Tra le idee del movimento risulta particolarmente interessante per lo sviluppo di questa specifica competenza un metodo che gode già di una lunga tradizione nella cultura anglosassone, ma che è meno diffuso nella pratica didattica italiana: il *debate*. Interessanti indicazioni sull'impiego delle lingue straniere nelle attività di *debate* sono state fornite da Cinganotto (2018), che illustra come questa tecnica didattica altamente interattiva possa essere integrata nel CLIL (*Content Language Integrated Learning*). Si tratta sicuramente di una possibilità, che vede come lingua principe di utilizzo l'inglese, anche per ragioni legate al livello linguistico degli studenti.

Per quando riguarda il tedesco come lingua straniera, il *debate* è ancora un'attività pionieristica, che conta pochissimi esperti in Italia, ma sulla quale vale la pena investire, in primo luogo nella formazione dei docenti. Proprio le nuove piattaforme di apprendimento e le risorse digitali consentono, appunto, implementazioni di questa pratica in una dimensione internazionale e multicanale, impensabile fino a pochi anni or sono. Sono sempre più frequenti, infatti, i *debate* che hanno luogo anche attraverso l'interazione scritta in tempo reale online. Segnale di un crescente interesse nel mondo per il *debate* ospitato dai nuovi ambienti di apprendimento digitali è l'implementazione di un *plugin debate* nella piattaforma Moodle¹⁷.

¹⁵ https://www.treccani.it/vocabolario/infodemia_%28Neologismi%29/.

¹⁶ <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate>.

¹⁷ https://moodle.org/plugins/mod_debate.

In Germania, il progetto *Jugend debattiert*¹⁸ (“Gioventù a confronto”), che prevede gare di *debate* nelle scuole, è stato avviato nel 2001 e, in tempi più recenti, ha trovato una dimensione internazionale, grazie a progetti legati al tedesco come lingua straniera. Nel 2019, la rete di scuole PASCH ha avviato una formazione pilota per docenti di tedesco dell’Europa sud-occidentale¹⁹, proponendo loro laboratori esperienziali di dibattito, affinché la tecnica possa essere proposta in prospettiva internazionale a studenti a partire dal livello A2. Si tratta di un campo ancora nuovo per il tedesco come lingua straniera, ma molto promettente e, in quanto tale, meritevole di essere incluso nelle formazioni dei docenti di tedesco. Gli scenari che si aprono coinvolgono un chiaro sviluppo del pensiero critico, della competenza comunicativa e di *public speaking* in lingua straniera e un approccio interculturale e internazionale a questioni vicine alle realtà di lingua tedesca.

Conclusioni

Affinché la didattica per competenze pervada la realtà scolastica e non sia limitata ad attività progettuali circoscritte, è necessario che gli stessi docenti siano formati alle competenze, in particolare a quelle del XXI secolo. Solo a partire da un cambio di approccio, anche alla didattica della disciplina, sarà veramente possibile per i docenti aprirsi a nuove forme di progettazione, altamente flessibili, che sappiano anche avvalersi degli strumenti offerti dal digitale.

Nel caso specifico del docente di tedesco, si è visto come la stessa competenza comunicativa vada continuamente adattata alle sfide del mondo globalizzato e debba integrare una consapevolezza della pluralità e della variazione. È emerso come risorse digitali, anche non progettate per la didattica, quali i corpora elettronici, si rivelino un ausilio efficace per il docente di tedesco, per attingere a materiale linguistico autentico che promuova competenze comunicative situate. Perché questo sia possibile è necessario che lo stesso docente venga formato e guidato nell’esplorazione e nella gestione di tali risorse ancora poco note. Proprio la creazione di nuovi materiali didattici e il confronto continuo e critico con altri docenti, anche in una dimensione internazionale, costituiscono il presupposto di una didattica incentrata alla collaborazione e alla valutazione tra pari. Progetti come quello dell’università di Bamberg sulla scrittura condivisa o del “Goethe Institut”, “Piazza Affari Tedesco”, costituiscono dei validi esempi di promozione della cooperazione. Entrambi questi progetti contribuiscono anche all’obiettivo della competenza creativa: creare situazioni autentiche, ugualmente attraverso i canali digitali, richiede l’impiego critico di risorse diverse e la formulazione di risposte non standardizzate. Soprattutto nell’ambito della lingua tedesca, risulta particolarmente stimolante che la creatività venga cercata e promossa non solo per mezzo della lingua, ma anche all’interno della lingua stessa, organismo vivo e creativo per antonomasia. Particolarmente efficaci nell’esplorazione e visualizzazione della creatività della lingua risultano i giochi linguistici realizzabili attraverso le piattaforme digitali. La promozione di queste competenze consente di

¹⁸ <https://www.jugend-debattiert.de/>.

¹⁹ <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/eng/pas/akt/21723256.html>.

potenziare efficacemente anche l'ultima delle 4C: il Pensiero Critico. Si tratta infatti di una competenza che si sviluppa attraverso attività improntate alla scoperta e che prevedano un'attivazione dello studente. Nell'ambito delle lingue straniere, un metodo che potenzia questa competenza può essere il *debate*, che, tuttavia, risulta ancora inesplorato nella didattica del tedesco in Italia, nonostante il potenziale. Promettenti evoluzioni del *debate* passano attraverso il digitale, non solo per la ricerca delle fonti, ma anche nella conduzione stessa del dibattito, che può avvenire online, persino in forma scritta, con interlocutori da tutto il mondo.

Bibliografia

CHOMSKY, N., & SMITH, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811937>

CINGANOTTO, L. (2018). CLIL e debate in lingua straniera. *Europa Vicina*, 37. <http://www.veronacomunica.it/europavicina/pdfs/EuropaVicina37.pdf>

CONSIGLIO D'EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

CONSIGLIO D'EUROPA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*.

CONSIGLIO D'EUROPA (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. (2019/C 189/03)*.

CONSIGLIO D'EUROPA. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

DEWEY, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. DC Heath.

FADEL, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

FANDRYCH, C., & TSCHIRNER, E. (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache*, 44, 195–204.

FLINZ, C., & KATELHÖN, P. (2019). Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo. *EL.LE*, 8(2), 323–348.

<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/004>

- GUERRA, M., & VILLA, F. V. (2017). La figura docente tra creatività e competenze. *MeTis Journal*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.12897/01.00148>
- HOFFMANN, S. (2021). Schweigen in Videokonferenzen: Vom Umgang mit Störungen in Online-Besprechungen. *Studi Germanici*, 201–218.
- IMO, W., & WEIDNER, B. (2018). 10. Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In M. KUPIETZ, & T. SCHMIDT (Eds.), *Korpuslinguistik* (pp. 231–252). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538649-011>
- INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf
- KRUSE, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 19, 77–86.
- LA MARCA, A. (2017). La consapevolezza professionale. Flipped e sviluppo delle 4C nella formazione iniziale degli insegnanti. In G. DOMENICI (Ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp.131–134). Armando.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.
- MORIN, E. (2011). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- NEULAND, E. (2007). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Peter Lang.
- OESTERLE, M., SCHWAB, G., HOFFMANN, S., & BALDWIN, R. (2020). The potentials of a transient transnational community for teacher educators' professional learning and development. *European Journal of Education Studies*, 7, 117–149. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3192>
- ROBINSON, K. (2001). *Out of Our Minds*. Capstone.
- SCHIER, C., & SCHWINGER, E. (2014). *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427842>
- SCHLEICHER, A. (2018). *World Class: how to build a 21st Century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- SCHLEICHER, A. (2019). Creativity and critical thinking skills in school: moving a shared agenda forward. 24-25 settembre 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=mSDT1tLd6cA>
- WALLNER, F. (2013). Korpora im DaF-Unterricht. Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/korpora-im-daf-unterricht-potentiale-und-perspektiven-am-beispiel-des-dwds.html>