



# *Interlingvistikaj Kajeroj*

Articles

Jan 05 2012

## L'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere come strumenti per la costruzione di una coscienza democratica.

La sfida del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

*La lernado kaj la instruado de la fremdaj lingvoj kiel iloj por la konstruo de demokrata konscienco.*

*La defio de la Komuna eŭropa referenckadro por lingvoj.*

Marco Mezzadri

*Tradukis Luigi Fraccaroli*

## 1 Introduzione / Enkonduko

Quindici anni sono passati dalla pubblicazione online della prima versione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi *Quadro*). Tentare un bilancio della sua capacità di modificare i contesti di apprendimento e d'insegnamento delle lingue è impresa immensa, che richiederebbe un'attenzione su più livelli. Infatti il *Quadro* ha saputo insediarsi sulla realtà esistente in maniera pervasiva in aree geografiche, contesti educativi, ambiti del variegato mondo dell'«industria culturale delle lingue»<sup>1</sup> a volte molto distanti. Grazie al *Quadro* ora è possibile contare su criteri di trasparenza e coerenza espressi attraverso un linguaggio comune di cui si percepiva da tempo la necessità.

Tuttavia, è nostra opinione che proprio il grande bisogno di uniformare le coordinate di riferimento principali per il funzionamento dei vari settori che si occupano di apprendimento e insegnamento delle lingue abbia portato a indebolire la proposta del *Quadro*, riducendola spesso, troppo spesso e a volte esclusivamente alla distribuzione per livelli delle competenze linguistico-comunicative. È sufficiente osservare nei più disparati contesti il successo ottenuto dalle scale del *Quadro* spesso semplicisticamente riassunte nei livelli di riferimento A1, A2, B1, ecc.

Il *Quadro* è molto più di questo e soprattutto risulta scorretto partire (e spesso fermarsi a questi) dai livelli di riferimento, i quali nelle intenzioni degli estensori del *Quadro* appaiono come elementi di sintesi di processi interpretativi della realtà travalicanti la dimensione linguistico-comunicativa.

Crediamo, dunque, che parlare del *Quadro* significhi occuparsi dei valori fondamentali e fondanti dell'Unione europea. Essa si basa sui valori di rispetto della dignità umana, di libertà, uguaglianza, supremazia del diritto, rispetto dei diritti umani, concetto che include i diritti degli appartenenti alle minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati Membri, così com'è

Pasis dekkvin jaroj de la reta eldono de la unua versio de la *Komuna eŭropa referenc-kadro por lingvoj* (ekde nun *Kadro*). Provo fari bilancon de ĝia kapablo modifi la framojn de lingvolernado kaj –instruado estas vastega tasko, kiu petus atenton je pluraj niveloj. Fakte la *Kadro* kapablis penetre establiĝi en la estanta realo en geografiaj zonoj, edukaj framoj, kadroj de la varia mondo de la «kultura lingvoindustrio»<sup>2</sup> foje tre malproksimaj. Dank' al la *Kadro* nun eblas kalkuli je kriterioj de trariveblo kaj kohero esprimitaj per komuna lingvo, kies neceso de longe percepteblis.

Tamen, nia opinio ĝuste tiu granda bezono pri unuformigo de la ĉefaj referenckoordinatoj por la funkciado de la diversaj sektoroj okupiĝantaj pri lingvolernado kaj –instruado alportis malfortigon al la propono de la *Kadro*, ĝin reduktinte ofte, tro ofte kaj foje absolute nur al distribuo je niveloj de la lingvo-komunikaj kompetentoj. Sufiĉas rimarki en la plej variaj kunteksto la sukceson atingitan de la *Kadraj* skaloj ofte simplece resumitaj en la referencniveloj A1, A2, B1, k.t.p.

La *Kadro* estas multe pli ol tio kaj precipe montriĝas nehoneste starti de (kaj ofte halti ĉe) la referencniveloj, kiuj en la intencoj de la redaktintoj de la *Kadro* aperas kiel elementoj por sintezo de procezoj de interpretado de la realo, kiuj transpasas la lingvo-komunikadon.

Ni opinias do, ke paroli pri la *Kadro* signifas okupiĝi pri la fundamentaj valoroj fondintaj la Eŭropan Union. Ĝi baziĝas je valoroj de respekto de la homa digno, de libero, egaleco, supereco de la juro, respekto de la homaj rajtoj – koncepto inkludanta la rajtojn de la minoritatoj. Tiuj valoroj estas komunaj por la Membroŝtatoj, kiel citite en la Antaŭparolo de la Traktato pri Es-

richiamato nel Preambolo del Trattato di istituzione della Costituzione europea.

La prospettiva che adottiamo in questo articolo vede il *Quadro* prima di tutto come custode attivo di quei valori che costituiscono le fondamenta dell'Unione europea.

Nel Preambolo sopra ricordato, l'Europa è definita «unita nella diversità», ma quale influenza ha questo concetto sui processi di apprendimento/insegnamento delle lingue straniere?

È sufficiente osservare in maniera superficiale i sistemi educativi nei diversi paesi europei per rendersi conto delle enormi differenze esistenti e delle permanenti difficoltà comunicative. Basti prendere ad esempio quanto avviene per l'attribuzione dei crediti universitari all'enorme numero di studenti coinvolti nel programma europeo LLP/Erasmus: si tratta di processi valutativi ancora lontani dal raggiungere una standardizzazione condivisa e accettabile.

Alla luce di quanto affermato, occorre aggiungere altri tre valori alla lista: la coerenza, la trasparenza e la consapevolezza. Tuttavia, l'analisi del ruolo di ciascuno di essi nei processi di apprendimento/insegnamento delle lingue non è lo scopo di questo articolo. Perciò, ci concentreremo nelle prossime pagine solamente sul concetto di consapevolezza che ci piace considerare un filo rosso in grado di collegare i valori sopraccitati con le pratiche didattiche. Un insegnante consapevole dei diversi livelli macro (i valori europei) e micro (le pratiche didattiche) potrà agire in modo da far crescere il grado di consapevolezza dell'apprendente. Uno studente che sia consapevole di ciò che i processi di apprendimento di una lingua straniera implicano e che sappia come si apprende sarà capace di perseguire un obiettivo educativo prioritario: l'autonomia di apprendimento.

L'autonomia d'apprendimento può essere vista come una parte fondamentale del concetto di cittadinanza democratica come viene proposta e promossa dal *Qua-*

tigo de Konstitucio por Eŭropo.

La perspektivo de ni alprenita en ĉi tiu artikolo konsideras la *Kadron* antaŭ ĉio aktivan gardanton de la valoroj, kiuj konsistigas la fundamenton de Eŭropa Unio.

En la Enkonduko supre memorigita, Eŭropo difiniĝas «unuiĝinta en la divers-eco», sed kiun influon tiu koncepto havas sur la procedoj de lernado/instruado de fremdaj lingvoj?

Sufiĉas observi supraĵe la eduksistemojn en la diversaj eŭropaj landoj por ekkonscii pri la estantaj grandegaj divers-ecoj kaj la daŭraj komunikaj malfacilaĵoj. Sufiĉas preni kiel ekzemplon tion, kio okazas pri la atribuo de universitataj kreditoj al la ega nombro de studentoj kuntrenitaj en la eŭropa programo LLP/Erasmus: temas pri taksaj procezoj ankoraŭ malproksimaj de la atingo de partoprenita kaj akceptebla normigo.

Ĉe la lumo de kio asertita, necesas aldoni al la listo pliajn tri valorojn: kohero, travideblo kaj konscio. Tamen, analizo de la rolo de ĉiu el ili en la procedoj de lernado/instruado de fremdaj lingvoj ne estas celo de ĉi tiu artikolo. Tial, ni koncentriĝos en la venontaj paĝoj nur sur la koncepto pri konscio, kiun ni ŝatas rigardi kiel ruĝan fadenon kapablan kunligi la supre cititajn valorojn kun la instruaj kutimoj. Instruisto konscia pri la diversaj niveloj superaj (la eŭropaj valoroj) kaj praktikaj (la instruaj kutimoj) povos agi tiel, ke li/ŝi kreskigos en la lernanto la gradon de konscio. Lernanto konscia pri tio kuntrenita en la procedoj de lernado de fremda lingvo kaj kapabla lerni estos kapabla strebi al esenca eduka celo: la lernada aŭtonomio.

La lernada aŭtonomio povas esti rigardata kiel baza parto de la ideo de demokrata civitaneco, kiel ĝin proponas kaj antaŭenpuŝas la *Kadro* (§ 1.2, p. 4).

dro (§ 1.2, p. 4).

È da qui che partiremo per analizzare le implicazioni glottodidattiche insite in tale prospettiva, convinti che sia solo attraverso una più estensiva comprensione del *Quadro* che le pratiche applicative di questo imprescindibile strumento possono risultare rispettose del suo spirito e soprattutto possono arrivare a disegnare migliori contesti educativi.

Così, la seconda parte di questo articolo cerca di illustrare come quanto espresso sopra possa essere applicato alla classe di lingua riflettendo sui processi della comprensione e sulle competenze di cui un docente e un discente hanno bisogno quando debbono o desiderano insegnare e apprendere secondo questi principi.

## 2 La dimensione plurilinguistica e pluriculturale / La plurlingva kaj plurkultura dimensio

In certa misura, è possibile considerare il plurilinguismo e il pluriculturalismo come una sorta di sintesi delle istanze presentate sopra.

Nel *Quadro* viene posta molta enfasi sul concetto di plurilinguismo inteso non quale sinonimo di multilinguismo, quindi non come conoscenza di diverse lingue straniere o della loro compresenza nel contesto sociale senza che vi sia una reale interazione tra esse.

Il plurilinguismo non è la somma delle conoscenze di diverse lingue e culture, si ha plurilinguismo quando i processi che portano a dar vita alle diverse esperienze di apprendimento linguistico conducono l'individuo a modificare il proprio modo di apprendere, prima di tutto, in quanto le conoscenze e le abilità comunicative acquisite in una lingua interagiscono con le altre lingue che si stanno apprendendo o che si sono apprese. Una strategia comunicativa appresa durante il percorso di L2 può ad esempio essere utilizzata in lingua madre, e così via. Questo discorso porta a disegnare scenari metodologici complessi che il *Quadro* non manca di comprendere in vari capitoli, dal capito-

De ĉi tie ni startos por analizi la lingvoinstruajn implicojn jam enajn en tiu perspektivo, ĉar niakonvinke nur pere de pli larĝa kompreno de la *Kadro* la instruaj kutimoj de tiu nepra ilo povas montriĝi respektaj de ĝia spirito kaj ĉefe povas kapabli plani pli bonajn edukframojn.

Tiel, la dua parto de ĉi tiu artikolo klopodas klarigi kiel apliki tion supre esprimitan al la lingvoklaso, pripensante la komprenoprocezojn kaj la kompetentojn, kiujn instruisto kaj lernanto bezonas kiam ili devas aŭ volas instrui kaj lerni laŭ tiuj principoj.

En certa mezuro, eblas konsideri plurlingvismon kaj plurkulturismon kiel specon de sintezo de la postuloj supre prezentitaj.

En la *Kadro* estas tre emfazita la koncepto de plurlingvismo komprenita ne kiel sinonimo de multlingvismo, do ne kiel kono de pluraj fremdlingvoj aŭ de ties kunesto en la socia kunteksto sen efektiva interagado inter ili.

Plurlingvismo ne estas la sumo de la konoj de pluraj lingvoj kaj kulturoj, oni havas plurlingvismon kiam tiuj procezoj, kiuj estigas la diversajn spertojn pri lingva lernado, igas la individuon modifi ties lernomanieron, antaŭ ĉio, ĉar la konoj kaj la komunikaj kapabloj akiritaj en iu lingvo interagadas kun la aliaj lingvoj, lernataj aŭ lernitaj. Iu komunika strategio lernita dum la L2-irvojo povas ekzemple utili en la patrolingvo, kai tiel plu. Tiu temo skizigas multaspektajn metodologiajn scenejojn, kiujn la *Kadro* enhavas en pluraj ĉapitroj, de ĉapitro 5 dediĉita al la kompetento de lernanto kaj uzanto de la lingvo, ĝis ĉapitro 8, en kiu estas proponitaj karieroj transversaj inter la diversaj ling-

lo 5, dedicato alle competenze di chi apprende e usa la lingua, al capitolo 8, in cui si propongono percorsi curricolari trasversali tra le varie lingue. Le diverse esperienze di apprendimento linguistico interagiscono tra loro e si integrano creando via via competenze nuove atte ad attrezzare l'apprendente con gli strumenti e la qualità della motivazione che gli consentiranno di continuare i percorsi di apprendimento linguistico-culturale oltre la fine dell'esperienza scolastica e durante tutto l'arco della vita.

Lingua e cultura sono percepite sempre in modo inscindibile nell'approccio all'apprendimento delle lingue sostenuto dal *Quadro*. La lingua è «non solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura» (*Quadro*, p. 7). E così anche nel caso della promozione del plurilinguismo si aprono ovvie considerazioni in merito alla dimensione pluriculturale che l'insegnamento deve assumere per sviluppare le necessarie competenze che permettano all'apprendente, quale attore sociale, di usare le varie lingue, interagendo responsabilmente attraverso modalità culturali diverse.

Sul piano della didattica quotidiana, oltre che delle politiche linguistiche a livello nazionale e locale, la parola d'ordine è dunque, in linea con le indicazioni del Consiglio d'Europa: diversificare l'offerta delle lingue insegnate per sviluppare il plurilinguismo e il pluriculturalismo.

Tuttavia, crediamo che la possibilità di raggiungere l'obiettivo della realizzazione di un'identità plurilingue e pluriculturale non stia solamente nell'esposizione a diverse lingue e culture, ma anche nella modalità con cui si tende a creare le condizioni perché le lingue possano essere apprese. Lo scenario auspicato è quindi quello di un intervento massiccio di elementi didattici che portano allo sviluppo della consapevolezza dei processi che sottendono l'acquisizione di una lingua e di una cultura

voj. La diversaj spertoj de lingvolernado interagas inter si kaj integriĝas, naskante laŭtempe novajn kompetentojn taŭgajn por provizi la lernanton per iloj kaj motivigkvalito, kiuj permesos al li/ŝi daŭrigi la irvojojn de lingvo-kultura lernado post la fino de la lerneja travivaĵo kaj dum la tuta vivodaŭro.

Lingvo kaj kulturo estas perceptataj ĉiam nedisigeble en la aliro al la lingvolernado subtenata de la *Kadro*. Lingvo estas «ne nur esenca kultura aspekto, ĝi estas ankaŭ ilo permesanta alpaŝi la kulturajn esprimojn» (*Kadro*, p. 7). Kaj tiel ankaŭ en la kazo de antaŭenigo de la plurlingvismo malfermiĝas evidentaj konsideroj koncerne la plurkulturan dimension, kiun la instruado devas alpreni por evoluigi la necesajn kompetentojn, kiuj ebligas al la lernanto, kiel socia aktoro, uzi la diversajn lingvojn, per respondeca interagado tra diversaj kulturaj manieroj.

Sur la ebena de la ĉiutaga didaktiko, krom tiu de la lingvopolitikoj je nacia kaj loka nivelo, la signalvorto estas do, laŭ la indikoj de la Eŭropa Konsilio: diversiĝi la oferton de la instruataj lingvoj por evoluigi plurlingvismon kaj plurkulturismon.

Tamen, ni kredas ke la ebleco atingi la celon de realigo de plurlingva kaj plurkultura identeco ne konsistas nur el la ekspono al pluraj lingvoj kaj kulturoj, sed ankaŭ el la maniero per kiu oni strebas krei la kondiĉojn, tiel ke lingvoj povas lerniĝi. La dezirata scenaro estas do tiu de masiva interveno de didaktikaj elementoj, kiu evoluigas la konscion de la procezoj kiujn implicas la akiro de fremdaj lingvoj kaj kulturo.

straniere.

### 3 Le competenze generali / La ĝeneralaj kompetentoj

Per cogliere appieno cosa significhi operare al fine di realizzare una personalità plurilingue e pluriculturale consapevole, occorre riflettere a tutto campo sulle competenze necessarie.

Il modello di competenza comunicativa proposto dal *Quadro comune europeo* prevede l'adozione di una prospettiva in cui l'essere umano è visto nella sua interezza. Gli autori prendono in considerazione tutte le competenze dell'individuo che contribuiscono a rendere l'essere umano capace di comunicare. Tutti i saperi e le competenze dell'individuo entrano così a far parte del modello di competenza comunicativa.

Il *Quadro comune europeo* individua quattro competenze generali che non sono di tipo linguistico. Il primo di questi quattro saperi è costituito dalle conoscenze dichiarative, il sapere, che si basa in modo preponderante sulla conoscenza del mondo acquisita dall'individuo attraverso la propria lingua materna. Lo sviluppo della conoscenza del mondo e lo sviluppo della lingua, attraverso l'esperienza, l'educazione e l'informazione, risultano strettamente intrecciati, sigillando quel rapporto inscindibile che a partire dalla glottodidattica dei metodi situazionali è stato individuato tra lingua e cultura in senso lato.

Il secondo sapere generale è il *saper fare*, cioè le abilità pratiche che permettono di svolgere il ruolo di attore sociale a cui l'apprendente è chiamato, in funzione di una comunicazione efficace. Esse sono nel *Quadro comune europeo* suddivise in

- abilità sociali,
- abilità correnti,
- abilità tecniche e professionali,
- abilità del tempo libero.

A queste vanno aggiunte le abilità interculturali. Alla consapevolezza interculturale è riservata nel *Quadro comune europeo* (p. 128) una riflessione a parte: la consapevolezza interculturale è qui intesa co-

Por plene kompreni kion signifas agi cele al la realigo de konscia plurlingva kaj plurkultura personeco, nepras prikonsideri tutkampe la necesajn kompetentojn.

La modelo de komunika kompetento proponita de la **Eŭropa komuna kadro** antaŭvidas la adopton de perspektivo, en kiu la homa estaĵo vidiĝas en sia kompleto. La aŭtoroj prenas en konsideron ĉiujn individuajn kompetentojn kontribuantajn igi la homan estaĵon kapabla komuniki. Tiamaniere ĉiuj individuaj scioj kaj kompetentoj iĝas parto de la komunikkompetenta modelo.

La *Eŭropa komuna kadro* indikas kvar ĝeneralajn nelingvajn kompetentojn. La unuan el tiuj kvar scioj konsistigas la deklaraj konoj, la scipovo, kiu baziĝas ĉefe sur la kono de la mondo akirita de la individuo tra sia patrolingvo. La evoluo de la kono de la mondo kaj la evoluo de la lingvo, tra la sperto, la edukiĝo kaj la informiĝo, montriĝas strikte interplektitaj, kaj sigelas tiun nedisigeblan rilaton kiu ekde la lingvoinstruado per situaciaj metodoj estas trovita inter lingvo kaj kulturo larĝasence.

La dua ĝenerala scio estas la *kapablo fari*, t.e. la praktikaj kapabloj kiuj ebligas plenumi la rolon de socia aktoro, al kiu la lernanto estas vokita, cele al efika komunikado. En la *Eŭropa komuna kadro* ili estas subdividitaj je

- sociaj kapabloj,
- kutimaj kapabloj,
- teknikaj kaj profesiaj kapabloj,
- libertempaj kapabloj.

Al tiuj aldoniĝas la interkulturaj kapabloj. Al la interkultura konscio rezerviĝas en la *Eŭropa komuna kadro* aparta medito: la interkultura konscio celas ĉi tie la kapablon konscie kompreni la similecojn kaj

me capacità di comprendere consapevolmente le somiglianze e le differenze che caratterizzano il mondo della L1 e della L2 dell'apprendente e il loro rapporto con eventuali altri mondi e dimensioni linguistiche e culturali, sia a livello locale che in relazione ad altri paesi e ad altre L2.

Su questo punto occorre soffermarsi un momento in quanto riteniamo che una delle sottoabilità di una più generale abilità interculturale sia appunto la capacità di osservare se stessi e l'altro. Nei processi di comprensione risulta estremamente importante essere in grado di sviluppare un'attenta analisi del sé e della propria conoscenza del mondo al fine di favorire e migliorare la comprensione, durante tutto il processo di comprensione e non solo nei momenti propedeutici all'esposizione al testo, cioè nella fase di motivazione o di globalità.

Il *saper essere*, cioè la competenza "esistenziale", è la terza area presa in considerazione dal *Quadro comune europeo*. Gli aspetti legati alla personalità, agli stili cognitivi e al mondo interiore dell'individuo, alle sue convinzioni e ai suoi valori morali concorrono a comporre questo sapere. Fondamentali sono anche nella prospettiva comunicativa proposta dal *Quadro comune europeo* le motivazioni che spingono all'apprendimento della L2, nonché gli atteggiamenti verso l'altro da sé.

Questa dimensione costituisce un ulteriore passo verso la determinazione di un sistema educativo per l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere che prende in considerazione l'individuo con le sue specificità, i suoi ritmi e stili di apprendimento, i suoi valori. Si tratta di un sistema educativo che la dimensione individuale rende profondamente umanistico, cioè a misura d'uomo, e che a essa abbina elementi sociali "forti" basati sullo sviluppo di una personalità interculturale come uno degli obiettivi prioritari del percorso

la differenze caratterizzanti la mondo de L1 kaj L2 de la lernanto kaj ilian rilaton kun eventualaj aliaj lingvaj kaj kulturaj mondoj kaj dimensioj, ĉu loknivele ĉu rilate aliajn landojn kaj aliajn L2.

Ĉe tiu punkto necesas halti iomete, ĉar nia opinio unu el la subkapabloj de pli ĝenerala interkultura kapableco estas ĝuste la kapablo observi sin mem kaj la aliulon. En la komprenoprocezoj montriĝas tre grave, ke oni kapablu disvolvi atentan analizon de si mem kaj de sia mondkono kun la celo helpi kaj plibonigi la komprenon, dum la tuta komprenoprocezo kaj ne nur dum la momentoj enkondukaj al la tekstoprezento, t.e. dum la fazo de motiviĝo aŭ de tuteco.

La *kapablo esti*, t.e. la "ekzista" kompetento, estas la tria areo prenita en konsideron de la *Eŭropa komuna kadro*. La vidpunktoj ligitaj kun la personeco, la ekkonaj stiloj kaj la interna mondo de la individuo, kun liaj konvinkoj kaj liaj moralaj valoroj kontribuas komponi tiun scion. En la komunika perspektivo proponita de la *Eŭropa komuna kadro* estas nepre gravaj ankaŭ la motivaĵoj pelantaj al lernado de L2, kaj ankaŭ la sintenoj rilate la aliulon.

Tiu dimensio konsistigas pluan paŝon al la difino de eduksistemo por la lernado-instruado de fremdaj lingvoj prenanta en konsideron la individuon kun liaj specifejoj, liaj lernoritmoj kaj – stiloj, liaj valoroj. Temas pri eduksistemo, kiun la individua dimensio igas profunde humanisman, t.e. je hommezuro, kaj al ĝi kunligas "fortajn" socielementojn bazitajn sur evoluo de interkultura personeco kiel unu el la esencaj celoj de la lernovojo.

didattico.

## 4 Il saper apprendere / Kapablo lerni

Se il *sapere* e il *saper essere* forniscono elementi, non solo di conoscenza, fondamentali per poter attivare in modo corretto i meccanismi della comprensione, se al *saper fare* fa riferimento la capacità di azione, al quarto e ultimo sapere generale, la capacità di imparare, facciamo risalire la cornice entro cui inserire il nostro discorso sulla comprensione. Le caratteristiche che deve possedere lo studente autonomamente in grado di gestire i propri percorsi profondi di comprensione sono riassunte in questa sezione del *Quadro comune europeo*.

Al *saper apprendere*, nelle sue diverse espressioni, è stato dedicato nel corso degli ultimi anni un interesse crescente da parte di studiosi di varie provenienze e formazione. Nel *Threshold Level 1990*<sup>3</sup>, ampio spazio è riservato alle strategie di compensazione (cap. 12) e all'imparare ad apprendere (cap. 13). È nel solco di questa tradizione che si sviluppa la proposta del *Quadro comune europeo*.

Crediamo che possa risultare interessante notare che gli autori riservano un ruolo primario all'osservazione e alla partecipazione attiva e dunque consapevole alle nuove esperienze di apprendimento come strumenti ineludibili dell'imparare ad imparare. La sottolineatura del *Quadro comune europeo* consente di riaffermare il ruolo di una glottodidattica che non si basa sulla preminenza di modelli fondati sulla trasmissione di conoscenze dal docente all'alunno, come caratteristica tipica di tradizioni ancora spesso dominanti. Al contrario, il modello proposto ci riporta a un contesto in cui viene ribadita la centralità del discente e affermata la priorità attribuita alla creazione della conoscenza.

Le componenti fondamentali di questo sapere sono per gli autori del *Quadro comune europeo*:

- sensibilità alla lingua e alla comunicazione,
- consapevolezza e abilità fonetiche gene-

Se la *scipovo* kaj la *kapablo fari* provizas elementojn, ne nur konajn, nepre necesajn por senerare funkciigi la komprenomekanismojn, se al la *kapablo fari* rilatas la agokapablo, al la kvara kaj lasta ĝenerala scio, la kapablo lerni, ni reirigas la *kadron* en kiu enŝovi nian paroladon pri la kompreno. La karakterizoj, kiujn devas posedi la lernanto sendepende kapabla mastrumi siajn profundajn komprenovojn, estas resumitaj en tiu sekcio de la *Eŭropa komuna kadro*.

Al la kapablo lerni, en ĝiaj diversaj esprimoj, estis dediĉita dum la lastaj jaroj kreskanta intereso fare de fakuloj el variaj devenoj kaj formadoj. En la *Threshold Level 1990*<sup>4</sup>, vasta loko estas rezervita por la kompensado-strategioj (ĉap-o 12) kaj por la lernado lerni (ĉap-o 13). En la sulko de tiu tradicio evoluas la propono de la *Eŭropa komuna kadro*.

Laŭ ni notindas, ke la aŭtoroj rezervas unuarangan rolon al la observado kaj al la partoprenado aktiva kaj do konscia pri la novaj lernospertoj kiel neeskapeblaj iloj de la lernado lerni. La substreko de la *Eŭropa komuna kadro* ebligas la rekonfirmon de rolo de lingvoinstruado bazita ne sur la supereco de modeloj bazitaj sur la transigo de konoj de la instruisto al la lernanto, kiel tipa karakterizo de ankoraŭ ofte regantaj tradicioj. Male, la proponita modelo reportas nin al kunteksto, en kiu rekonfirmiĝas la centrecon de la lernanto kaj asertiĝas la prioritato asignita al la kreado de kono.

La ĉefaj komponantoj de tiu scio estas, laŭ la aŭtoroj de la *Eŭropa komuna kadro*:

- sentokapablo pri lingvo kaj komunikado,
- konscio kaj ĝeneralaj fonetikaj kapabloj,
- studkapabloj,
- heŭristikaj kapabloj.



rali,

- abilità di studio,
- abilità euristiche.

In quest'ultima categoria sono incluse le capacità d'affrontare nuove esperienze e di attivare diverse competenze, di reperire, comprendere e usare nuove informazioni anche attraverso le nuove tecnologie.

Il processo verso l'acquisizione dell'autonomia proposta come obiettivo massimo dal *Quadro*<sup>5</sup> porta l'insegnante, come terminale del sistema che si interfaccia con lo studente, a promuovere percorsi che permettono all'apprendente di sviluppare abilità di studio ed euristiche e di assumere la responsabilità del proprio apprendimento (§ 6.4.6.5). Al fine di chiarire questo punto il *Quadro comune europeo* propone vari scenari:

- l'apprendente sviluppa il proprio saper apprendere in modo non pianificato né organizzato, ma come conseguenza del processo di apprendimento e insegnamento. In sostanza si tratta di uno scenario didattico in cui abilità di studio e strategie di apprendimento non incontrano spazio per un insegnamento esplicito. Si tratta di un contesto didattico incentrato sull'idea che il metodo di studio si acquisisce ma non si insegna;

- un ruolo più attivo sia da parte dell'insegnante che da parte dello studente si ha nel secondo scenario descritto, in cui si mette l'accento sull'incoraggiamento che l'insegnante offre al singolo studente invitandolo a riflettere sul proprio apprendimento. Ma soprattutto l'intervento si rivolge alla classe con la possibile condivisione delle esperienze di apprendimento in chiave collaborativa tra studenti. In questo modo si realizza il trasferimento della responsabilità dell'apprendimento dal docente ai discenti;

- un terzo scenario riguarda l'impegno da parte del docente a incrementare sistematicamente la consapevolezza nei discenti del processo di apprendimento/insegnamento; inoltre è possibile aiutare gli studenti a imparare ad apprendere invitandoli a sperimentare attivamente

Tiu lasta kategorio entenas la kapablojn alfronti novajn spertojn kaj funkciigi diversajn kompetentojn, eltrovi, kompreni kaj uzi novajn informojn ankaŭ pere de la novaj teknologioj.

La procezo al la akiro de aŭtonomio, proponita kiel ĉefa celo de la *Kadro*<sup>6</sup> igas la instruiston, kiel fin-punkto de la interfac-sistemo kun la studento, antaŭenigi vojojn ebligantajn la lernanton evoluigi studajn kaj heŭristikajn kapablojn kaj surpreni la respondecon de sia lernado (§ 6.4.6.5). Kun la celo klarigi tiun punkton la *Eŭropa komuna kadro* proponas variajn scenejojn:

- la lernanto disvolvigas sian kapablon lerni en maniero nek planita nek organizita, sed kiel sekvo de la procezo de lernado kaj instruado. Esence temas pri didaktita scenejo, en kiu studkapablo kaj lernostrategioj ne trovas spacon por eksplicita instruado. Temas pri didaktita kunteksto centrita sur la ideo, ke la studmetodo povas esti akirita sed ne instruita;

- pli aktivan rolon kaj de la instruisto kaj de la lernanto enhavas la dua priskribita scenejo, en kiu oni akcentas la kuraĝigon proponitan de la instruisto al la unuopa studento, lin invitante pripensi sian lernadon. Sed precipe la interveno turnas sin al la klaso kun la ebla kundivido de la lernospertoj laŭ kunlabora vidpunkto inter studentoj. En tiu maniero efektiviĝas la transiro de respondeco de la instruisto al la lernantoj;

- tria scenejo koncernas la streĉon fare de la instruisto por sisteme kreskigi la konscion en la lernantoj de la lernado/instruado-procezo; krome eblas helpi la studentojn lerni invitante ilin aktive eksperimenti diversajn metodologiajn opciojn;

diverse opzioni metodologiche;

- da ultimo il *Quadro comune europeo* propone il supporto offerto dal docente agli apprendenti affinché imparino a riconoscere il proprio stile cognitivo e a sviluppare le conseguenti strategie di apprendimento.

- laste la *Eŭropa komuna kadro* proponas la helpon ofertitan de la instruisto al la lernantoj por ke ili lernu rekoni sian konan stilon kaj evoluigi konsekvencajn lernostrategiojn.

## 5 Lavorare per processi e valutarli / Labori laŭ procezoj kaj taksi ilin

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, l'insegnante è chiamato a lavorare per raggiungere l'obiettivo della consapevolezza e dell'autonomia. Tale obiettivo è determinato da una serie di fattori e una sua analisi richiederebbe una riflessione molto più ampia. In questa sede ci limitiamo a delineare in modo non approfondito uno dei possibili aspetti, il lavorare per processi, portando alcuni esempi che riteniamo utili per aiutare il lettore, che immaginiamo essere un docente, a indirizzare i propri atteggiamenti e le proprie pratiche didattiche verso una più efficace gestione dei processi di sviluppo della comprensione.

Un atteggiamento fondamentale riguarda la percezione del tempo didattico. Il docente ha spesso, per non dire quasi sempre, la necessità di incrociare il tempo a disposizione in classe con la disponibilità di tempo dello studente per lo studio autonomo, in funzione del raggiungimento di obiettivi educativi che presentano, nel più delle volte, scansioni temporali piuttosto rigide. È consuetudine trovarsi di fronte a contesti didattici in cui il docente si impegna in corse all'ultimo respiro per concludere i percorsi prestabiliti.

Questo modo di procedere contrasta con un'impostazione basata sullo sviluppo dei processi. Il processo è di per sé qualcosa di esteso nel tempo, ricco di sfaccettature, di accelerazioni e rallentamenti possibili che creano, inutile nascondere, probabili difficoltà al docente, ad esempio nel momento della valutazione.

Di primaria importanza risulta, allora, una riflessione sull'atteggiamento del do-

Kiel ni vidis en la antaŭaj paragrafoj, la instruisto estas vokata labori por atingi la celon de konscio kaj aŭtonomio. Tiun celon difinas aro de faktoroj kaj ĝia analizo postulus tre pli ampleksan mediton. Ĉiloke ni limigos nin je nura surfaca konturo de unu el la eblaj facetoj, la laboro laŭ procezoj, kaj prezentos kelkajn ekzemplojn laŭ ni utilajn por helpi la leganton, niasupoze instruiston, adresi siajn sintenojn kaj siajn didaktikajn kutimojn al pli efika mastrumado de la procezoj de komprenevoluigo.

Baza sinteno rilatas la percepton de la didaktika tempo. La instruisto havas ofte, se ne preskaŭ ĉiam, la neceson akordigi la tempon je dispono en la klasĉambro kaj la tempodisponeblecon de la lernanto por aŭtonoma studado, funkcio de la atingo de edukceloj kiuj montras plejfoje temporitmojn iom tro rigidaj. Kutime oni troviĝas vidalvide al didaktikaj kunteksto, en kiuj la instruisto penas per lastaspiraj kuroj konkludi la antaŭfiksitaĵajn vojojn.

Tiu procedmaniero kontrastas kun strukturo bazita sur la evoluigo de procezoj. Procezo estas en si mem io vasta en la tempo, riĉa je facetoj, akceloj kaj eblaj malakceloj kiuj kaŭzas – neutilas tion kaŝi – probablajn malfacilaĵojn al la instruisto, ekzemple je la momento de la taksado.

De unuaranga graveco montriĝas do medito pri la instruista sinteno al la tem-

cente verso la gestione del tempo. Prima considerazione: il tempo per l'apprendimento è una variabile individuale. Il docente, così come gli estensori dei programmi o gli autori dei materiali didattici, possono standardizzarne le scansioni prendendo come punto di riferimento il contesto della classe. Ma questo rimane un referente ideale, il referente reale è l'individuo con i propri stili e ritmi di apprendimento.

Seconda considerazione: il docente in questa sua operazione di standardizzazione dei tempi è portato a prendere come riferimento per la scansione temporale della sua azione non solamente la classe, ma spesso un punto ancora più lontano dallo studente: lo sviluppo della programmazione o, ad esempio, l'esame finale.

Terza considerazione: per mantenere in questa nostra riflessione lo scorrere del tempo come metafora, rallentare o accelerare sulla base delle caratteristiche dei singoli porta l'insegnante a dover attuare azioni non semplici di individualizzazione della didattica.

Da ultimo proponiamo la considerazione che riteniamo centrale nella prospettiva dello sviluppo dell'abilità di comprensione: i processi richiedono tempi medio-lunghi e sono più impalpabili di qualsiasi forma di percorso basato sul prodotto. Se la misurazione del percorso didattico avviene attraverso un test oggettivo con venti quesiti grammaticali, ad esempio, questa procedura può comportare tempi variabili, cinque o dieci minuti, oppure mezz'ora, non importa, ma il risultato, cioè il prodotto, risulta certo (senza qui considerare l'affidabilità o l'efficacia della procedura). Se invece vogliamo misurare lo sviluppo del processo di acquisizione dell'abilità di comprensione attraverso qualsiasi sua componente, come ad esempio la capacità di scoprire regole grammaticali, le cose si complicano, e di molto. Sotto osservazione dobbiamo mettere un periodo di tempo probabilmente lungo, le osservazioni vanno condotte in modo costante, occorre prendere in esame svariati aspetti del

pomastrumado. Unua konsidero: la lernotempo estas individua variabla. La instruisto, samkiel la programredaktintoj aŭ la aŭtoroj de didaktikaj materialoj, povas samnormigi ĝiajn skandojn havante kiel gvidosignon la klasĉambran kuntekston. Sed tiu restas ideala referanto, la reala referanto estas la individuo kun siaj lernostiloj kaj – ritmoj.

Dua konsidero: en tiu sia tempolaŭnormiga operacio la instruisto emas preni kiel referon por la temposkando de sia agado ne nur la klason, sed ofte punkton eĉ pli malproksiman de la lernanto: la disvolviĝon de la programado aŭ, ekzemple, la finan ekzamenon.

Tria konsidero: por pluteni en tiu nia prikonsidero la tempofluon kiel metaforon, malakceli aŭ akceli surbaze de la unuopaj karakterizaĵoj devigas la instruiston realigi malsimplajn agojn de personigo de la didaktiko.

Kiel lastan ni proponas la konsideron laŭ ni centran en la perspektivo de evoluigo de la komprenokapablo: la procezoj postulas mezajn-longajn tempojn kaj estas pli nepercepteblaj ol kiu ajn produktobaza vojmaniero. Se la mezurado de la didaktika vojo okazas per objektiva testo kun dudek gramatikaj demandoj, ekzemple, tiu proceduro povas bezoni variajn tempojn, kvin aŭ dek minutojn, aŭ duonhoron, ne gravas, sed la rezulto, t.e. la produkto, estas certa (sen konsideri nun la proceduran fidindecon aŭ efikon). Se male ni volas mezuri la disvolviĝon de la procezo de akiro de la komprenokapablo pere de kiun ajn ĝia komponanto, kiel ekzemple la kapablo malkovri gramatikajn regulojn, la aferoj komplikiĝas ne malmulte. Ni devas observi tempoperiodon probable longan, la observoj devas esti irigitaj konstantamaniere, necesas ekzameni diversajn aspektojn de la didaktika konduto de la lernanto, k.t.p.

comportamento didattico dello studente, ecc.

Inoltre, al docente è richiesto di trovare un equilibrio fattivo tra svolgimento del programma, per intenderci, e sviluppo dei processi. La tipica ansia da fine anno scolastico o accademico, le corse per terminare il programma devono diventare un ricordo del passato, ma per far questo il docente di lingue ha bisogno dell'indispensabile appoggio di tutto il sistema che gli permetta di (e lo guidi nel) modificare i parametri di riferimento, i modi di espletare la propria azione didattica finalizzandola anche allo sviluppo della capacità di comprensione. Ne consegue che il docente di lingue sarà impegnato, dove necessario, nell'interazione con il sistema, cioè con chi crea i programmi, con chi prepara gli esami esterni, ecc., al fine di realizzare le condizioni per una didattica che pone tra i suoi elementi costitutivi lo sviluppo dell'abilità di comprensione.

Sul piano della preparazione professionale e dell'adeguamento della propria azione didattica, il docente può fare molto: ad esempio può cercare di approfondire aspetti legati all'induzione e a come si esercita un'azione didattica stimolando le capacità di scoperta dello studente. In classe, l'insegnante capisce che il tempo dedicato a far scoprire il significato di una parola agli studenti, guidando il processo, non è tempo perso e agisce di conseguenza. Capisce che essere usati come dizionari o enciclopedie può far piacere all'amor proprio (o forse dovremmo definirlo narcisismo intellettuale) dell'insegnante, ma non aiuta sempre lo studente a imparare a comprendere e a ricavare, autonomamente, le risposte ai propri quesiti. Ciò significa che la dinamica così consueta in classe: «Scusi cosa significa questa parola?» e il docente che risponde «Vuol dire...» deve lasciare spesso spazio a una dinamica diversa, che dilata i tempi e modifica l'orizzonte e l'impegno cognitivo dello studente. Alla domanda: «Scusi cosa significa questa parola?» il docente risponderà con un rimando allo studente: «Secondo

Krom tio, la instruisto estas petata trovi validan ekvilibron inter plenumado de la programo, por kompreno, kaj procezevoluigo. La tipa malkvieto de lerneja aŭ universitata jarfino, la kuroj por kompletigi la programon devas fariĝi memoro de la pasinteco, sed por fari tion la instruisto bezonas la nepran helpon de la tuta sistemo kiu ebligu al li (kaj direktu lin en tio) modifi la referencparametrojn, la manierojn plenumi sian didaktikan agadon, ĝin alceligante ankaŭ al la evoluigo de la komprenokapablo. El tio sekvas, ke la lingvoinstruisto estos okupita, kie necese, en la interagado kun la sistemo, t.e. kun la programkreantoj, kun la preparantoj de la eksteraj ekzamenoj, k.t.p., kun la celo realigi la kondiĉojn por didaktiko kiu metas intersiajn konstituajn elementojn la evoluigon de la komprenokapablo.

Sur la nivelo de la profesia kvalifikiĝo kaj de la kongruigo de sia didaktika agado, la instruisto povas multon fari: ekzemple, li/ŝi povas klopodi pliprofundigi rilatojn ligitajn al indukto kaj la maniero apliki didaktikan agadon per stimulo de la malkovrokapabloj de la lernanto. En la klasĉambro, la instruisto komprenas, ke la tempo dediĉita al la eltrovigo de vortosignifo far la studentoj, per procezoĝvidado, ne estas perdita tempo kaj agas konsekvence. Li/ŝi komprenas, ke esti utiligataj kiel vortaroj aŭ enciklopedioj povas plezurigi la memrespekton (aŭ eble ni devus paroli pri intelekta narcisismo) de la instruisto, sed tio ne ĉiam helpas la studenton lerni, kompreni kaj eltiri, sendepende, la respondojn al siaj demandoj. Tio signifas, ke la tiom kutima okazo klasĉambre: «Pardonu, kion signifas tiu vorto?» kun la instruista respondo: «Ĝi signifas...» devas ofte lasi lokon al diferenta evoluo, kiu plivastigas la tempojn kaj modifas la horizonton kaj la konostreĉon de la lernanto. Al la demando: «Pardonu, kion signifas tiu vorto?» la instruisto respondos per resendo al la lernanto: «Kion laŭ vi?» kaj per

te?» e con aiuti possibili che fanno riferimento al testo, al cotesto, al paratesto, al contesto: «Guarda la frase sopra.» «Osserva l'immagine a fianco.» «Che cosa ti suggerisce il titolo?» Ma anche al modo di gestire le caratteristiche tipologiche specifiche della lingua che si sta apprendendo e quindi le eventuali somiglianze con altre lingue conosciute.

Dunque, l'insegnante di lingue che promuove lo sviluppo dell'abilità di comprensione avrà bisogno di far riferimento a tecniche didattiche specifiche che lo favoriscono e anche a sillabi e a tassonomie adatte a questo fine. Ad esempio, potrà rendersi necessario per il docente integrare nel sillabo di riferimento un programma graduato relativo alle abilità di studio e alle strategie di apprendimento.

Cerchiamo ora di estendere l'atteggiamento didattico fin qui descritto alla valutazione dei processi. È immediatamente comprensibile che con un quesito vero/falso non si misura il processo, ma se quest'ultimo è il fine, occorre ad esempio aggiungere alle prime due una terza opzione obbligatoria: 1) vero, 2) falso, 3) come lo sai? Ciò comporta svariate complicazioni. Ad esempio di tipo linguistico: in che modo riuscire a determinare se la risposta data al quesito: «come lo sai?» non sia inficiata da livelli non adeguati di competenze linguistico-comunicative? In che misura concedere, se possibile, l'uso della madrelingua (cfr. Deller and Rinvoluti (2002))?

Inoltre, rimane un aspetto del problema che risulta difficilmente sormontabile se non si adegua la tipologia di valutazione alle dinamiche imposte dal lavorare per processi. Perciò, ad esempio, occorre sviluppare tecniche e strategie di valutazione in itinere senza demandare a prove sommativie finali la valutazione del percorso. A tal fine, occorre predisporre una serie di strumenti utili all'osservazione e alla valutazione di comportamenti, atteggiamenti, performance su base pressoché quotidiana per ogni singolo studente. La reazione a queste affermazioni da parte di un lettore

eblaj helpoj rilataj al la teksto, la koteksto, la parateksto, la kunteksto: «Rigardu la supran frazon.» «Observu la flankan bildon.» «Kion sugestas al vi la titolo?» Sed ankaŭ al la maniero mastrumi la tipologiajn karakterizojn specifajn de la lernata lingvo kaj do la eventualajn similecojn kun aliaj konataj lingvoj.

Do, la lingvoinstruisto antaŭenpuŝanta la evoluigon de la komprenokapablo bezonos rilati kun specifaj didaktikaj teknikoj lin helpantaj kaj ankaŭ kun tiucele taŭgaj listoj kaj taksonomioj. Ekzemple, povos iĝi necese por la instruisto kompletigi la referliston per gradigita programo rilata al la studkapabloj kaj al la lernostrategioj.

Klopodu ni nun etendi la didaktikan sintenon ĝis nun priskribitan je la procezo-taksado. Tuj kompreniĝas ke per demando vera/malvera oni ne mezuras la procezon, sed se tiu lasta estas la celo, necesas ekzemple aldoni al la unuaj du trian devigan opcion: 1) vera, 2) malvera, 3) kiel vi scias tion? Tio sekvigas multajn komplikajojn. Ekzemple lingvistikajn: kiamaniere sukcese decidi ĉu la respondo al la demando: «kiel vi scias tion?» ne estas senvalidigita de netaŭgaj niveloj de lingvo-komunikaj kompetentoj? Kiamezure permesi, se eble, uzon de la patrolingvo (kst. Deller and Rinvoluti (2002))?

Krom tio, restas unu aspekto de la problemo, malfacile superebla se la tipologio de taksado ne konformiĝas al la dinamiko neprigitaj de la laŭproceza laboro. Sekve, ekzemple, necesas evoluigi teknikojn kaj strategiojn por dumvoja taksado sen konfidi al finaj sumaj ekzamenoj la vojtaksadon. Tiucele, necesas antaŭaranĝi aron de iloj utilaj por observi kaj taksi kondutojn, sintenojn, plenumadojn preskaŭ ĉiutage por ĉiu lernanto. La reago al tiuj asertoj fare de leganto, kiu ankaŭ estas instruisto, ne povas esti alia, en la plej bona okazo, ol zorgoplena atento al tio, kion ni skri-

che sia anche insegnante non può che essere, nel migliore dei casi, quella di una preoccupata attenzione a quanto scriviamo. L'idea di un'individualizzazione costante dei percorsi di valutazione durante lo sviluppo del percorso didattico potrebbe essere accolta con più facilità se supportata da idonei adeguamenti del progetto educativo nel suo complesso: ad esempio, ciò si potrebbe realizzare nel caso in cui in un ipotetico esame finale, magari statale o comunque non interno alla classe, venissero incluse tecniche come quella presentata nel quesito: «come lo sai?», cioè se l'attenzione del sistema educativo nel suo complesso si incentrasse fortemente sullo sviluppo della comprensione.

La creazione di griglie valutative o autovalutative per il monitoraggio dei processi rispondenti ai bisogni del contesto educativo può vedere l'insegnante o l'istituzione impegnati in un'operazione di ampio respiro che richiede un complesso lavoro di elaborazione dei descrittori necessari. Rimandiamo ancora una volta al *Quadro*, documento che fornisce diverse decine di tabelle e griglie create per monitorare lo sviluppo delle competenze dello studente, in particolare ai capitoli 4 *L'uso della lingua e chi l'utilizza e apprende*, 5 *Le competenze di chi apprende e usa la lingua* e 9 *Valutazione*.

Al suo interno l'insegnante può rintracciare importanti indicazioni per creare propri strumenti valutativi. A ciò possiamo aggiungere l'esperienza del *Portfolio europeo per le lingue* che grazie ad anni di ricerca e di azione sul campo ha permesso di sviluppare quello che oggi appare come uno degli strumenti di monitoraggio e di documentazione più importanti a disposizione del docente e dello studente di lingue.

## 6 L'insegnante che aiuta a comprendere / La instruisto, kiu helpas kompreni

Il profilo professionale del docente di lingua è cambiato grandemente nel corso del tempo (per una rassegna storica si vedano Nunan (1989, pp.194-5); Richards

bas. La ideo de konstanta personigo de la taksovojoj dum la evoluo de la didaktika vojo povus akceptiĝi pli facile se ĝin subtenus taŭgaj konformigoj de la eduka plano en ĝia tuto: ekzemple, tio estus realigebla en tiu okazo, en kiu en hipotezan finekzamenon, eĉ ŝtatan aŭ ĉiukaze ne en la klasĉambro, enmetiĝus teknikoj kiel tiu prezentita en la demando: «kiel vi scias tion?», t.e. se la atento de la eduka sistemo en ĝia tuto centriĝus forte ĉe la evoluo de la kompreno.

La kreado de taksaj aŭ memtaksaj kradoj por la monitorado de la procezoj respondaj al la bezonoj de la eduka kunteksto povas vidi la instruiston aŭ la institucion engaĝitan en larĝaspira operacio, postulanta kompleksan laboron de prilaborado de la necesaj priskribiloj. Ni resendas ankoraŭfoje al la *Kadro*, dokumento provizanta plurajn dekojn da tabeloj kaj kradoj kreitaj por monitori la evoluon de la kompetentoj de la lernanto, precipe ĉe ĉapitroj 4 *Uzo de la lingvo kaj kiu ĝin utiligas kaj lernas*, 5 *La kompetentoj de lernanto kaj uzanto de la lingvo* kaj 9 *Taksado*.

Ene de ĝi la instruisto povas trovi gravajn indikojn por krei proprajn taksilojn. Al tio ni povas aldoni la sperton de *Eŭropa foliujo por lingvoj* kiu danke al jaroj de esplorado kaj kampagado ebligis la evoluon de tio, kio nuntempe montriĝas unu el la plej gravaj iloj por monitorado kaj dokumentado je dispono de la instruisto kaj studento pri lingvoj.

La profesia kvalifikaro de lingvoinstruisto multe ŝanĝiĝis dum la tempo (por historia revuado vidu ĉe Nunan (1989, pp.194-5); Richards (2001, pp.71-150)). En

(2001, pp.71-150).). Nelle proposte metodologiche che ci sono giunte nell'ultimo scorcio del XX secolo, il ruolo che l'insegnante assume può avere tratti a volte simili, a volte piuttosto diversi: dal *counsellor* del Community Language Learning, al regista teatrale della Total Physical Response; dal creatore di situazioni in grado di produrre suggestioni sul discente della Suggestopedia, all'insegnante impassibile del Silent Way. In ambiti probabilmente più familiari all'insegnante di lingue, l'azione didattica risponde ai suggerimenti portati dalla metodologia dell'approccio comunicativo che ancora oggi si scontra in parte e in parte si integra con pratiche docenti precedenti, dando luogo a forme di sincretismo adattivo la cui efficacia andrebbe spesso volte verificata a fondo (Mezzadri, 2003).

Non diversamente da quanto avviene in Europa (cfr. Kelly et al. (2002), Kelly (2005)), in Italia, negli ultimi anni, molte delle riflessioni che si stanno sviluppando, tanto in ambito pedagogico Margiotta (1999), quanto in ambito più prettamente glottodidattico (Mezzadri (2004), Serragiotto (2004)), riguardano aspetti di sistema, cioè prendono in considerazione l'insegnante nel suo rapporto con l'intero mondo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Obiettivo primario di questa impostazione è la promozione di figure professionali di qualità che si inseriscono in istituzioni di qualità che offrono un servizio di qualità. Tale prospettiva non dimentica, tuttavia, di analizzare gli aspetti specifici dell'azione didattica del docente nell'aula.

In questa sede, ciò che proponiamo è una riflessione su alcuni aspetti che il docente deve curare in modo particolare se vuole risultare efficace nella propria azione didattica tesa allo sviluppo dell'abilità di comprensione. Alla base di qualsiasi azione didattica stanno le competenze dell'insegnante di lingua che crediamo non possano essere espresse e indicate senza un riferimento storico in grado di proporre la cornice entro cui ci si colloca. Tale ri-

la metodologicaj proponoj alvenintaj al ni en la lastaj jaroj de la 20a jarcento, la rolo alprenita de la instruisto povas havi trajtojn foje similajn, foje rimarkinde malsamajn: ĉu *counsellor* de Community Language Learning, ĉu teatra reĝisoro de Total Physical Response; ĉu kreinto de situacioj kapablaj estigi fascinojn sur la lernanto de Suggestopedia, ĉu la senemocia instruisto de Silent Way. En kadroj probable pli konataj por la lingvoinstruisto, la didaktika agado respondas al la sugestoj alportitaj de la metodologio de komunika kontakto, kiu ankoraŭ nuntempe parte kolizias kaj parte integriĝas kun kutimoj de antaŭaj instruistoj, kaŭzante formojn de aktiva sincretismo adaptiga kies efikon ofte indusĝisfunde kontroli (Mezzadri, 2003).

Ne malsame ol kio okazas en Eŭropo (kst. Kelly et al. (2002), Kelly (2005)), en Italio en la lastaj jaroj multaj el la disvolviĝantaj konsideroj, ĉu en pedagogia kadro Margiotta (1999), ĉu en kadro pli pure lingvoinstrua (Mezzadri (2004), Serragiotto (2004)), koncernas sistemajn flankojn, t.e. prenas en konsideron la instruiston en ties rilato kun la tuta mondo de lingvoinstruado/lernado. Unuaranga celo de tiu strukturo estas la antaŭenigo de profesiaj personecoj enŝoviĝantaj en altkvalitaj institucioj ofertantaj altkvalitajn servojn. Tiu perspektivo ne forgesas, tamen, analizi la specifajn aspektojn de la didaktika agado de la instruisto en klasĉambro.

Ĉiloke ni proponas konsideron pri kelkaj aspektoj kiujn la instruisto devas aparte prizorgi, se li volas rezultiĝi efika en sia didaktika agado strebanta al evoluiĝo de la komprenokapablo. Je la bazo de ĉia didaktika agado estas la kompetentoj de la lingvoinstruisto, kiuj laŭ ni ne povas esprimiĝi kaj indikiĝi sen historia rilato kapabla proponi la kadron ene de kiu oni sin metas. Tiu rilato nuntempe konsistas el la *Kadro* kaj al ĝi ni nin turnis aliokaze

ferimento è oggi costituito dal *Quadro* ed è ad esso che ci siamo rivolti in altra sede (Mezzadri (2004, pp.174-189)) per l'elaborazione di una più ampia trattazione dell'argomento e che rimandiamo.

### 6.1 Le competenze dell'insegnante che aiuta a comprendere / La kompetentoj de la instruisto, kiu helpas kompreni

Proviamo, dunque, a elencare alcune competenze indispensabili e ad analizzarle alla luce dell'obiettivo didattico sotteso: lo sviluppo dell'abilità di comprensione:

*Il docente conosce e condivide i valori educativi contenuti nelle indicazioni del Quadro e li sa rapportare ai diversi principi della glotto-didattica contemporanea.*

Solidarietà tra i popoli; valorizzazione della diversità linguistica e culturale; promozione della comunicazione e della cooperazione tra i popoli; incentivazione della mobilità individuale; sviluppo economico, culturale, sociale, politico; promozione della cittadinanza democratica sono tra i valori alla base del progetto di civiltà dell'Unione europea, ripreso e tradotto in obiettivi educativi dal *Quadro*. In un approccio che prende in considerazione gli svariati aspetti dello studente in quanto individuo risulta importante per il docente aver chiara la cornice culturale e di civiltà in cui ci si muove. Ciò permette di indirizzare e se necessario riformulare, lungo il percorso formativo, la conoscenza del mondo dello studente, presupposto per lo sviluppo dell'abilità di comprensione;

*È in possesso delle conoscenze di base sui meccanismi della comprensione che gli permettono di sviluppare la relativa abilità.*

Con questo intendiamo sottolineare il fatto che risulta indispensabile per il docente appropriarsi della dimensione teorica (cfr. Balboni (2002), Mezzadri (2007)), e affrontarla approfondendone i vari aspetti;

(Mezzadri (2004, pp.174-189)) por la pri-laborado de pli ampleksa traktado de la temo kaj al ĝi ni resendas.

Ni provu, do, listigi kelkajn neprajn kompetentoj kaj ilin analizi ĉe la lumo de la implica didaktika celo: la evoluigo de la komprenokapablo:

*-La instruisto konas kaj kunpartigas la edukvalorajn entenatajn en la indikoj de la Kadro kaj kapablas ilin rilatigi al la diversaj principoj de la nuntempa lingvoinstruado.*

Interpopola solidareco; valorigo de la lingva kaj kultura diverseco; antaŭenpuŝo de la interpopolaj komunikado kaj kunlaborado; stimulo de unuopula movebleco; ekonomia, kultura, socia, politika evoluigo; antaŭenigo de la demokrata civitaneco estas inter la valoroj je bazo de la civilizoprojekto de Eŭropa Unio, reprenitaj kaj tradukitaj al edukceloj de la *Kadro*. En aliro prenanta en konsideron la plurajn aspektojn de studento kiel individuo aperas grave por la instruisto havi klara la kulturan kaj civilizan kadron en kiu oni moviĝas. Tio ebligas adresi kaj se necese redifini, laŭ la edukvojo, la mondkonon de la lernanto, antaŭkondiĉo por la evoluigo de la komprenokapablo;

*Li/ŝi posedas la bazajn konojn pri la komprenaj mekanismoj lin/ŝin ebligantaj evoluigi la koncernan kapablon.*

Per tio ni celas substreki la fakton, ke montriĝas nepre por la instruisto alproprigi al si la teorian dimension (kst. Balboni (2002), Mezzadri (2007)), kaj ĝin affronti pliprofundigante ĝiajn diversajn aspektojn;



*Sa integrare nel programma il percorso didattico finalizzato allo sviluppo dell'abilità di comprensione.*

Il passo successivo è proporre un'interpretazione operativa dei principi e delle teorie cui si fa cenno nelle prime due competenze sopraccitate. Non si tratta, tuttavia, unicamente di applicare teorie e tecniche all'interno della lezione di lingua, ma di saper interagire e intervenire sul percorso curricolare al fine di integrarvi le attenzioni didattiche di cui necessita un approccio basato sullo sviluppo dell'abilità di comprensione;

*Sa insegnare per processi.*

Cioè sa proporre percorsi il cui obiettivo non è il prodotto esclusivamente (ad esempio la risposta a un quesito vero/falso), ma il processo che porta lo studente a formulare una determinata ipotesi, dare una determinata risposta, ecc.;

*Sa condurre lo studente alla scoperta e all'analisi dei processi che hanno portato alla formulazione di determinate ipotesi, risposte, ecc.*

È fondamentale il ruolo che il docente assume quale attivatore di alcune abilità specifiche dello studente. In questo caso, risulta indispensabile che l'insegnante sappia rendere consapevole lo studente delle tecniche utili per trarre vantaggio dal lavorare per processi. Nello specifico è importante che lo studente sappia ricostruire, scoprendoli e analizzandoli, i percorsi che hanno portato alla determinazione della propria performance linguistica;

*Sa trattare l'errore.*

*L'expectancy grammar* ci permette di formulare ipotesi a volte corrette, a volte no. Al docente non interessa sempre intervenire in caso di errore per ristabilire la correttezza nella *performance* dello studente. L'insegnante è in grado cioè di decidere

*Li/ŝi kapablas kunigi en la programo la didaktikan vojon celantan evoluigi la komprenokapablon.*

La sekvonta paŝo estas proponi operacian interpreton de la principoj kaj teorioj skizitaj en la unuaj du kompetentoj suprecititaj. Ne temas, tamen, pri sola apliko de teorioj kaj teknikoj ene de la lingvoleciono, sed pri la kapablo interagadi kaj interveni sur la studplana vojo kun la celo kunigi kun ĝi la didaktikajn atentojn kiujn bezonas alpaŝo bazita sur la evoluigo de la komprenokapablo;

*Li/ŝi kapablas instrui per procezoj.*

Tio estas, li/ŝi kapablas proponi vojojn kies celo ne estas ekskluzive la produkto (ekzemple la respondo al demando vera/malvera), sed la procezo kiu igas la studenton esprimi certan hipotezon, doni certan respondon, k.t.p.;

*Li/ŝi kapablas igi la lernanton malkovri kaj analizi la procezojn igintajn lin esprimi certajn hipotezojn, respondojn, k.t.p.*

Nepre grava estas la rolo alprenita de la instruisto kiel stimulo de iuj specifaj kapabloj de la lernanto. Tiuokaze aperas nepre necesa la instruista scipovo konsciigi la lernanton pri la teknikoj utilaj por tiri profiton el la laboro per procezoj. Ĉi specife gravas la studenta scipovo rekonstrui, per ties malkovro kaj analizo, la vojojn kiuj lin kondukis difini sian lingvan performancon;

*Li/ŝi kapablas trakti la eraron.*

La *expectancy grammar* ebligas nin esprimi hipotezojn foje ĝustajn, foje ne. Al la instruisto ne ĉiam interesas interveni erokaze por restarigi la senerarecon en la *performance* de la lernanto. Nome, la instruisto kapablas decidi kiam kaj kiel ko-

quando e come correggere, oltre a saper valutare la natura dell'errore. Mantiene inoltre verso l'errore un atteggiamento costruttivo;

*Possiede le conoscenze specifiche che gli permettono di insegnare sfruttando appropriatamente l'intera gamma di tecniche glottodidattiche a disposizione.*

Lavorare sullo sviluppo delle abilità di comprensione comporta la capacità di applicare tecniche didattiche idonee. Il docente mantiene fissi i principi glottodidattici di riferimento che gli permettono di strutturare il proprio percorso didattico, ma allo stesso tempo sa orientare il percorso anche scegliendo, tra le varie possibilità, le tecniche che più permettono di sviluppare le abilità di comprensione;

*Sa operare in modo tale da sfruttare le potenzialità di un approccio interculturale al fine di migliorare negli studenti la conoscenza di sé finalizzata alla promozione dell'abilità di comprensione.*

Una delle componenti fondamentali dell'abilità di comprensione è la conoscenza del mondo, detta anche enciclopedia dell'individuo. Come si è visto, essa è uno degli elementi che determina lo sviluppo delle competenze generali del *Quadro*. Per promuovere le abilità di comprensione risulta utile lavorare sul processo di consapevolezza dell'individuo circa la propria identità socio-culturale e linguistica e sulle capacità di osservazione dell'altro da sé. In questo modo l'individuo è portato a sviluppare idonee competenze interculturali che possono permettergli una maggior efficacia nei processi di comprensione;

*Sa valutare i processi.*

Un punto di fondamentale importanza è la valutazione, la quale, quando si procede per processi, risulta diversa e possibilmente più complessa rispetto a un tipo di valutazione basato prioritariamente

retti, krom taksu la erarospecon. Krome li/ŝi tenas al la eraro konstruan sintenon;

*Li/ŝi havas specifajn konojn ebligantaj lin/ŝin instrui per taŭga ekspluatado de la tuta gamo de lingvoinstruaj teknikoj je dispono.*

Labori sur la evoluigo de la komprenkapabloj implicas la kapablon apliki taŭgajn didaktikajn teknikojn. La instruisto tenas fiksa la referencajn lingvoinstruajn principojn ebligantaj al li/ŝi strukturisian edukvojon, sed samtempe li/ŝi scipovas orienti la vojon ankaŭ per elekto, inter la diversaj eblecoj, de la teknikoj plej multe ebligantaj evoluon de la komprenkapabloj;

*Li/ŝi kapablas agi tiel por ekspluati la potencialojn de interkultura aliro cele al plibonigo en la lernantoj de la memkono celanta antaŭenigon de la komprenkapablo.*

Unu el la bazaj elementoj de la komprenkapablo estas la mondkono, ankaŭ dirita la unuopula enciklopedio. Kiel vidite, ĝi unu el la elementoj difinantaj la evoluon de la ĝeneralaj kompetentoj de la *Kadro*. Por antaŭenpuŝi la komprenkapablojn montriĝas utile labori sur la unuopula konsciiga procezo pri la propra sociokultura kaj lingva identeco kaj sur la kapablo observi la aliulon. Tiamaniere la individuo estas instigata evoluigi taŭgajn interkulturajn kompetentojn, kiuj povas ebligi lin plian efikon dum la komprenprocezoj;

*Li/ŝi kapablas taksu la procezojn.*

Baza punkto estas la taksado, kiu – kiam oni procedas per procezoj – aperas diferenta kaj laŭeble pli kompleksa ol speco de taksado bazita ĉefe sur la produkto. Vidu ĉirilate la paragrafon *Labori*

sul prodotto. Si veda a questo proposito il paragrafo *Lavorare per processi e valutarli*.

*È consapevole della natura del testo.*

L'insegnante è in grado di analizzare il testo orale o scritto cui espone lo studente e sa intervenire sui possibili ostacoli di ordine linguistico, culturale, di organizzazione del discorso, ecc. che possono influire sul processo di comprensione. Sa intervenire con tecniche idonee anche sul testo che egli stesso crea, ad esempio riformulando quanto dice o scrive, agendo sugli elementi di complessità, ecc.

Quelle riportate sopra sono alcune delle possibili competenze richieste a un docente che voglia considerare anche abilità specifiche per lo sviluppo della capacità di comprensione. Rimane la necessità di proseguire la riflessione adattandola ai diversi contesti di insegnamento e più in generale l'esigenza di integrare queste con le competenze di base dell'insegnante di lingue.

*laŭ procezoj kaj taksi ilin.*

*Li/ŝi konscias pri la tekstospeco.*

La instruisto kapablas analizi la buŝan aŭ skriban tekston al kiu li/ŝi eksponas la lernanton kaj scipovas interveni sur la eblaj malhelpoj lingvaj, kulturaj, parolorganizaj, k.t.p. kiuj povas influ la komprenprocezon. Li/ŝi scipovas interveni per taŭgaj teknikoj ankaŭ sur la teskto kreita de li/ŝi mem, ekzemple reesprimante kion diritan aŭ skribitan, agante ĉe la kompleksaj elementoj, k.t.p.

Tiuj supre transportitaj estas kelkaj el la eblaj kompetentoj postulataj de instruisto kiu deziras konsideri ankaŭ specifajn kapablojn por la evoluigo de la komprenokapablo. Plurestas la neceso daŭrigi la mediton ĝin adaptante al diversaj instrukuntekstoj kaj pli ĝenerale la bezono ilin kunigi kun la bazaj kompetentoj de la lingvoinstruisto.

## **7 Lo studente che apprende comprendendo / La lernanto, kiu lernas komprenante**

Quali caratteristiche devono avere lo studente cui si rivolge il docente descritto in precedenza e un sistema che ha tra i propri obiettivi lo sviluppo delle abilità di comprensione? Logicamente sarebbe contraddittorio discorrere delle specificità individuali alla base dell'apprendimento e poi proporre una standardizzazione della tipologia dello studente. Infatti, non è sul piano delle strategie o dei ritmi di apprendimento, né su quello degli stili cognitivi o della motivazione che si auspica una uniformità tra gli studenti. Ci sono, tuttavia, elementi che vanno condivisi: tra questi il concetto di studente quale attore sociale, come lo definisce il *Quadro*, che agisce, dunque, nella società attraverso le proprie competenze linguistico-culturali. Immaginiamo uno studente che si assume del-

Kiujn karakterizojn devas havi la lernanto al kiu sin turnas la instruisto antaŭe priskribita kaj sistemo havanta inter siaj celoj la evoluigon de la komprenokapabloj? Logike estus memkontraŭdire paroli pri la individuaj specifecoj je bazo de lernado kaj poste proponi laŭnormigon de la studentospeco. Fakte, nek je nivelo de strategioj aŭ de lernoritmoj, nek je tiu de konaj stiloj aŭ de motivigoj estas dezirata unuformeco inter lernantoj. Estas tamen kunpartigindaj elementoj: inter tiuj la koncepto pri studento kiel socia aktoro, kiel difinita de la *Kadro*, kiu do agas en la socio tra siaj lingvo-kulturaj kompetentoj. Ni bildigas lernanton alprenintan respondecojn per partopreno en la edukplano lin konceranta; kiu scias, ke li devas esprimi aktivan partoprenon; kiu scias, ke lia centreco

le responsabilità condividendo il progetto educativo che lo riguarda; che sa che deve esprimere una partecipazione attiva; che sa che la propria centralità nel processo educativo comporta delle responsabilità. Per rimanere legati alla specificità di questo nostro articolo, pensiamo a uno studente che condivide la necessità di lavorare secondo i ritmi e le modalità della didattica per processi finalizzata allo sviluppo dell'abilità di comprensione.

Lo studente, oltre a ricevere, deve dare, interagendo e negoziando con i compagni, l'insegnante e i materiali, nel costante intento di apprendere per comunicare in situazione.

È sullo stimolo alla partecipazione attiva al processo d'apprendimento, sulla promozione della consapevolezza dell'apprendente, sulla ricerca di un'efficace interrelazione tra lingua e cultura che si basa l'azione didattica per l'apprendimento della lingua quale strumento di comunicazione.

## 8 Conclusioni / Konkludoj

Più che una vera e propria conclusione, le poche righe che seguono costituiscono il tentativo di rintracciare nelle riflessioni sopra esposte un *fil rouge* che possa portarci a immaginare un contesto educativo per l'apprendimento delle lingue in linea con quanto richiesto dal *Quadro*.

La didattica delle lingue moderne può e, secondo noi, dovrebbe mettere al centro del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue elementi didattici (non solo tecniche glottodidattiche), in grado di promuovere la realizzazione di individui che possano realmente essere considerati dei cittadini democratici. Ciò porta a lavorare a tutto tondo sullo studente, senza soluzione di continuità tra il livello macro proposto dal sistema di valori interpretato dal *Quadro* e quello micro dell'approccio didattico. Così come ci auguriamo di aver almeno in parte dimostrato in questo articolo, la promozione dei processi di comprensione e l'innalzamento del li-

en la edukprocezo implicas respondecojn. Por resti ligitaj al la specifeco de ĉi tiu nia artikolo, ni pensas pri lernanto kunpartiganta la neceson labori laŭ ritmoj kaj manieroj de la laŭproceza didaktiko celanta la evoluigon de la komprenokapablo.

La lernanto, krom ricevi, devas doni, interagante kaj intertraktante kun la kamaradoj, la instruisto kaj la materialoj, daŭre celante lerni pro komuniki en situacio.

Sur la instigo al aktiva partopreno al la lernoprocezo, sur la antaŭenigo de la konscio de la lernanto, sur la serĉado de efika interrilato inter lingvo kaj kulturo baziĝas la didaktika agado por la lernado de lingvo kiel komunikilo.

Pli ol vera konkludo, la sekvantaj malmultaj linioj konsistigas la klopodon trovi en la supre prezentitaj prikonsideroj ruĝan fadenon kiu povas igi nin bildigi lingvolernadan edukon kuntekston laŭ tio postulita de la *Kadro*.

La didaktiko de modernaj lingvoj povas kaj, laŭ ni, devus meti en la centron de lingvolerna/instrua procezo didaktikajn elementojn (ne nur lingvoinstruajn teknikojn), kapablajn antaŭenpuŝi la realigon de individuoj efektive rigardeblaj demokrataj civitanoj. Tio igas onin labori plene sur la lernanto, sen interrompo inter la makronivelo, proponita de la valorstemo interpretita de la *Kadro*, kaj la mikronivelo de la didaktika alpaŝo. Tiel kiel niaj espere ni almenaŭ parte pruvis en ĉi tiu artikolo, la antaŭenigo de la komprenprocezoj kaj la nivelaltigo de konscio de la antaj procezoj en lingva lernovojo reprezentas celojn al kiuj oni devas strebi ĉiutage en

vello di consapevolezza dei processi in atto in un percorso di apprendimento linguistico rappresentano obiettivi cui tendere quotidianamente in classe, in funzione del raggiungimento della tanto agognata autonomia di giudizio e azione, presupposto ineludibile per la promozione della cittadinanza democratica.

la klasĉambro, funkcie de la atingo de la tiom avidata taksa kaj aga aŭtonomio, neevitebla antaŭkondiĉo por la antaŭenpuŝo de la demokrata civitaneco.

## Notes / Notoj

<sup>1</sup>Utilizziamo qui la fortunata espressione coniata da Massimo Vedovelli per definire il complesso mondo dell'apprendimento/insegnamento delle lingue e delle attività economiche che esso stimola.

<sup>2</sup>Ni uzas ĉi tie la feliĉan esprimon forĝitan de Massimo Vedovelli por difini la kompleksan mondon de la lingvolernado/instruado kaj de la ekonomiaj agadoj, kiujn ĝi stimulas.

<sup>3</sup>Anche i capitoli 10 e 11 del documento del Consiglio d'Europa *Waystage 1990*, corrispondente al livello A2 del *Quadro* sono dedicati rispettivamente alle strategie di compensazione e all'imparare ad apprendere. Stessa cosa vale per il livello *Vantage*, corrispondente al livello B2 del *Quadro*, nel quale sono i capitoli 12 e 13 quelli dedicati agli stessi temi. È da notare che J.L.M. Trim è autore dei due documenti insieme a J.A. van Ek, così come è stato membro del gruppo di studiosi che ha dato vita al *Quadro*.

<sup>4</sup>Ankaŭ la ĉapitroj 10 kaj 11 de la EŭropKonsilia dokumento *Waystage 1990*, responda al nivelo A2 de la *Kadro* estas dediĉitaj respektive al la kompensado-strategioj kaj al la lernado lerni. La samo okazas por la nivelo *Vantage*, responda al la nivelo B2 de la *Kadro*, en kiu la ĉapitroj 12 kaj 13 estas dediĉitaj al la samaj temoj. Rimarkindas, ke J.L.M. Trim estas aŭtoro de ambaŭ dokumentoj kune kun J.A. van Ek, kaj ankaŭ li estis membro de la fakgrupo kiu estigis la *Kadron*.

<sup>5</sup>A § 1.2, p. 4 si legge che per raggiungere l'obiettivo primario della preparazione alla cittadinanza democratica occorre «to promote methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility».

<sup>6</sup>Ĉe § 1.2, p. 4 legeblas, ke por atingi la ĉefan celon de la preparo al la demokrata civitaneco necesas «to promote methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility».

## About the author / Pri la aŭtoro

Marco Mezzadri

Email / Retadreso: marco.mezzadri@unipr.it.

## Copyright

© © © © 2012 Marco Mezzadri. Pubblicato in Italia. Alcuni diritti riservati.

## Bibliography / Bibliografio

- AA. VV. (2009). *Identità italiana tra Europa e Società multiculturale*. Colle di Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione Intercultura Onlus.
- Balboni, P. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET. 24
- Chapman, C. (1996). *The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coste, D. et al. (1976). *Un niveau-seuil*. Parigi: Hatier.
- Council of Europe (1981). *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Council of Europe. [a c. di Galli De' Paratesi, N.].
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. [Documento DGIV/EDU/LANG (2000) 33].
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Deller, S. and M. Rinvoluceri (2002). *Using the Mother Tongue*. Peaslake: English Teaching Professional Delta Publishing. 21
- Ek, J. v. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J. v. and J. Trim (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J. v. and J. Trim (1997). *Vantage Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Johnson-Laird, P. and P. Wason (Eds.) (1977). *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, M. (2002). School of modern languages. In M. Kelly et al. (Eds.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for Users*. Southampton: University of Southampton.
- Kelly, M. et al. (2002). *School of Modern Languages*. Southampton: University of Southampton. [Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture]. 23
- Kelly, M. Grenfell, M. (2005). *European Profile for Language Teacher Education, A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. [<http://www.lang.soton.ac.uk/profile>]. 23
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando Editore. 23
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia-Welland: Guerra Edizioni-Ed. Soleil. 23
- Mezzadri, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia/Welland: Guerra Edizioni/Ed. Soleil. 23, 24



- Mezzadri, M. (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia/Welland: Guerra Edizioni/Ed. Soleil.
- Mezzadri, M. (Ed.) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET.
- Mezzadri, M. (2007). *Imparare a comprendere*. Perugia: Guerra Edizioni. 24
- Minsky, M. (1977). Frame system theory. In P. Johnson-Laird and P. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in Cognitive Science*, pp. 355–376. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagel, S. and S. Sanders (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL* (1), 9–26.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 22
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- O'Malley, J. and A. U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* (6), 186–214.
- Richards, J. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 22
- Schank, R. and R. Abelson (1977). Scripts, plans and knowledge. In P. Johnson-Laird and P. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serragiotto, G. (Ed.) (2004). *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: Utet. 23
- Spinelli, B. and F. Parizzi (Eds.) (2010). *Profilo della lingua italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trim, J. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe-Language Policy Division.
- Trim, J. (2005). Che cosa offre il quadro europeo di riferimento all'insegnante? *In.It.* (15), 4–14.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2009). Plurilinguismo in Italia: lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici. In A. VV. (Ed.), *Identità italiana tra Europa e Società multiculturale*, pp. 171–180. Colle di Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione Intercultura Onlus.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.