

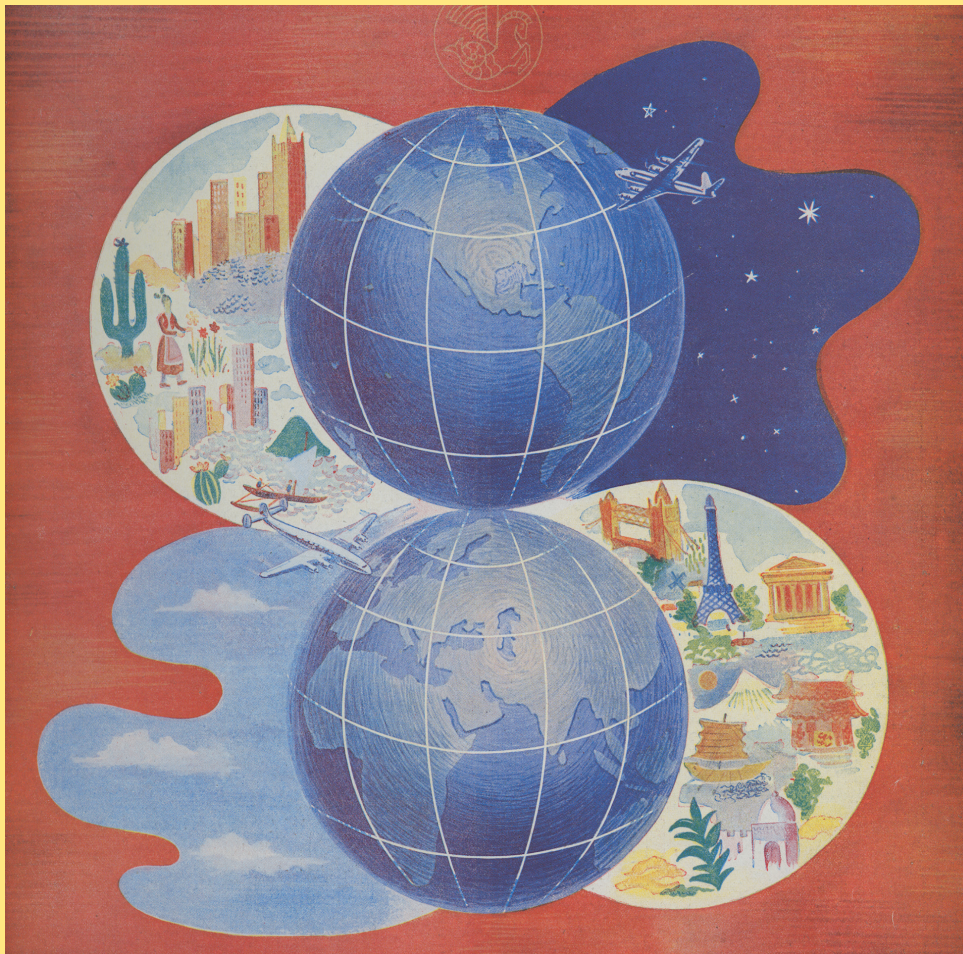
# EUROPA VICINA

Rivista poliglotta d'informazione e cultura delle lingue

N°33 - anno XVI - marzo 2016 - Semestrale - Esce a marzo e ottobre - Gratuita

POSTE ITALIANE SPA - SPEDIZIONE IN  
ABBONAMENTO POSTALE - 70% DCB VERONA

## IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE VENT'ANNI DOPO



### SOMMARIO

- |  |            |  |           |
|--|------------|--|-----------|
| <b>Miscellanea plurilingue con vari primati</b><br>di Gisella Langé  | p. 3-4     | <b>Il valore aggiunto delle certificazioni Trinity: calibrazione al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue</b><br>di Manuela Kelly Calzini | pp. 16-17 |
| <b>Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: vent'anni dopo</b><br>di Jean-Claude Beacco                      | pp. 6-7    | <b>The 'Linguistic Turn' in Intercultural Training</b><br>by Rudi Camerer  | pp. 18-19 |
| <b>Buon compleanno e fruttuoso futuro, QCER</b><br>di Peter Brown  | pp. 8-9-26 | <b>Méthodologie et approches pour l'étude des langues</b><br>de Nicole Abi Aad Spitaleri   | pp. 20-21 |
| <b>CEFR and language learning 15 years on: from university to film dubbing</b><br>by Sharon Hartle and Roberta Facchinetti | pp. 10-11  | <b>7 Seven reasons for learning English 7</b><br>by Brian Yorke Deakin   | pp. 22-23 |
| <b>L'Österreich Institut Roma tra QCER ed ÖSD, il certificato di lingua tedesca</b><br>di Daniela Hell                     | pp. 12-13  | <b>Vivere l'Europa: il trilinguismo, una realtà del terzo millennio?</b><br>di Loredana Bettonte   | pp. 24-25 |
| <b>L'esperienza di formazione on line Tecno-CLIL for EVO 2016</b><br>di Letizia Cinganotto                                 | pp. 14-15  | <b>Lingua araba: mare vasto senza sponde</b><br>di Andrea Facchin  | p. 27-28  |
|  |            | <b>Cinese, giapponese, coreano, lingue orientali a confronto</b><br>di Min Sun   | pp. 29-30 |



WELCOME TO OUR WORLD OF ENGLISH

# CORSI E CERTIFICAZIONI PER DOCENTI DI INGLESE E ALTRE MATERIE

L'ente culturale britannico

[www.britishcouncil.it](http://www.britishcouncil.it)

## MISCELLANEA PLURILINGUE CON VARI PRIMATI...

L'anno 2016 si è aperto con belle novità per l'apprendimento/insegnamento delle lingue: per la prima volta l'Italia gode di primati che fanno capire che si è avviata una "nuova stagione" per le lingue! Tre gli elementi che caratterizzano questo nuovo corso: lo studio generalizzato di due lingue straniere nelle scuole secondarie di primo grado, la prima certificazione della lingua araba e l'organizzazione del primo Festival delle lingue.

### A. Studio di due lingue straniere nella scuola secondaria di primo grado: finalmente un primato per l'Italia!

Nel gennaio 2016 Eurostat, l'Ufficio Statistiche dell'Unione Europea, ha reso noti i risultati di una indagine sull'apprendimento delle lingue straniere che mette a confronto le scelte dei vari sistemi scolastici nazionali. Tra i paesi che offrono l'insegnamento obbligatorio di due lingue straniere nella fascia di età 11-14 anni, **l'Italia risulta in terza posizione con una percentuale del 98.4%**, dopo il Lussemburgo (100%) e la Finlandia (98.5%), rispetto ad una **media europea del 60%**.

Ciò significa che la quasi totalità degli studenti italiani della scuola media studia due lingue straniere: un risultato importante in un paese che di solito figura nelle ultime posizioni delle statistiche linguistiche. L'inglese resta la prima opzione per tutti (100%), seguita dal francese (67,7%).

In tutta l'Unione Europea circa 18 milioni di studenti della scuola secondaria di primo livello studiano più di un lingua: inglese (97,3%), francese (33,7%) e tedesco (23,1%) sono le prime tre lingue scelte dagli studenti nel 2014. L'Italia è davanti a Paesi come Germania e Francia, dove

nel 2014 sono state studiate due lingue, rispettivamente, dal 39,1% e il 55,3% degli studenti. Risultato particolare quello del Belgio, Paese con tre lingue ufficiali (francese, olandese, tedesco): nel 2014 solo un quinto degli studenti delle scuole medie belghe (26,1%) ha studiato due lingue, contro la maggior parte dei frequentanti (71,2%), che ne hanno studiata una sola. Approfondimenti sono reperibili all'indirizzo:

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign\\_language\\_learning\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics)

Come si è arrivati a questo risultato per l'Italia? Con scelte politiche che partono da lontano: all'inizio degli anni 1990 furono attivate le prime sperimentazioni di studio di due lingue straniere nella scuola media, che si sono via via "consolidate" ed infine "generalizzate" con l'approvazione della Legge di Riforma n. 53 del 2003. I prossimi passi dovrebbero prevedere la continuità dello studio di due lingue straniere anche nei primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado e ... il miglioramento qualitativo delle modalità di apprendimento/insegnamento. La Legge 107 del 2015 offre reali occasioni di "valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche" dei nostri studenti. Speriamo che ai docenti siano offerti percorsi di sviluppo professionale di alta qualità, che permettano un vero passo avanti per il plurilinguismo.

di Gisella Langé \*



La Legge 107 del 2015 offre reali occasioni di "valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche" dei nostri studenti. Speriamo che ai docenti siano offerti percorsi di sviluppo professionale di alta qualità, che permettano un vero passo avanti per il plurilinguismo.

### B. La prima certificazione di lingua araba: un secondo primato

L'Istituto di Cultura e Lingue Marcelline di Milano, grazie ad una lunga tradizione che offre sin dagli anni 1950 percorsi qualificati di insegnamento/appren-

dimento delle lingue, ha presentato alla fine di febbraio 2016 un progetto (ILA in arabo, VERSO in Italiano) che offre la **prima certificazione della lingua araba standard** (AMS - arabo moderno standard), lingua utilizzata in tutti i consessi internazionali e in cui, da un punto di vista culturale, si riconoscono gli arabofoni. Si tratta di una grande novità in quanto, a differenza di tutte le più importanti lingue straniere, non esistono certificazioni per la lingua araba. Il Gruppo di ricerca ha operato sulla base delle indicazioni fornite dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa e ha elaborato prove per i livelli A1 e A2, che verranno somministrate per la prima volta all'inizio di Aprile 2016. La seconda fase del progetto prevede lo sviluppo dei successivi livelli da B1 a C2.

Di grande interesse le due pubblicazioni, accompagnate da un Cd audio, che offrono esercizi preparatori per i livelli A1 e A2, che sono finalizzate a guidare gli apprendenti alle tre prove oggetto d'esame: presentazione, interazione e ascolto.

Le motivazioni di questa forte scelta partono dalla constatazione che la lingua araba è sempre più presente nei contesti professionali e formativi del nostro Paese e certificarne il livello di conoscenza sta diventando un'esigenza pressante. Mettere in comunicazione e approfondire la conoscenza reciproca fra due culture e lingue, che hanno bisogno costante di dialogare e di conoscersi, sono i veri obiettivi di un progetto, nato anche per "certificare" le competenze acquisite dagli alunni che hanno iniziato a studiare l'arabo "curricolarmente" nel Liceo Linguistico dell'Istituto di Cultura e Lingue Marcelline a partire dal 2013.

Considerando che al momento non esistono al mondo istituzioni che offrono "certificazioni" nelle lingue arabe, è doveroso affermare che la sfida lanciata è davvero meritevole di lode... anche perché offre all'Italia un nuovo primato! Ulteriori informazioni reperibili sul sito [www.certificazionearabo.com](http://www.certificazionearabo.com).

### C. Il primo Festival delle Lingue

La **prima edizione del "Festival delle Lingue"** tenutasi a Rovereto il 18 e 19 marzo 2015 è un'altra novità che mostra la vivacità che sta caratterizzando il panorama linguistico italiano.

L'evento, organizzato dalla Provincia Autonoma di Trento e l'IPRASE (Istituto di ricerca e sperimentazione educativa) e promosso anche dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti e la Valutazione Nazionale del Sistema di Istruzione, ha voluto essere una occasione di incontro tra docenti impegnati nell'insegnamento delle lingue, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, nell'intento di fornire alle scuole un servizio finalizzato al miglioramento dei livelli di performance degli studenti.

Autori, operatori e protagonisti dell'editoria scolastica, esperti e ricercatori in ambito linguistico, enti certificatori e associazioni professionali hanno avuto l'opportunità di incontrarsi, di dialogare e di confrontarsi con il mondo della scuola in un contesto dedicato.

L'incontro tra le esigenze didattiche e di progettazione degli insegnanti e le proposte editoriali e di ricerca, da un lato hanno favorito le riflessioni e le pratiche che sostengono i processi di apprendimento, elevando la qualità stessa dell'istruzione, dall'altro ha fatto emergere nuove prospettive e direzioni di lavoro. Il Festival ha inoltre offerto agli insegnanti la possibilità di avere un'informazione operativa sulle più avanzate soluzioni tecnologiche per l'insegnamento delle lingue (digital learning, virtual learning environment, TEAL), con una attenzione specifica alla metodologia CLIL, ed ha inoltre permesso di entrare in contatto con pratiche ed esperienze innovative.

Questa prima edizione del Festival, rivolta ai docenti di **italiano, inglese, tedesco** e anche a studenti e genitori, nasce nell'ambito delle azioni a supporto del **Piano "TRENTINO TRILINGUE"**, che punta a sviluppare le risorse professionali e a predisporre strumenti di apprendimento e valutazione per le lingue straniere. Grazie al sostegno finanziario del Fondo

sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento questo Piano sta offrendo un ottimo esempio di come la convergenza di decisori politici e vari *stakeholders* possa portare un intero territorio ad un cambiamento veramente innovativo per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e ad uno sviluppo reale del plurilinguismo.

Ulteriori informazioni reperibili sul sito <http://trilinguismo.iprase.tn.it/highlight/-/dettaglio/at/festival-delle-lingue>

\* **Gisella Langé**, ispettrice tecnica MIUR



Illustrazione di Sibero Gonnì.

# L' INGLESE IN TESTA!



CAMBRIDGE ENGLISH  
Language Assessment

Authorised Centre



Scegli il corso che fa per te!

**British School of Verona**

Via Caprera, 6/a - Tel. 045 8009505

verona@britishschool.com - [www.britishschoolverona.com](http://www.britishschoolverona.com)

**CENTRO ESAMI CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT**

## IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE: VENT'ANNI DOPO

Il Quadro europeo di riferimento per le lingue (ormai: il Quadro), ha circolato in forma provvisoria dal 1996 ed è stato pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2001, senza profonde modifiche rispetto alla prima versione.

### *Uno strumento tecnico...*

La sua prima finalità è tecnica: individuare in modo analitico i parametri più importanti che intervengono nell'insegnamento-apprendimento delle lingue e farne delle descrizioni trasparenti, per identificarli all'interno delle lingue e culture nazionali. Questo documento cerca di facilitare gli scambi fra gli operatori, proponendo categorie d'analisi condivise, che permettano di esplicitare le definizioni di termini come: programmi, finalità, funzioni, compiti dei discenti, natura delle competenze da acquisire (generali e comunicative), livelli di competenze... Non ha alcun scopo prescrittivo ed indica chiaramente che il suo oggetto non è in nessun modo quello di promuovere una qualsiasi forma d'insegnamento o di valutazione. Il Quadro è un documento di lavoro condiviso, rivolto agli operatori che partecipano all'organizzazione degli insegnamenti di lingue: dai direttori generali dei ministeri agli insegnanti, ai formatori di formatori e agli autori di libri di testo. Offre, alla maniera di una somma medievale, una visione totalizzante e strutturata dell'insegnamento-apprendimento delle lingue «straniere» e ne definisce tutti gli aspetti. Da questo punto di vista la diffusione del Quadro è un successo, come lo provano il posto che occupa nella riflessione didattica, le numerose traduzioni, le utilizzazioni per l'insegnamento del giapponese, del coreano o dell'arabo.

### *... al servizio dell'educazione plurilingue*

Ma il Quadro è anche al servizio di una finalità educativa europea: l'educazione plurilingue e pluri/interculturale: «Parlare di competenza plurilingue e pluriculturale significa interessarsi della competenza di comunicare di attori sociali in grado di agire in lingue e culture differenti, di assumere ruoli d'intermediari, di mediatori linguistici e culturali, capaci di gestire e rimodellare questa competenza plurale nel corso della loro traiettoria personale.» (1.3). Si vuole così uscire dalla prospettiva che vede nella competenza «nativa» l'obiettivo da raggiungere per tutti e che sarebbe la «vera» competenza in lingua. La natura della competenza plurilingue e pluriculturale conduce a descrivere quest'ultima come un repertorio di competenze in lingue differenti, una riserva di risorse formali e un insieme di esperienze costitutive della persona.

La diffusione del Quadro porterà a interpretare ancor più nettamente i concetti sociolinguistici di plurilinguismo e di competenza plurilingue come finalità educativa adattata al progetto europeo del Consiglio d'Europa. Questa prospettiva, fondamentalmente umanista, tende a sottolineare che la finalità dell'apprendimento delle lingue non è esclusivamente comunicativa e utilitaria, ma che quest'ultimo deve contribuire alla costruzione di nuove identità, analogamente agli obiettivi ricercati nel quadro della costruzione europea. Collegare l'insegnamento delle lin-

gue a dei valori, significa mettere in luce che ciò che è fondamentale non è tanto la lingua che si apprende quanto coloro che la parlano, la diversità delle lingue che parlano e che possono condividere.

Attraverso il Quadro, il Consiglio d'Europa (ed altre istanze internazionali) intendono incentrare la problematica politica sui locutori e non sulle lingue. È in effetti fuori discussione preconizzare una qualsiasi «lingua comune» per l'Europa, il che sarebbe contrario a tutte le sue tradizioni culturali. Il Consiglio d'Europa fa l'ipotesi che lo sviluppo del plurilinguismo individuale sia in grado di costituire una finalità comune alle politiche linguistiche educative degli Stati europei. Perché ogni società è multilingue: ogni Paese ha il proprio multilinguismo, costituito dalle lingue facenti parte del suo patrimonio culturale (la o le lingua/e nazionale/i, le lingue regionali o dialetti, le lingue delle minoranze...). Le società attuali si aprono anche ad una maggiore diversità linguistica a causa dell'aumento delle mobilità economiche e professionali (lingue portate dagli emigrati). Ed ogni lingua è plurale a causa delle variazioni diacroniche, le variazioni legate ai luoghi o ai gruppi sociali, le variazioni fra lo scritto e l'orale... Un tale obiettivo è perfettamente realistico, poiché delle lingue costitutive di un repertorio non si deve avere una padronanza allo stesso livello (e neppure a quello più alto) e la formazione nelle lingue avviene nel corso di tutta la vita e non soltanto durante i primi apprendimenti

di Jean-Claude Beacco \*



### *La diffusione del Quadro : le (cattive) ragioni di un successo*

Il Quadro è rapidamente uscito dalla cerchia di specialisti e si è diffuso largamente nella professione e aldilà. Questo successo si traduce in numerose forme d'utilizzazione per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione e, in generale, per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative. Ma si può pensare che queste utilizzazioni siano parziali e spesso più conformi alla lettera che allo spirito del Quadro. In un certo modo, esso è vittima del suo successo, poiché le tematiche che ne hanno assicurato la diffusione hanno contribuito a diffonderne un'immagine distorta. I primi utilizzatori sono stati gli organismi responsabili delle certificazioni di lingue. Ciò si spiega col fatto che il Quadro permette di definire degli standard di performance esplicite, identiche da una lingua all'altra e di accrescere, in modo spettacolare, la qualità delle certificazioni di lingue, utilizzando, in particolare, la nozione di livello di riferimento. Ma vengono privilegiati livelli di

competenze omogenei e non profili differenziati di competenze (per esempio, B1 in interazione orale, A2 in produzione scritta, B2 in ricezione orale...) e si tende a utilizzare direttamente il Quadro come programma d'insegnamento. Queste prime forme di utilizzazione continuano a dare l'impressione che il Quadro sia una norma universale che serve a fabbricare prove di valutazione e a definire i livelli finali dei programmi di lingua.

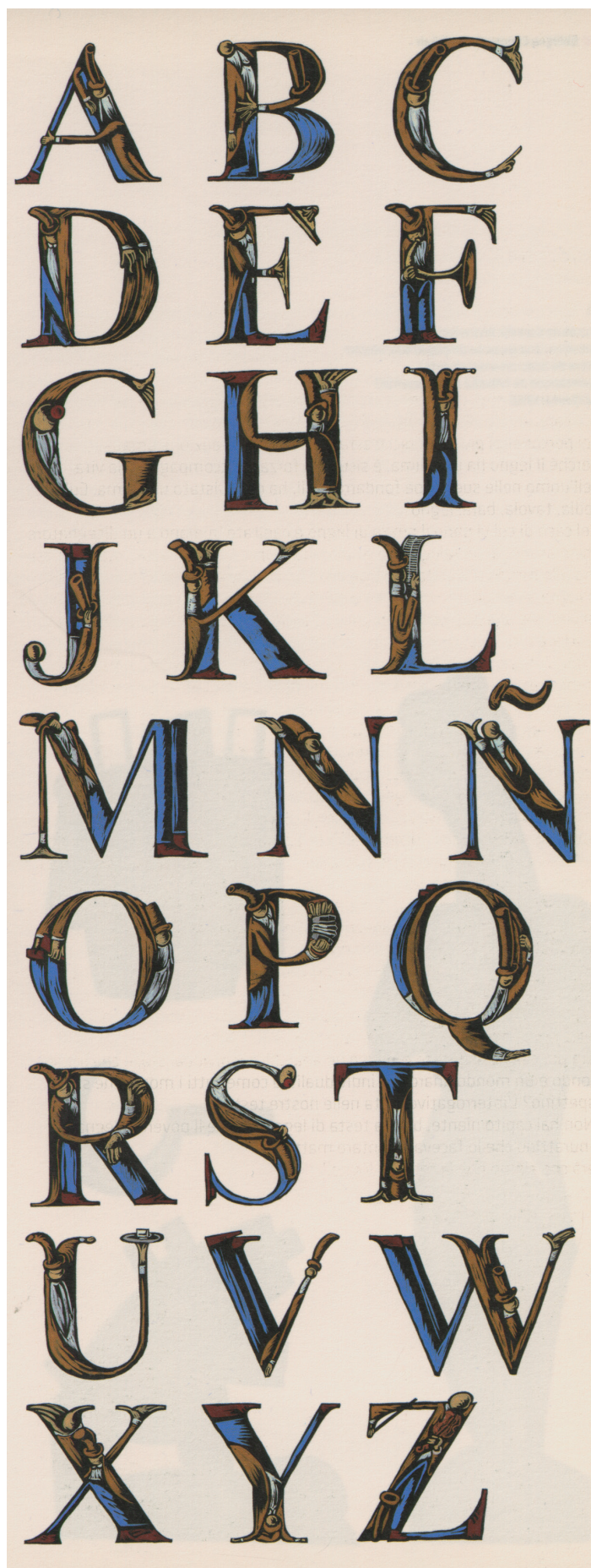
Il Quadro ha immediatamente avuto un'influenza notevole sui sistemi educativi quali che fossero i malintesi iniziali di cui esso ha potuto essere oggetto e che si è cercato di dissipare al Forum intergovernativo: « Il Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (QECR) e l'elaborazione di politiche linguistiche: sfide e responsabilità» (Strasburgo, 6-8 febbraio 2007). Esso ha introdotto una nuova esigenza di trasparenza e di precisione in questi insegnamenti, ma il suo potenziale tecnico ha dissimulato il progetto educativo di cui è portatore.

### *Dopo il Quadro*

Il Quadro è il primo contributo, decisivo per la sua udienza, all'educazione plurilingue. Dopo di lui, questa sarà sviluppata da altri strumenti come il Portfolio europeo delle lingue (PEL), la Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa, che esce dal campo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere situandosi ad un livello d'organizzazione politico degli insegnamenti, o ancora la Piattaforma di risorse e riferimenti per un'educazione plurilingue e interculturale. Più recentemente, la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale (2014) propone delle modalità d'organizzazione miranti a creare convergenze fra gli insegnamenti di lingue. L'Unità delle Politiche linguistiche del consiglio d'Europa ha altresì messo l'accento sulla lingua delle materie scolastiche e sul suo ruolo per l'accesso dei discenti alle conoscenze. Ma questi documenti sono poco conosciuti e, ad ogni modo, molto meno utilizzati del Quadro che tuttavia essi completano e sviluppano in modo significativo.

### *Vent'anni dopo*

Ciò che più sorprende nel destino del Quadro è senza dubbio l'udienza, inaspettata, trattandosi di un documento che proviene da un'organizzazione intergovernativa che non appartiene a quelle più in vista: il Consiglio d'Europa. Il Quadro è stato concepito come uno strumento di lavoro finalizzato a permettere la realizzazione dell'educazione plurilingue e interculturale. Ma non è questo progetto che ne ha assicurato il successo, al contrario. Salvo eccezioni, questa potenzialità offerta dal Quadro e gli altri strumenti del Consiglio d'Europa non hanno suscitato profondi mutamenti nell'offerta di lingue, sempre incentrata sull'inglese come prima lingua e addirittura unica lingua proposta. Tutto sommato, vent'anni dopo, c'è ancora poca diversità effettiva nell'apprendimento delle lingue e ancor meno convergenze fra tutti gli insegnamenti di lingue (prima, seconda, regionale, minoritaria...). Il Quadro è conosciuto, certamente, ma probabilmente troppo conosciuto. La strada che esso deve permetterci di percorrere è ancora lunga. (Traduzione dal francese: Marcella di Giura)



*Alfabeto di Carubola, Messico.*

\***Jean-Claude Beacco**, professore di Scienze del linguaggio e di Didattica delle lingue e delle culture all'Università Sorbonne-Paris (III) e consulente di politiche linguistiche educative del Consiglio d'Europa.

## BUON COMPLEANNO E FRUTTUOSO FUTURO, QCER

Il QCER (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* - La Nuova Italia-Oxford) compie 15 anni. Pubblicato la prima volta nel 2001, è stato poi tradotto in 39<sup>1</sup> lingue – tra le altre Giapponese, Coreano, Cinese, e Arabo. Il suo impatto nell'insegnamento e la certificazione delle lingue moderne in Europa è stato notevole e crescente. Sta avendo successo in altri continenti ed ha contribuito alla globalizzazione delle politiche linguistiche nell'istruzione sia pubblica che privata.<sup>2</sup>

Risultato di oltre 20 anni di ricerca, il QCER è, nelle parole del Consiglio d'Europa, "stato progettato a fornire la base trasparente, coerente e comprensiva per l'elaborazione di programmi linguistici e delle linee guide curriculare, per la progettazione di materiale per insegnanti e discenti, e per la valutazione e certificazione delle competenze linguistiche".

I descrittori del QCER, sia quelli quantitativi che qualitativi, pur incompleti – i coautori stessi<sup>3</sup> hanno descritto il QCER come un 'work in progress'<sup>4</sup> - hanno a loro volta generato altri strumenti linguistici di notevole importanza, inter alia:

- Il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue)<sup>5</sup>
- Uno strumento per allineare esami e valutazioni al QCER<sup>6</sup>
- Un serie di 'contenuti principali' grammaticali e lessicali per facilitare l'insegnamento in termine pratico, per esempio il 'Core Inventory in English' del British Council e EAQUALS<sup>7</sup>

1 Fonte Consiglio d'Europa febbraio 2016: Arabic, Albanian, Armenian, Basque, Bulgarian, Catalan, Chinese, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Esperanto, Estonian, Finnish, French, Friulian, Galician, Georgian, German, Greek, Hungarian, Italian, Japanese, Korean, Lithuanian, Macedonian Language, Moldovan, Norwegian, Polish, Portuguese, Russian, Serbian (Iekavian version), Slovak, Slovenian, Spanish, Swedish, Turkish and Ukrainian.

2 Michael Byram and Lynne Parmenter (eds.), *The Common European Framework of Reference: the globalisation of language education policy*, Languages for Intercultural Communication and Education, Multilingual Matters, 2012, traces the processes of the influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) through contributions of experts from universities and ministries in 11 countries in Europe (Bulgaria, France, Germany, Poland), America (Argentina, Colombia, USA), and Asia-Pacific (China, Japan, Taiwan, New Zealand).

3 Dr John Trim (Project Director), Prof Daniel Coste, Dr Brian North, Mr Jo Shiels

4 'Work in Progress' era anche il titolo originale, provvisorio di "Ulysses" di James Joyce.

5 "The idea of a common European scale of levels originated in the Portfolio, a reporting tool to profile plurilingual achievement, but was lifted to the heart of the CEFR by the 1991 Symposium. The descriptors were developed in the Swiss research project to serve both the CEFR and the ELP. The ELP has a reporting function but also an awareness-raising one. ...A light, electronic ELP was developed by EAQUALS with ALTE [www.eelp.org](http://www.eelp.org). It enables the learner to print off a one page EUROPASS summary of their plurilingual profile." Brian North, 2010 - EAQUALS

6 Council of Europe: "The CEFR and language examinations: a toolkit"

7 la prima delle quali era 'Profile Deutsch' (Goethe Institut Monaco), seguito dal "Core Inventory for General English" [http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/EAQUALS\\_British\\_Council\\_Core](http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/EAQUALS_British_Council_Core)

- E più recentemente strumenti per insegnanti come EPOSTL e the European Profiling Grid e e-grid.<sup>8</sup>

Ma fra i suoi progenitori c'era anche la conferenza di Rueschlikon nel lontano 1971 (seguita da quella del 1991). E' da la si intravede non solo la sua genesi ma anche una grande limitazione iniziale del QCER – perchè i descrittori erano stati concepiti da John Trim ed altri esclusivamente per giovani adulti.<sup>9</sup> Non solo non c'erano descrittori per i più giovani, nè tantomeno quelli che potessero riflettere la loro crescita cognitiva; mancavano descrittori per mediazione e competenze interculturali e plurilingue al quale il Consiglio d'Europa ha deciso di porre rimedio.

### Progetto per Le Nuove Categorie di Descrittori per la Mediazione

Il concetto di mediazione come inteso in questo progetto coordinato da Brian North si applica ad un ambito molto più esteso, senza per questo annullare il significato espresso nella versione del QCER del 2001. Nel complesso, la mediazione comprende **qualsiasi procedura, operazione o azione intesa a ridurre la distanza tra due (o più) poli distinti**. Il mediatore favorisce l'accesso alla conoscenza, la comprensione dei concetti, la riduzione delle divergenze, costruendo un ponte verso il nuovo, verso l'altro. I gruppi sociali con cui ci si rapporta, la diversità e la mobilità tra diversi gruppi e fasi della vita (collectivités, alterité e mobilité) stanno acquisendo peso sempre maggiore nelle società variegata moderne.

Accanto alle categorie di *Comunicazione delle informazioni ricevute*, previste dal testo del 2001, l'attuale bozza per le **Attività di Mediazione** racchiude categorie destinate alla *Costruzione di un significato* (raggruppate assieme alla *Comunicazione delle informazioni ricevute* nella sezione **Mediazione Concettuale**), assieme a categorie di **Mediazione Relazionale**.

Con **Mediazione Concettuale** si intende il processo per il quale si favorisce l'accesso a nozioni e concetti da parte di

di Peter Brown\*



[Curriculum\\_April2011.pdf](#) pubblicato dal British Council e EAQUALS 2010, English Profile <http://www.englishprofile.org/> (ongoing), e pubblicato nel giugno 2015 da CIEP Centre international d'études pédagogiques e EAQUALS 'L'Inventaire des contenus clés aux niveaux du CECRL'

[http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/documents/French\\_Core\\_Inventory/Inventaire\\_ONLINE\\_full.pdf](http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/documents/French_Core_Inventory/Inventaire_ONLINE_full.pdf)

EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages, David Newby, Council of Europe 2007 e per l'autovalutazione il European Profiling Grid <http://www.eaquals.org/news/item/20562> aggiornato febbraio 2016

8 Vedi "Systemization in Foreign Language Teaching": Wilfried Decoo: Routledge; 2011: p 69ff, per la contribuzione di John Trim et al.

9



un soggetto che potrebbe non essere in grado di recepirli autonomamente. Tale difficoltà di comprensione potrebbe essere dovuta alla novità e scarsa familiarità con i concetti espressi e/o a barriere linguistiche o culturali.

Con **Mediazione Relazionale** si intende il processo per il quale si crea e gestisce un ambiente costruttivo e di collaborazione in modo da migliorare l'efficacia della mediazione. E' fondamentale nell'ambito dell'istruzione così come nella società, favorendo le condizioni ideali affinché si verifichi una Mediazione Concettuale.

Vengono proposti descrittori per la Mediazione Concettuale sia orale che scritta, mentre per la Mediazione Relazionale sono disposti descrittori solo per la lingua parlata. Oltre che per le Attività di Mediazione vengono fornite delle scale di descrittori anche per le Strategie di Mediazione.

Nell'esercizio delle sue funzioni, il gruppo di lavoro ha preso in considerazione anche altri settori, importanti ed interessanti, che non erano compresi nei descrittori iniziali del QCER:

- traduzione ed interpretazione (forme specialistiche di mediazione);
- interazione online (dove si ritrovano alcuni aspetti collegati alla mediazione);
- competenze pluriculturali e plurilingue (a cui si fa spesso ricorso nell'ambito della mediazione);
- reazioni ad un testo letterario - interpretazione personale ed analisi critica (dove è necessaria una capacità di mediazione tramite un testo).

Di seguito viene quindi proposta l'attuale bozza dell'insieme di categorie prese in considerazione nel corso dei tre workshop internazionali tenutisi nel 2015. Tutte le scale di

descrittori per le Attività di Mediazione e per le Strategie di Mediazione si riferiscono sia alla comunicazione in una singola lingua che tra lingue diverse, eccezion fatta per interpretazione e traduzione, per le quali si riferiscono solo a lingue diverse.

### I nuovi descrittori proposti per l'attività di mediazione

#### MEDIAZIONE ORALE

##### Per la mediazione concettuale

##### Costruire un significato

1. Collaborare alla costruzione di significato (in un gruppo)
2. Avviare una discussione concettuale (nel ruolo di animatore/insegnante/istruttore)

##### Comunicare le informazioni ricevute

3. Riportare informazioni pertinenti in un discorso
4. Chiarire dati (grafici, diagrammi, ecc.) in un discorso
5. Elaborare un testo in un discorso
6. Interpretazione in situazioni formali ed informali

##### Per la mediazione relazionale

##### Favorire le relazioni sociali

7. Favorire l'interazione e la collaborazione (in un gruppo)
8. Stimolare l'interazione generale ed in gruppi (nel ruolo di animatore/insegnante/istruttore)
9. Risolvere situazioni delicate e controversie

(segue pag. 26)



**Twice monthly**

*All Tests - listening, reading, writing and speaking - on the same date*

**Preparation courses & IELTS Tips seminars**

**In Torre Velasca, in the centre of Milan**

Details and info: [www.ihmilano.it](http://www.ihmilano.it)



**IELTS  
Official Test  
Centre  
in MILAN**

[www.ihmilano.it](http://www.ihmilano.it)

# CEFR AND LANGUAGE LEARNING 15 YEARS ON: FROM UNIVERSITY TO FILM DUBBING

## The advent of the CEFR

For many of those working in the world of foreign language education, the introduction of the Common European Framework in 2001 was a breath of fresh air, providing concrete guidelines to the meaning of linguistic competence at various different levels, right across the board. The focus had moved from knowledge about languages and language systems to performance, skills, and what different individuals “can do” at various levels. In practical terms this meant that assessment was no longer a matter, for instance, of simply focusing on the rules of the lexico-grammatical system but of providing tests that measured performance. If we think of this in terms of a musical image, it was no longer enough to know how to read music from paper but you had to know how to play it and interpret it meaningfully on the piano as well. Things had been changing gradually over many years, but for many of us the focus on the positive “can do” statements in the CEFR brought about a real move away from focusing perhaps overly on accuracy and error and not on what the learners could actually do. The resulting washback effect also led to new teaching approaches in the classroom which focused on performance and skills rather than knowledge, ranging from Communicative Language Teaching to the Task based Approach and many others.

## Language learning at the University of Verona: the case of English

The teaching of foreign languages at the University of Verona starts with courses held at the Language Centre and further develops student competence within the Department of Foreign Languages and Literatures. So, for example, with reference to English, courses of different levels of “general” language work are offered by the Language Centre and this basis is then built on by the ESL courses in the Department, which runs specific courses on English for journalism, for International Commerce and Tourism and for translation purposes, among others.

In our world English has become a special case because its native speakers are in danger of becoming, if not extinct, at the very least a minority. Researchers have predicted that by the year 2050 the English as a Foreign Language community will outnumber the native speakers, which means that those studying this language may no longer aspire to native speaker models.

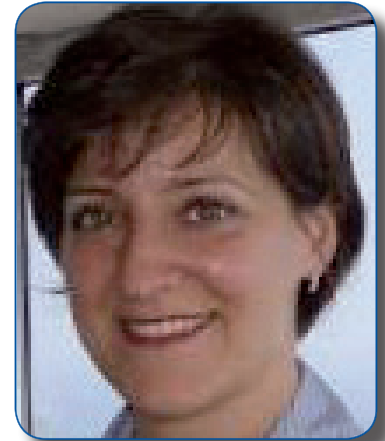
To see what this actually means and what the needs of our learners are, a recent informal survey of 50 C1 students, followed by a focus group discussion was carried out at the university language centre by Sharon Hartle in October 2015, and the purpose was to gather information with an eye to principled course design which reflects the real needs of C21 English users. In order to simplify this two fundamental questions were asked:

by Sharon Hartle\*



and

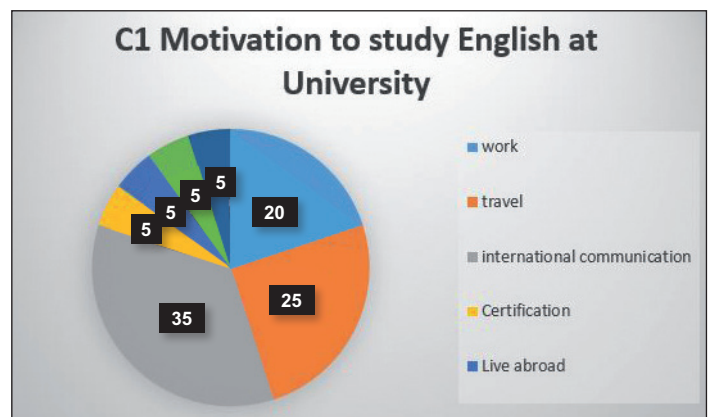
Roberta Facchinetti\*



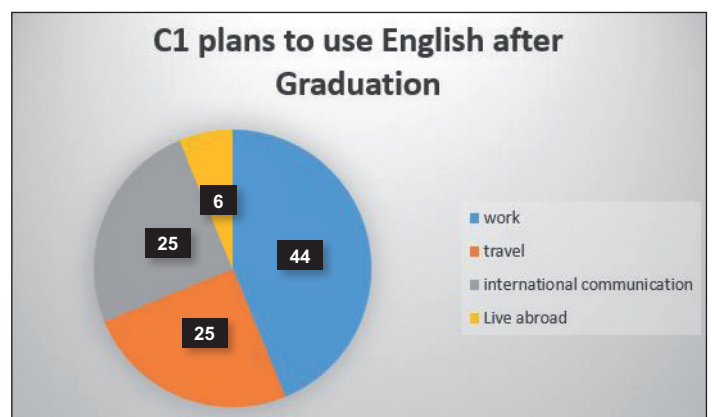
1. What motivated you to study English at university?
2. How do you intend to use English after you graduate?

The results can be seen in the following charts for ease of interpretation.

Question 1: motivation to study English at university



Question 2: plans to use English after graduation



What is very clear from this is that, as all the students agreed, international communication, work and travel

were the main things that motivated them. It is also important to mention that working or communicating in an international community was interpreted not necessarily as working abroad but dealing with people of different nationalities online or in their own local context. Significantly only a small number (2 out of 50) wanted to live in an English speaking country. Clearly then, aiming for native speaker competence, which is generally the aim of those seeking to integrate themselves into native speaker communities, is not a priority for our students, whereas mastery of the language in order to communicate effectively with a much broader community is.

### What should we be able to do at different levels?

The focus on what speakers of different languages “can do” is certainly in line with these students’ needs, acting as a guideline for educators to develop learner competence. At this point, however, it is useful to consider what it means to develop through the levels with an eye to productive skills. A quick glance at the general level descriptors of the CEFR shows us that, as far as spoken production is concerned A1, A2 and even B1 refer to “simple” phrases, and what changes is the range or the way this language is connected. At B2 there is the notion of “clear, detailed descriptions” although these are still of “familiar topics” and it is not until C1 that the idea of “complexity” is introduced as related to topic choice, although it is also implicit in the skills that characterise this level, which become even more specific at C2.

Reading between the lines, then, what we are aiming for as we move up from one level to another, at least as far as these productive skills are concerned, is more articulate, specific expression which will enable our learners to communicate more effectively. Examples 1-5 illustrate what this might mean in practical terms at the different CEFR levels:

- 1) A2: I like Verona.
- 2) B1: I like Verona because it’s a beautiful city.
- 3) B2: Verona impresses me because it has lovely architecture and there’s a great atmosphere in the town centre.
- 4) C1: I love the town centre atmosphere and the mix of colours and styles in the buildings, as I wander along the romantic, old, city streets of Verona.
- 5) C2: I can’t get enough of the lovely Veronese town centre, and I love soaking up its atmosphere and breathing in the unique mix of colour and light you get as you wander round the city.

By looking at an utterance that might change in complexity as a learner becomes competent to use increasingly complex language, we can see how that learner becomes more “communicative” the higher his or her level is. This shows quite clearly that what we are aiming at is to help our students to express themselves as clearly and specifically as they can, and that the more they are exposed to language and the more specific lexis (words and their patterns, for instance) they learn, the more articulate they become. At the A2 level an utterance such as “I like Verona” does not really give us much insight into what the speak-

er really means or wants to communicate, but the more language he or she can use the more clearly he or she can say or write what is meant. This is in fact what we need to be aiming for in our world where English is being used by so many different people from different backgrounds. If we want to be able to understand each other we have to be able to express ourselves as clearly as possible.

### Exposure to English through the medium of film

Constant exposure to the language is the best way to reach this aim, because language must be “experienced in life” if we want to be fully competent in it. So, universities have developed a net of international exchanges, allowing students to live in a foreign country for a certain period of time, generally during the second year of their academic studies. This is certainly one way of practising a foreign language in actual life. But language learning cannot be confined to what is offered by universities; much more can and should be done at a broader level, to “expose” our students to as much of the target language as possible.

By way of example, a foreign language can be practised by watching films in their original language. This calls into question, however, the issue of dubbing, a practice that has by now been abandoned in a number of countries around the world but which is still very strong in Italy. Yet Italy could and should change as well. How? We do not suggest replacing dubbing with subtitles, because the latter actually force the viewer to read rather than listen or watch and run the risk of spoiling the viewing experience; moreover subtitles often trim dialogue due to line-length restrictions, and in this part of the original dialogues is lost. What we suggest is to go step by step: supported by new governmental guidelines, rather than offering foreign films in Italian, Media firms could offer them first and foremost in their original language and – only if required – provide their dubbed versions. In other words, why not turn dubbing into an exception rather than the norm? This would gradually force viewers to a new attitude, which will slowly and steadily make the use of a foreign language, first of all English, more regular and more widespread in Italy as well; and, who knows, we might end up by not needing dubbing any more, at least with reference to English.

### Conclusion

University courses and Media companies, supported by governmental guidelines, should go hand in hand in order to foster a new attitude to foreign language studies in Italy, leading students and practitioners at different levels to be exposed and consequently to use a foreign language more and more widely both in social and professional contexts, in face to face situations and online, so as to develop greater mastery of the language system. Hence, a new, international society will gradually – and naturally – emerge.

\* Sharon Hartle, professore a contratto.

\* Roberta Facchinetti, professore ordinario e direttore dipartimento Lingue e Letterature straniere. (University of Verona)

# L'ÖSTERREICH INSTITUT ROMA TRA QCER ED ÖSD, IL CERTIFICATO DI LINGUA TEDESCA

di Daniela Hell \*

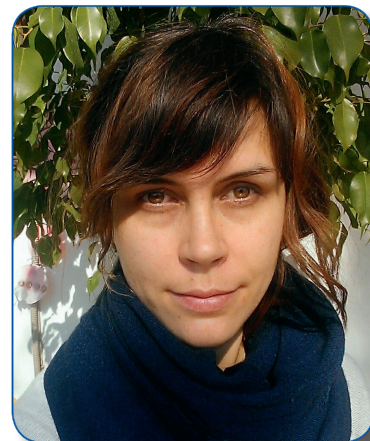
Prima di trattare l'argomento in veste di insegnante di tedesco e direttrice d'istituto, voglio volgere indietro lo sguardo ad almeno 15 o 20 anni fa, quando andavo a scuola e quando ho imparato due lingue straniere: ho studiato per molti anni inglese ed italiano, prima di sostenere anche l'esame di maturità in entrambe le materie. In tutto il mio percorso scolastico prima ed universitario poi, non ho mai sentito parlare di livello europeo della conoscenza della lingua e neanche delle certificati internazionali. Ho fatto ciò che ho potuto e ciò che il programma scolastico prevedeva.

Oggi la situazione è senz'altro cambiata rispetto a 15 anni fa e durante il percorso scolastico/universitario i ragazzi sostengono più certificati di lingua. Insieme al conseguimento della patente di guida, dell'esame di maturità, assicurarsi un certificato di lingua sembra ormai uno dei grandi traguardi da raggiungere, una sorta di punto di arrivo nella collezione di qualifiche, per iniziare in modo privilegiato l'ingresso nel mondo degli adulti ed in quello del lavoro. Senza dubbio, poter indicare il livello di conoscenza di una lingua è molto utile, anche nella stesura del CV, dove è gradita l'indicazione del livello, ancor meglio se affiancato da certificati che lo attestano. Con un certificato internazionale si illustrano le proprie capacità linguistiche in modo oggettivo a se stessi, al futuro datore di lavoro, al mondo intero.

Questo è quello che noto oggi in veste professionale di direttrice dell'Österreich Institut Roma, l'istituto ufficiale della Repubblica d'Austria per i corsi di lingua tedesca, con 8 sedi in Europa ([www.oeiroma.it](http://www.oeiroma.it)). Con il lavoro che svolgo, ho l'occasione di parlare con le persone più diverse, che desiderano iscriversi ad uno dei nostri corsi di tedesco e se non sono principianti, vengo a conoscenza del loro percorso di studio.

I nostri corsi di tedesco si basano sul Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (d'ora in poi QCER) e con un corso standard di 60 lezioni si può raggiungere la metà di un livello (vedi grafico). Il QCER è dunque per noi uno strumento quotidiano ed insostituibile. Per scegliere o consigliare il corso giusto ai nostri futuri corsisti, infatti, li invitiamo a sostenere il nostro test di livello oppure mostrarci i certificati di lingua recentemente conseguiti. Il

QCER accompagna il mio lavoro e quello dei nostri insegnanti perché è una linea guida fondamentale per l'apprendimento, per l'insegnamento e per la verifica. Lo applichiamo anche nel nostro lavoro in aula, illustrando ai nostri corsisti sin dall'inizio quali sono gli obiettivi didattici previsti per il loro corso e valutando e mostrando di continuo il loro progresso durante il corso.



Niveau	Kursbezeichnungen	Prüfungen
C2	Deutsch C2.4	> ÖSD C2
	Deutsch C2.3	
	Deutsch C2.2	
	Deutsch C2.1	
C1	Deutsch C1.2	> ÖSD C1
	Deutsch C1.1	
B2	Deutsch B2.3	> ÖSD B2
	Deutsch B2.2	
	Deutsch B2.1	
B1	Deutsch B1.3	> ÖSD B1
	Deutsch B1.2	
	Deutsch B1.1	
A2	Deutsch A2.2	> ÖSD A2
	Deutsch A2.1	
A1	Deutsch A1.2	> ÖSD A1
	Deutsch A1.1	

Del QCER apprezzo i suoi due obiettivi principali: 1) Che non sia prescrittivo, cioè non vuole imporre un regolamento da seguire a chi impara una lingua e non mira a una standardizzazione o armonizzazione della lingua; 2) Che voglia contribuire a più trasparenza e confrontabilità, soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi di studio e di verifica dei risultati. Il QCER offre dunque dei validi certificati di lingua a livello europeo che facilitano la mobilità delle persone ed offre una reale possibilità di autovalutazione agli studenti, grazie alla descrizione dettagliata delle capacità per ogni livello.

Presso il nostro istituto, quando lo studente ha completato un intero livello di conoscenza della lingua tedesca (A1, A2, B1 ecc), anche come privatista e dunque indipendentemente dalla frequenza di un corso, può sostenere un certificato internazionale di tedesco: l'ÖSD ([www.osd.at](http://www.osd.at)). L'ÖSD è un sistema di certificazione internazionale riconosciuto a livello internazionale, per il tedesco come lingua straniera o seconda lingua. L'acronimo ÖSD sta per Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (diploma austriaco di lingua tedesca), nonché per Österreich, Schweiz, Deutschland (Austria, Svizzera e Germania), cioè i grandi paesi di lingua tedesca.

Con un totale di 10 esami in 6 differenti livelli da A1 a C2, l'ÖSD offre l'opportunità di conseguire i certificati ÖSD, riconosciuti a livello

internazionale, come attestazione delle competenze linguistiche del tedesco (ad es. per il lavoro, per l'università, per i documenti burocratici, quali naturalizzazione, visto, permesso di soggiorno, ecc.). Inoltre gli esami rimangono validi nel corso degli anni, senza scadenza.

Gli esami ÖSD hanno una concezione linguistica pluricentrica, poiché tengono conto delle tre varietà standard dei paesi di lingua tedesca. Ed è proprio questo approccio pluricentrico con cui anche l'Österreich Institut si identifica fortemente: il tedesco è una lingua pluricentrica, vive della ricchezza di almeno tre standard nazionali, che si distinguono in aspetti linguistici quali pronuncia, lessico e grammatica. Questa ricchezza del tedesco ci sta molto a cuore ed è per noi di grande rilevanza nell'insegnamento, a partire dal corso per principianti.

Con altre 13 sedi per la certificazione presenti in Italia, l'Österreich Institut è l'unico centro d'esame ÖSD a Roma e dal Lazio in giù. Ogni anno offriamo più sessioni d'esame, sia per bambini che per adulti e il numero dei candidati aumenta in modo costante.

I nostri insegnanti, provenienti dall'Austria, dalla Germania e dalla Svizzera hanno una formazione specifica sia per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera e sono anche esaminatori riconosciuti dell'ÖSD.

Resta da dire che una lingua rimane sempre una creatura



"Il gigante attento", ill. di Helga Bansh.

viva, cambia e si evolve continuamente. L'avvicinarsi a questa creatura può avvenire solo grazie a degli strumenti che la misurano e la descrivono nel suo stato attuale, offrirsi come linea guida, senza porre delle prescrizioni. E sia il QCER che i certificati ÖSD rispettano questi criteri.

\*Daniela Hell, direttrice dell'Österreich Institut Roma da marzo 2015.



L'Österreich Institut Roma è l'istituto ufficiale della Repubblica d'Austria per i corsi di lingua tedesca, con lo scopo di sostenere e promuovere l'insegnamento e l'apprendimento del tedesco in Europa e di incoraggiare lo scambio culturale.

**DEUTSCH LERNEN: EINFACH, SCHNELL & ERFOLGREICH!**  
**IMPARARE IL TEDESCO: SEMPLICE, VELOCE & DI SUCCESSO!**

Offriamo:

corsi di gruppo per tutti i livelli per adulti, bambini e ragazzi

corsi di linguaggio settoriale

corsi intensivi e lezioni individuali

**...sprint** - il corso che in 3 o 5 settimane porta alla certificazione internazionale



**IL TUO CORSO  
DI TEDESCO  
A ROMA**



[www.oeiroma.it](http://www.oeiroma.it) 06 32 13 483  
[info@oeiroma.it](mailto:info@oeiroma.it) Viale Giulio Cesare 47

[www.osd.at](http://www.osd.at)

## CLIL e tecnologie in contesto internazionale

### L'ESPERIENZA DI FORMAZIONE ONLINE

### TECHNO-CLIL FOR EVO 2016

di *Letizia Cinganotto\**

La Legge 107/2015 rilancia la “valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all’italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell’Unione europea, anche mediante l’utilizzo della metodologia Content Language Integrated Learning” (art. 7).

Questo approccio didattico che punta alla costruzione di competenze linguistiche e abilità comunicative in lingua straniera insieme allo sviluppo e all’acquisizione di conoscenze disciplinari, è dunque sempre più di grande attualità nel dibattito nazionale in tema di istruzione e formazione, oltre a rappresentare ovviamente un dettato normativo, entrato ormai a pieno regime negli ordinamenti scolastici.

Altrettanto attuali sia in ambito nazionale che internazionale sono i filoni di ricerca denominati CALL (Computer Assisted Language Learning) e TELL (Technology Enhanced Language Learning).

Si tratta dell’integrazione della tecnologia e dell’uso sistematico di dispositivi multimediali e multimodali nella pratica didattica quotidiana, come parte integrante e irrinunciabile delle strategie e tecniche per l’insegnamento della lingua straniera oppure per l’insegnamento di contenuti disciplinari in lingua veicolare mediante la metodologia CLIL.

In ambito nazionale, il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale<sup>1</sup>), recentemente approvato e diffuso nelle nostre scuole, mira proprio ad un radicale cambiamento degli ambienti di apprendimento per rendere l’offerta educativa, didattica e formativa coerente con le esigenze della società del ventunesimo secolo.

L’OECD nel Rapporto del 2012 “Connected Minds: Technology and Today’s Learners” trasmetteva questo messaggio:

“A first key message is that governments must keep up with emerging technology developments, equipment and applications and contribute to supporting innovations intended to explore the value and possible benefits of technology for teaching and learning.”<sup>2</sup>

Un recente progetto, denominato ICT-REV<sup>3</sup> promosso dall’ECML (European Centre for Modern Languages) di Graz in collaborazione con la Commissione Europea, mirava proprio a coniugare l’insegnamento/apprendimento delle lingue con l’uso delle ICT, sullo sfondo dei più recenti modelli pedagogici. Uno degli output più significativi del progetto è rappresentato da un utilissimo repository, denominato “Inventory of ICT tools and OERs”<sup>4</sup>, che raccoglie una infinità di webtool, software e risorse online, catalogandole in base alla loro spendibilità in ambito

glottodidattico, con lo specifico riferimento alle abilità linguistiche interessate.

L’esperienza di formazione online “Techno-CLIL for EVO 2016”

Sulla scia di questa sensibilità nazionale e internazionale alle tematiche riguardanti le lingue straniere, il CLIL e le tecnologie, l’autrice di questo contributo, in collaborazione con la docente di lingua inglese Daniela Cuccurullo, qualificata esperta di tecnologie multimediali e multimodali applicate alla didattica, ha progettato e moderato tra gennaio e febbraio 2016 la sessione di formazione online denominata “Techno-CLIL for EVO 2016”<sup>5</sup>.

EVO, Electronic Village Online, è una comunità di pratica internazionale nell’ambito di Tesol International, costituita da docenti, formatori, educatori di tutto il mondo che condividono l’interesse e la passione per le lingue, il CLIL e le tecnologie applicate alla didattica.

Ogni anno, a cavallo tra gennaio e febbraio, EVO organizza un evento di formazione online completamente gratuito su varie tematiche afferenti le lingue e le tecnologie della durata di cinque settimane.

La nostra sessione focalizzava l’attenzione proprio sull’uso delle ICT per la progettazione e implementazione di percorsi CLIL nei vari ordini di scuola, attraverso una serie di attività in asincrono e in sincrono proposte di settimana in settimana ai partecipanti.

L’iniziativa ha riscosso un grande successo, con circa 5000 iscrizioni da parte di docenti e formatori di tutto il mondo, in maggioranza italiani.

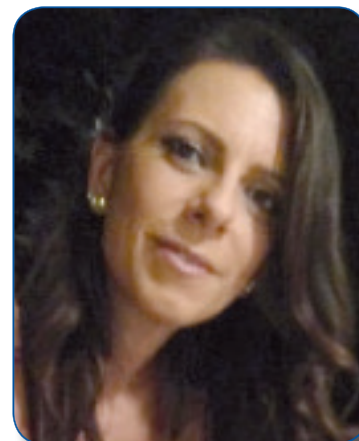


Fig. 1 – Il logo della sessione

Le attività in asincrono si svolgevano principalmente su una piattaforma Moodle<sup>6</sup>, su cui ogni settimana venivano proposti materiali per l’approfondimento, task e spunti per la discussione nei forum tematici.

1 [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/)

2 OECD (2012), Connected Minds: Technology and Today’s Learners, Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

3 <http://ict-rev.ecml.at/en-us/>

4 <http://ict-rev.ecml.at/en-us/Resources/Inventory-of-ICT-tools-and-OERs>

5 <http://evosessions.pbworks.com/w/page/10708567/FrontPage>

6 <http://moodle4teachers.org/course/view.php?id=90>

Particolarmente apprezzato l'approccio adottato all'interno di quelli che venivano denominati "Peer forum", in cui i docenti erano invitati a postare le loro progettazioni o sperimentazioni CLIL in chiave digitale e a commentare al contempo i post dei colleghi, realizzando così un proficuo e dinamico scambio di idee, materiali, spunti di riflessione.

L'obiettivo era dunque quello di attivare dinamiche collaborative in contesto internazionale e, attraverso il confronto con le moderatrici e i colleghi, contribuire all'acquisizione di strumenti e tecniche per la pianificazione e implementazione di attività CLIL con l'uso di internet e delle tecnologie 2.0.

Il risultato di questa avventura, oltre alla soddisfazione e al feedback pienamente positivo dei partecipanti, è la preziosissima fonte di materiali che sono stati raccolti, costituendo un enorme repository di lesson plan, webtool, proposte originali e creative per un perfetto connubio tra CLIL e digitale. Questi materiali potranno sicuramente offrire in futuro suggerimenti e spunti utili alla più ampia comunità di docenti e formatori al momento impegnati ad affrontare la sfida dell'insegnamento CLIL in Italia.

Particolarmente ricca la galleria dei "Learning Diaries", sempre creati con l'ausilio di webtool e strumenti digitali, finalizzati alla raccolta dei momenti e degli eventi più significati del percorso di formazione: una sorta di "memoria" visuale e multimediale delle conoscenze e competenze acquisite all'interno di questo percorso di formazione.

Uno degli aspetti di particolare successo dell'iniziativa si è rivelato il calendario dei webinar, videoconferenze in sincrono con esperti internazionali, in cui i partecipanti si ritrovavano ad ascoltare la presentazione in lingua inglese e a interagire in chat tra di loro, con le moderatrici e con gli esperti.

Oltre a webinar tenuti da singoli speaker, nel corso dell'iniziativa sono state organizzate anche delle "Virtual Round Table" con panel di esperti e universitari sulle tematiche relative al CLIL e alle tecnologie.

A partire dall'Opening Webinar tenuto dall'ispettrice Gisella Langé, che ha riscosso un enorme successo con quasi 500 partecipanti nella fascia serale di una domenica di gennaio, fino ad arrivare al "Wrap-up" finale con le moderatrici e l'amministratrice della piattaforma Nellie Deutsch, il calendario dei webinar (uno al giorno in media) ha rappresentato l'appuntamento quotidiano "face-to-face" in virtuale con la community, oltre a fornire preziosi spunti e materiali di enorme spessore scientifico illustrati direttamente dal vivo dai loro autori.

Tra i vari speaker, solo per citarne alcuni: Gisella Langé, Maria Frigols dell'Università di Valencia, Kristina Cunningham della Commissione Europea che ha illustrato il Rapporto "Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning"<sup>7</sup> di cui è stata co-autrice; Patrick de Boer, autore del sito "CLIL Media"<sup>8</sup>; Kent Anderson, responsabile del progetto europeo "CLIL4U" e della piattaforma "CLILstore"<sup>9</sup>; Carmel Mary Coonan dell'Università Cà Foscari di Venezia; Ana Gileno Sanz, presidente di

EUROCALL<sup>10</sup> e molti altri esperti di altrettanto spessore e fama internazionale.

Le registrazioni dei webinar sono state rese fruibili ai partecipanti anche in asincrono, per chi non fosse riuscito ad essere presente negli orari previsti per il collegamento.

Al termine di ogni settimana, al completamento dei task e delle attività previste, veniva rilasciato il Badge, sulla base delle impostazioni e del tracciamento automatico previsto dalla piattaforma Moodle.

Intorno agli Open Digital Badge la comunità scientifica si sta confrontando in modo serrato in questi ultimi anni, sulla scia del successo che stanno riscuotendo in America e in Canada: si tratta di una forma di riconoscimento e accredito delle competenze acquisite in percorsi informali o non formali, che anche in Italia si sta cominciando a diffondere sempre più.

E' forse superfluo sottolineare l'ansia dei docenti di conquistare il sospirato badge al termine di ogni settimana e l'attestato finale della piattaforma al termine di tutto il percorso formativo.

Per riprendere la dimensione dell'informale precedentemente citata, il gruppo Facebook appositamente creato per questa iniziativa, ma ancora attivo e quotidianamente animato da quasi 1600 membri, si è rivelato un utile strumento di supporto e facilitazione, soprattutto per la vasta comunità dei partecipanti italiani, pronti ad aiutarsi e sostenersi reciprocamente e informalmente anche in lingua italiana, laddove negli ambienti più formali della piattaforma Moodle l'uso dell'italiano era scoraggiato, trattandosi di una iniziativa internazionale, peraltro incentrata proprio sull'uso della lingua veicolare per l'apprendimento/insegnamento.

### Did Techno-CLIL help you improve:

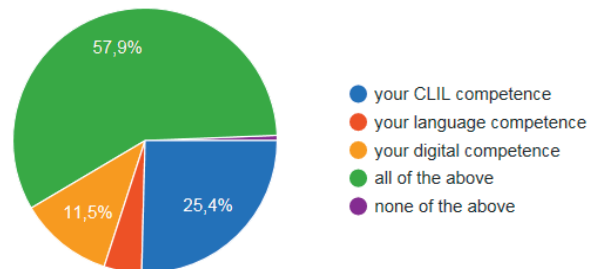


Fig. 2 – La percezione dei partecipanti

Dal questionario finale è emerso un alto grado di soddisfazione, nonché l'orgoglio per le moderatrici per aver contribuito, anche se in minima parte, allo sviluppo professionale di un gruppo così numeroso di docenti e formatori, mettendo a fattor comune non solo l'expertise e l'esperienza delle moderatrici, ma anche i materiali, le conoscenze e competenze di un'intera comunità scientifica che da anni lavora con passione sulle tematiche del CLIL, della didattica delle lingue e della didattica digitale.

\***Letizia Cinganotto**, docente d'inglese, è ricercatrice INDIRE dal 2014 dopo aver seguito presso il MIUR progetti finalizzati al potenziamento delle lingue e all'introduzione del CLIL. Ha conseguito un dottorato di ricerca in Linguistica sincronica, diacronica e applicata.

7 [http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf)

8 <http://clilmedia.com/clil-magazine/>

9 <http://multidict.net/>

10 <http://www.eurocall-languages.org/>

## Il valore aggiunto delle certificazioni Trinity: calibrazione al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

di Manuela Kelly Calzini\*

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, noto come QCER, si è affermato come il progetto di maggiore influenza del Consiglio d'Europa nell'ambito della didattica delle lingue, della progettazione del curriculum e della valutazione degli apprendimenti. Dal momento della sua pubblicazione (2001), il QCER è diventato un punto di riferimento comune a tutti gli esami di lingua, contribuendo in maniera decisiva a rendere evidente e plausibile la comparabilità tra le varie certificazioni linguistiche. Le competenze linguistiche sono classificate in 6 livelli (A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2), ai quali chiunque realizzi o valuti un qualsiasi test non può non fare riferimento.

Ma come rapportare gli esami ai livelli del QCER con una metodologia validata senza affidarsi meramente all'intuizione o alla prassi? La risposta è stata fornita dallo stesso Consiglio d'Europa, che nel 2003 ha pubblicato una versione pilota del Manuale per correlare gli esami di lingua al QCER (vedi <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>).

A seguito di suddetta pubblicazione, il Consiglio d'Europa invitò gli enti erogatori di esami a sperimentare il "Manuale" e a fornire un feedback sulle correlazioni tra i loro esami e il QCER, presentando a tale scopo esempi e casi studio. Tutto ciò era finalizzato a perfezionare il "Manuale" stesso e a procedere, quindi, ad una sua eventuale revisione. 40 tra enti e organizzazioni di 20 paesi diversi hanno partecipato alla sperimentazione del "Manuale".

Trinity College London è orgoglioso di aver preso parte attivamente a tale sperimentazione contribuendo in modo significativo al suo sviluppo.

cato da Trinity College London nel 2007 e disponibile per essere scaricato gratuitamente dal sito [www.trinitycollege.com](http://www.trinitycollege.com).

Ogni grado degli esami GESE e ogni livello degli esami ISE risultano mappati a un livello del QCER: per Trinity, assicurare la massima affidabilità di tali mappature ha rappresentato un'esigenza di assoluta rilevanza. Proprio per questa

ragione, durante la fase pilota del "Manuale", Trinity College London ha deciso autonomamente di commissionare all'esterno un progetto di ricerca, affidato all'Università di Lancaster, nel Regno Unito, al fine di avvalorare le correlazioni tra i propri esami e il QCER.

Risulta pertanto evidente che la filosofia del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue è alla base del Syllabus degli esami Trinity, come dimostrato dall'enfasi sull'abilità comunicativa, anziché su una mera conoscenza delle regole grammaticali, e dalla suite di esami disponibili in livelli progressivi, secondo la convinzione che l'apprendimento linguistico è un processo che dura per tutto l'arco della vita.

Il QCER rappresenta oggi un punto di riferimento obbligato nei piani di studio, nella programmazione didattica,



### Il progetto di calibrazione di Trinity

Il progetto di calibrazione di Trinity aveva lo scopo di standardizzare i propri esami GESE (Graded Examinations in Spoken English) e ISE (Integrated Skills in English) mappandoli al Quadro Comune Europeo di Riferimento. Il "Manuale" descrive la metodologia per il processo di correlazione utilizzata meticolosamente dal progetto nelle quattro seguenti procedure interconnesse: familiarizzazione, specificazione, standardizzazione e validazione empirica. Tali procedure sono interamente descritte nel report finale del progetto, pubbli-

**Graded Examinations in Spoken English**

**100% speaking and listening**

- ▶ Talk about your own interests and opinions
- ▶ One-to-one conversation with an expert English examiner
- ▶ Immediate provisional results
- ▶ 12 grades – a level for every learner

Grade	CEFR	Duration	Listening task	Topic presentation	Interactive task	Topic discussion	Conversation
Pre-A1	(CEFR)	5-7 minutes					Conversation
Grade 1	A1	10 minutes					Conversation
Grade 2	A2.1						Conversation
Grade 3	A2.2	15 minutes					Conversation
Grade 4	B1.1						Conversation
Grade 5	B1.2	25 minutes					Conversation
Grade 6	B2.1						Conversation
Grade 7	B2.2						Conversation
Grade 8	B2.3						Conversation
Grade 9	C1.1						Conversation
Grade 10	C1.2						Conversation
Grade 11	C2					Conversation	
Grade 12	C2					Conversation	

CEFR: Common European Framework of Reference

Trinity's GESE and ISE qualifications are accepted by the UK Home Office for visa purposes – see [www.trinitycollege.com/UKvisa](http://www.trinitycollege.com/UKvisa) for details

@TrinityC\_L  
/TrinityCollegeLondon  
www.trinitycollege.it

Assessing English language since 1938

[www.trinitycollege.com/GESE](http://www.trinitycollege.com/GESE)



nei libri di testo, nella valutazione finale e nella stesura e valutazione dei curricula vitae. Gli utenti degli esami Trinity (candidati, insegnanti, scuole, università, datori di lavoro) possono fare pieno affidamento sulla correlazione tra il QCER e il Syllabus. In altri termini, si può sostenere inconfutabilmente che chiunque superi un esame Trinity è in grado di comunicare in inglese al livello QCER specificato nella certificazione conseguita.

### Esami Trinity: un format unico

Gli esami Trinity sono davvero unici: l'enfasi su task reali, la conversazione senza uno script prestabilito e la possibilità per il candidato di parlare di topic individuati in base ai propri interessi fanno di ogni esame un esempio concreto di interazione comunicativa.

munque un effetto positivo ed accresca la motivazione dello studente nell'apprendimento della lingua.

### Un impatto unico

In questi anni, le numerose attività di awareness raising condotte dal team di Trinity College London su tutto il territorio nazionale, e dirette a diverse tipologie di utenti, hanno contribuito in modo significativo alla sensibilizzazione sull'importanza delle certificazioni linguistiche. Tuttavia, è in classe che l'impatto unico di Trinity risulta più chiaramente visibile: esso può essere riassunto in due effetti distinti, sebbene collegati.

In primo luogo, l'insegnante, per preparare la classe agli esami, è libero di utilizzare il proprio stile di insegnamento, senza modificare i contenuti della sua program-

mazione né la metodologia applicata. Skills, lessico e modalità di approccio rispecchiano quanto accade nella vita «reale»; la grammatica diventa uno strumento per migliorare la comunicazione, non è una camicia di forza dentro la quale insegnante e studente si devono sentire costretti. Le abilità necessarie per superare l'esame corrispondono quindi a quelle che vengono sviluppate lungo il percorso ordinario di apprendimento linguistico.


In secondo luogo, l'impatto degli esami Trinity sull'insegnamento fa sì che l'approccio didattico alla lingua diventi progressivamente e necessariamente comunicativo. Gli studenti divengono attori

del loro apprendimento. Di conseguenza, sarà difficile superare l'esame se il candidato non si è esercitato a comunicare durante il suo percorso di apprendimento... ed è proprio per questo motivo che quella nella quale si preparano gli esami Trinity è un'aula «rumorosa»! L'insegnante deve incoraggiare i suoi studenti a parlare gli uni con gli altri, a formulare opinioni, a esprimere e a sostenere le proprie idee: in sintesi, a comunicare nel modo più efficace e competente possibile.

In questo senso, si ritiene che gli esami Trinity abbiano contribuito ad un progressivo cambiamento della didattica della lingua inglese in Italia, e non solo. Sempre più studenti scelgono le certificazioni Trinity: di conseguenza, sempre più insegnanti scelgono metodologie maggiormente comunicative nella didattica della lingua. Insegnanti che parlano ai propri studenti; studenti che parlano ai propri insegnanti; studenti che parlano tra loro: la comunicazione tra persone è il core della filosofia degli esami Trinity.

*\*Manuela Kelly Calzini*

Academic Coordinator Trinity College London, Italy.




**TRINITY**  
COLLEGE LONDON

**ISE**

  
**Integrated Skills in English**


**Assesses integrated skills in English – reading, writing, speaking and listening**

- ▶ A contemporary multi-skills exam
- ▶ Builds communication skills for study and employability
- ▶ Flexibility to build qualifications over time
- ▶ Separate results for each skill shown on certificates
- ▶ Five levels from A2-C2 on the Common European Framework of Reference (CEFR)



	ISE Foundation (A2)	ISE I (B1)	ISE II (B2)	ISE III (C1)
<b>Reading &amp; Writing</b>	4 tasks with the same structure across all four levels: 2 x Reading tasks, 1 x Reading into writing task, 1 x Writing task = 2 hours			
<b>Speaking &amp; Listening</b>	2 x Speaking tasks 2 x Listening tasks 13 minutes	2 x Speaking tasks 2 x Listening tasks 14 minutes	3 x Speaking tasks 1 x Listening task 20 minutes	3 x Speaking tasks 1 x Listening task 25 minutes

ISE IV (C2) has a different format – see [www.trinitycollege.com/ISE](http://www.trinitycollege.com/ISE) for details.



Trinity's GESE and ISE qualifications are accepted by the UK Home Office for visa purposes – see [www.trinitycollege.com/UKvisa](http://www.trinitycollege.com/UKvisa) for details

@Trinity\_C\_L

/TrinityCollegeLondon

Assessing English language since 1938

[www.trinitycollege.com/ISE](http://www.trinitycollege.com/ISE)

[www.trinitycollege.it](http://www.trinitycollege.it)

### Una filosofia unica

Gli esami Trinity ESOL (English for Speakers of Other Languages) sono risultato non solo di una lunga esperienza nell'ambito delle certificazioni, ma anche di una precisa filosofia dell'apprendimento linguistico e quindi della valutazione. Ciò che distingue gli esami Trinity dagli altri è, come detto, l'importanza attribuita alla capacità pratica di usare la lingua, piuttosto che alla dimostrazione di una conoscenza soltanto teorica della lingua. Nessun esaminatore Trinity valuterà se un candidato conosce una determinata parola o frase: la memorizzazione di lunghi elenchi di parole e del loro significato non garantirà il superamento dell'esame. La valutazione, negli esami Trinity, è basata sulla verifica delle competenze linguistiche nella realizzazione dei task. Una lingua non si impara a memoria, ma si impara usandola.

La centralità dello studente, poi, è un aspetto fondamentale per Trinity: è l'esaminatore che si reca presso il luogo di apprendimento dell'esaminando e non viceversa. L'obiettivo, infatti, è fare in modo che il candidato si senta come «a casa», a proprio agio, e che l'esame abbia co-

# The 'Linguistic Turn' in Intercultural Training

by Rudi Camerer\*

We are sending you this email because we believe you might be interested in our work. Should you want your name removed from our list, please click on the Abmelden (Unsubscribe) button below and we will comply immediately.

Professionals with expat experience will often confirm the truth of the statement "The limits of my language are the limits of my world." (Wittgenstein 1921) They will have experienced how you can reach your limits where you are immersed in an environment where nothing seems 'normal' to you, i.e. different from all that you have so far based your life on. Expats don't need academic discussions to confirm their own feelings. Intercultural trainers, however, may appreciate some background knowledge as a foundation for their intercultural training practice, whether this is in an academic or a corporate context. We would like to make some suggestions as to how you can become familiar with important lines of thought on which the 'Linguistic Turn' in intercultural training is based.



- One of the best summaries of current research in this field can be found in Guy Deutscher. 2010. Through the Language Glass. Why the world looks different in other languages.

Interestingly, in these discussions the basic concept is that our language represents 'reality', e.g. the word 'red' stands for the colour red, a concept which is not shared by everybody. Perhaps another concept may also better help to understand why language is the crucial factor in intercultural communication.

(2)

**Meaning is created in social interaction.** How meaning is created in social interaction has been described by sociologists such as Berger & Luckmann in their seminal work *The Social Construction of Reality* (1966).

For a brief summary watch *What does <The Social Construction of Reality> mean?* <https://www.youtube.com/watch?v=SqFhd-Igs6w>

How intercultural competence in (International) English can be trained is the subject of this book.

Photo: Dreamstime

For interculturalists, one illuminating aspect of this approach is how we create our (and others') identities, roles and relationships. Scholars like Goffman, Watzlawick or Habermas, each setting out from a similar starting point, have drawn our attention to the mutual processes of meaning-making - and our frequent failures to do this - which take place whenever we communicate. Goffman's concept of 'face' is of particular interests here, as it relates to a central aspect of intercultural competence: politeness.

(3)

**How we construct our identities.**

Today, there are a great number of socio-linguistic and discourse studies available which provide empirical evidence of how cultural identities have been constructed through communication and interaction in a variety of intercultural contexts.

For an excellent overview see Bargiela-Chiappini/Nickerson/Planken.2007. *Business Discourse*. Chs. 1-2.



(1)

**Language and culture belong together.** That culture and language are inextricably connected is not new, but goes back to scholars like Humboldt, Boas, Sapir and Whorf and the discussion has been going on ever since as to what extent (if at all) our language determines the way we see the world. You can find out more in these easily digestible introductions:

- A short presentation on *How the Languages We Speak Shape the Ways We Think* <https://www.youtube.com/watch?v=VHulvUwgFWo>
- A highly interesting debate which touches the current controversies (particularly towards the end): *Language and Thought - Geoff Pullum vs. Guillaume Thierry* <https://www.youtube.com/watch?v=mMNFyhuqyNQ>

See also Spencer-Oatey / Franklin. 2009. Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication. Chs. 4-5. Interestingly, also Edgar Schein, the mentor of corporate culture analysis (and in no respect a linguist) repeatedly places the focus on practical communication skills. (Schein, E.H. 2013. Humble Inquiry. The Gentle Art of Asking instead of Telling.)

The empirical evidence provided by such studies underlines the importance of all three aspects required in intercultural communication: knowledge, openness and – most of all – appropriate communicative performance. We, therefore, believe that the training of the interculturally appropriate use of language should be a central aim of every intercultural training concept, rather than being treated merely as a desirable extra. Our understanding of language includes the non-linguistic and para-linguistic aspects of human communication and treats language as a vital element of all the processes of co-constructing identities, roles and relationships in which we are involved every day.

**Lastly:**

Although it may be based on theoretical concepts, the training of intercultural communicative competence should be anything but theoretical. The curriculum and training materials for ICE - INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH, therefore, focus on practical communication skills in a variety of intercultural contexts. How this works in practice is the subject of the ICE train-the-trainer courses.

The next ICE train-the-trainer courses are in

- FRANKFURT/MAIN Fri 12/Sat 13/Sun 14 February 2016
- BERGAMO Thur 7/Fri 8/Sat 9 July 2016

For more information click on the location. Participants will be familiarised with current theoretical and practical approaches. They will receive a complete set of training material for use in their own courses.

Should you have any questions concerning the INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH train-the-trainer course, please feel free to contact us. We would be delighted to hear from you.

*\*Rudi Camerer,*

intercultural trainer and founder of ELC Frankfurt.

**ICE - CRITICAL ISSUES**

**Train-the-trainer course**

The CRITICAL ISSUES train-the-trainer course addresses topics which have rarely been the focus of intercultural training courses, e.g. gender, hierarchy, power and the role these play in intercultural encounters. The course is meant primarily - but not exclusively - for experienced (business) English trainers who have taken part in the ICE train-the-trainer course. However, anyone who has some intercultural training practice and is familiar with basics of intercultural theory may take part. The next CRITICAL ISSUES train-the-trainer course is in FRANKFURT/MAIN Fri Sat 30 / Sun 31 January 2016 For detailed information click on the above location.



**ACCREDITATION COURSES FOR ENGLISH TEACHERS AND COMPANY TRAINERS**

- > Are you an experienced English teacher or company trainer? <
- > Have you been teaching Business English for some time now and are looking for a challenge? <
- > Would you like to prepare your students for intercultural encounters in business and life in general? <
- > Do you want to develop people's intercultural skills and competencies and help them become effective intercultural communicators? <
- > Do you want to learn how to test intercultural competence? <
- > Only being able to speak English today is not sufficient to function effectively at an international level!
- > If you want to offer more to your students, why not take our accreditation courses?
- > Learn how to deliver the DPI and ICE and offer real value to your clients!

**7-8-9 July 2016 (3 days)**

**ICE (Intercultural Competence in English) Train-the-Trainer Course**

Learn how to deliver intercultural training in your language courses or as a separate course, train to assess intercultural skills and get you full pack with 50 to 90 hours of lessons and cd



# MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES POUR L'ÉTUDE DES LANGUES

de Nicole Abi Aad Spitaleri\*

Comment définir la mission d'un professeur de langue? Le cours de langue se limite-t-il à un enseignement du langage et de la linguistique? Quels procédés mettre en place pour une approche efficace pour l'apprenant? Tant de questions que des didacticiens et linguistes ont essayé d'aborder tout au long des siècles pour trouver la méthodologie qui correspondrait le mieux aux attentes d'un public de plus en plus diversifié, demandeur et exigeant.

Même si la didactique des langues est apparue vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe. Tout d'abord, il s'agissait de l'enseignement scolaire du latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il fallut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers. Donc depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société.

La première à voir le jour au XVIII<sup>ème</sup> siècle fut la méthodologie traditionnelle. C'est la méthodologie de la grammaire-traduction. Elle se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait l'oral au second plan. Elle affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires. La langue étrangère était présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions. La grammaire était enseignée de manière déductive, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées. Le professeur dominait la classe et ce pouvoir du savoir lui donna le titre de «Maître».

Remise en question pour sa rigidité et ses résultats décevants, cette méthodologie fut remplacée par la **méthodologie naturelle** qui a une conception de l'apprentissage radicalement opposée. Selon F. Gouin (didacticien français du XIX<sup>ème</sup> siècle) qui s'est interrogé sur le processus d'appropriation, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait à partir de la langue usuelle, pour que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'apprenant devrait être placé en situation d'écoute prolongée. C'est en cela que F. Gouin est considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

Puis vers le début du XX<sup>ème</sup> siècle, la **méthode directe** commence à être utilisée. Elle est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est basée sur des procé-

dés permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement pratiqué jusqu'alors. Cette méthodologie est née du fait que la société avait besoin de se servir de la langue comme d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque. Ce nouvel objectif pratique fait que l'enseignant (qui devait avoir une excellente maîtrise de la langue orale) parle directement en langue étrangère sans traduire. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible et prononce correctement. L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive. On privilégie les exercices de conversation.

Par la suite, un compromis entre les différentes méthodologies a donné naissance en 1920 à une méthodologie de synthèse, la **méthodologie active** (dite également "éclectique", "mixte", "orale") qui a été utilisée jusqu'aux années 1960. Elle représente un compromis entre le retour à certaines techniques traditionnelles et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire qu'elle se veut une philosophie de l'équilibre entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, culturel et pratique. L'utilisation de la langue maternelle en classe était tolérée pour expliquer le sens des mots. On a rendu au texte écrit sa place comme support didactique. La prononciation reste privilégiée. Pour l'enseignement de la grammaire on a pratiqué l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. Cette méthodologie essaye d'adapter des méthodes favorisant l'évolution psychologique de l'apprenant vu qu'elle considérait la motivation comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

L'évolution des méthodologies est marquée par les changements : dans les besoins, les objectifs des concepteurs et le public des apprenants. Elles sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico - économique - culturelle du monde. Premier exemple, au cours de la **deuxième guerre mondiale** pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais, la **méthodologie audio-orale** va naître. Elle n'a duré que peu d'années, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. La langue était conçue comme un



ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On continuait à accorder la priorité à l'oral. Le niveau sémantique est peu considéré. Le vocabulaire était relégué au 2<sup>nd</sup> plan par rapport aux structures syntaxiques. Mais, les exercices structuraux ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Ce qui a remis en cause sa validité.

Nous pouvons citer comme deuxième exemple, la **méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui est née** suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation. La France veut lutter contre l'expansion de l'anglais comme langue de communication internationale et retrouver son rayonnement culturel et linguistique. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'**image** fixes et du **son** (enregistrements magnétiques).

Exigeante en termes de formation des profs et de coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/laboratoire de langue), elle a été abandonnée pour l'**approche communicative** qui s'est développée à partir des années 1970. Un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants intéressés de plus en plus les psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers des différents publics. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci entraîne une nouvelle définition de l'apprentissage qui devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue

(quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace. L'apprentissage n'est plus passif et l'enseignant devient ainsi "un conseiller" qui va utiliser des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des **années 90**, dans une nouvelle approche pédagogique appelée «**approche actionnelle**» qui propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas que langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. «Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé». Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

\* **Nicole Abi Aad**

**Spitaleri** vit à Vérone où elle est directrice de l'Alliance Française et professeure à l'Université".



*Bonté ou diablerie, illustration de Kristine Brasseler.*

# 7 SEVEN REASONS FOR LEARNING ENGLISH 7

1. To benefit from the wisdom of aphorisms like the following:

A young man married is a man that's marred.  
To generalise is to be an idiot. The truth lies in minute particulars.  
He travels fastest who travels alone.  
Refugees from one tyranny often embrace another.  
Great empires and little minds go ill together.  
Marriage without love means love without marriage.

#### Comment

The above are effective because there are no unnecessary words and the two ideas are perfectly balanced.

2. To appreciate and enjoy the literature of Britain and North America.

English literature is a world-wide product that began some 600 years ago and is now creating a tsunami of works. It covers fiction, poetry, biography, criticism, drama, translation, satire, humour, and new forms not yet fully defined. The best approach is through an anthology compiled by native speakers.

The following are examples of some of its supreme achievements:

"I am dying, Egypt, dying. Only  
I here importune death awhile, until  
of many thousand kisses, the poor last  
I lay upon thy lips".

Shakespeare, *Antony and Cleopatra* (Extract)

In the village churchyard she lies,  
Dust in her beautiful eyes,  
No more she breathes, nor feels, nor stirs.  
At her feet and at her head  
Lies a slave to attend the dead,  
But their dust is white as hers."

Longfellow *A tomb* (Extract)

"He has outsoared the shadow of our night;  
Envy and calumny and hate and pain,  
And that unrest which men miscall delight,  
Can touch him not and torture not again;  
From the contagion of the world's slow stain  
He is secure, and now can never mourn  
A heart grown cold, a head grown gray in vain;  
Nor, when the spirits' self has ceased to burn,  
With sparkless ashes load an unlamented urn".

Shelley, *An elegy on the death of John Keats* (Extract)

"Move him into the sun  
Gently its touch awoke him once,  
At home, whispering of fields half-sown.  
Always it woke him, even in France,  
Until this morning and this snow.  
If anything might rouse him now  
The kind old sun will know.

Think how it wakes the seeds—  
Woke once the clays of a cold star.  
Are limbs so dear achieved, are sides,  
Full- nerved, still warm,  
too hard to stir?  
Was it for this the clay grew tall?  
O what made fatuous sunbeams toil  
To break earth's sleep at all?

Wilfred Owen, *Futility* (Complete)

English prose, pruned of poetic elements, has become increasingly clear while retaining evidence of the author's personality in style.

3. To enjoy the humour of Britain and North America

*The Modern Hiawatha*

When he killed the Mudjokivis,  
Of the skin he made him mittens,  
Made them with the fur side inside,  
Made them with the skin side outside.  
He, to get the warm side inside  
Put the inside skin side outside,  
He, to get the cold side outside,  
Put the warm side fur side inside.  
That's why he put fur side inside,  
Why he put the skin side outside,  
Why he turned them inside outside.  
Anon

A parody of Longfellow's narrative poem *Hiawatha*

*You are old, father William*

'You are old, Father William,' the young man said,  
'And your hair has become very white;  
And yet you incessantly stand on your head –  
Do you think, at your age, it is right?'

'In my youth,' Father William replied to his son,  
'I feared it might injure the brain;  
But, now that I'm perfectly sure I have none,  
Why, I do it again and again.'

'You are old,' said the youth, 'as I mentioned before,  
And have grown most uncommonly fat;  
Yet you turned a back-somersault in at the door—  
Pray, what is the reason of that?'

'In my youth,' said the sage, as he shook his grey locks,  
'I kept all my limbs very supple

by Brian Yorke Deakin\*



By the use of this ointment-one shilling the box-  
Allow me to sell you a couple?’

‘You are old,’ said the youth, ‘ and your jaws are too weak  
For anything tougher than suet;  
Yet you finished the goose, with the bones and the beak-  
Pray, how did you manage to do it?’

‘In my youth,’ said his father, ‘I took to the law,  
And argued each case with my wife;  
And the muscular strength, which it gave to my jaw,  
Has lasted the rest of my life.’

‘You are old,’ said the youth, ‘one would hardly suppose  
That your eye was as steady as ever;  
Yet you balance an eel on the end of your nose-  
What made you so awfully clever?’

‘I have answered three questions, and that is enough,’  
Said his father; ‘don’t give yourself airs!  
Do you think I can listen all day to such stuff?  
Be off, or I’ll kick you downstairs!’

*Lewis Carroll*

4. To access masterpieces in foreign languages through translation – Ibsen, Tolstoy, Machiavelli, etc. One will understand one’s own language better when one sees how it differs from English.

5. To extend knowledge of one’s profession – medicine, education, engineering etc – by reading the accounts of the latest developments in British and American publications.

6. To understand and assess the English and American press.

7. To resist the glamour of TV and the deception of advertising.

FEED- BACK

The planners of courses in Italian universities should incorporate the above reasons in the syllabus. They will thus testify to the candidate’s knowledge of English in the final degree.

It is a waste of time and money to study hard for a test in exclusively British English success in which is wrongly claimed to help get a job.

\***Brian Yorke Deakin** was born in Manchester and has taught English for more than fifty years in England, France, Italy and Germany. During his long teaching experience he has written various books to help students of English, the most useful being *Right or Wrong*, published by De Ferrari, Genova. In addition to the above Brian Yorke Deakin’s most important works are: *Aphorisms of the Revolution*, the novels *The Confines of Paradise* and *Ashes of an ancient Flame*; the plays *Nineteen Sixteen*, *From Russia to the Ritz*, *Ordeals of Love*, *Above Them* and *The Marriage Brokers*; biographies *Famous Britons Abroad*, *Sketches of Dangerous Lives*; the Collection of short stories *Behind the Mask*, *Essays and Poems from a Northern Curmudgeon*; programme of the exhibition *Germans in England*, *Germans with England*. In spite of his age (92) further works are in preparation!

# OXFORDSCHOOL OF ENGLISH



*Since 1961 ...  
at your service*

**Adulti**

**Giovani**

**Aziende**

**Scuole**

**VERONA e  
S. BONIFACIO**

**045 8004797**



**verona@oxfordschool.com**

**WWW.OXFORDSCHOOL.COM**

## VIVERE L'EUROPA: IL TRILINGUISMO, UNA REALTÀ DEL TERZO MILLENNIO?

di Loredana Bettonte\*

È fondamentale comprendere il legame diretto esistente tra la lingua di una comunità e la cultura, fattore determinante di identità e di appartenenza al territorio di uno Stato. La **lingua** è dunque un importante fattore di aggregazione. Se all'interno di un territorio o di un organismo sovranazionale le lingue parlate sono più di una, anche i valori, le tradizioni e il bagaglio culturale da conciliare saranno diversi.

Per i cittadini europei, in particolare, il multilinguismo ha un valore aggiunto: è un principio basilare del funzionamento dell'Unione Europea che riconosce pari dignità a tutte le lingue ufficiali dell'Unione. Il multilinguismo è certamente strumento fondamentale del principio di democrazia che sta alla base dell'esistenza dell'Unione Europea, in un'ottica di parità ed equità garantita a tutti i cittadini degli Stati membri. Assolutamente condivisibile la frase «**L'espressione più diretta della cultura di un popolo è la lingua: essa è ciò che rende gli individui cittadini di uno Stato e che offre loro una precisa identità.**<sup>1</sup>»

Affinché la parità di trattamento sia reale tra tutte le lingue ufficiali dell'U.E. e non rimanga un semplice principio teorico, le istituzioni hanno scelto di garantire e tutelare il multilinguismo attraverso gli strumenti giuridici di cui dispongono, a partire dalla promozione dell'apprendimento delle lingue tra la popolazione come elemento chiave dello sviluppo personale e professionale. A ciò si aggiunga la necessità di raccogliere e divulgare informazioni sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, sulle competenze, i metodi e gli strumenti da utilizzare a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Oggi più che mai devono essere recepiti gli obiettivi di Lisbona ed ogni Paese deve elaborare programmi, facendo proprio il principio della centralità dell'educazione, in un quadro di miglioramento delle scienze linguistiche con l'ausilio della Commissione Europea che si è impegnata in modo stabile nella promozione della diversità linguistica. Di qui il motto "uniti nella diversità" che vuole portarci ad acquisire una dimensione europea come sviluppo di competitività, partecipazione, ricchezza individuale che naviga nella direzione dell'occupabilità come arricchimento dell'intera economia. Rilevanti sono, infatti, i vantaggi economici dall'apprendimento strumentale delle lingue. Molteplici ed elevate competenze linguistiche consentono una maggiore mobilità e garantiscono **ottime prospettive occupazionali**. La pluralità d'appartenenza diviene, quindi, elemento di distinzione nel processo d'integrazione e coesione.

Il multilinguismo, infatti, è oggi inteso come capacità di parlare una lingua degli altri e degli altri di parlare la nostra, quindi acquisire "Cittadinanza europea". Non dimentichiamo la sottile differenza tra plurilinguismo e multilinguismo, due termini che ci trasmettono, da una parte, il significato di tante lingue presenti in un determinato territorio e, dall'altra, la conoscenza di più lingue da

parte di una stessa persona. Questo rende il tema **della comunicazione** ancor più complesso ed i processi devono essere accelerati. E' innegabile come la lingua inglese sia divenuta lingua veicolare attraverso la quale si comunica tutto e con tutto il mondo, seppur trasmettendo un messaggio prevalentemente anglofono delle politiche a tutela delle diversità linguistiche. Il nostro Paese, ad esempio, con la Spagna, tenta di portare avanti un'azione di tutela linguistica a livello comunitario e propone altre lingue come elemento di comunicazione (anche per la traduzione dei documenti, oggi non sempre tradotti in italiano). Tuttavia, dobbiamo lavorare in una logica di attrattività verso il nostro Paese, per renderlo "appetibile", anche per quanto riguarda la lingua.

Nel momento in cui le conoscenze e le competenze linguistiche vogliono diventare strumenti professionali, ne consegue la nostra responsabilità, come istituzioni preposte all'insegnamento, di compiere un'attentissima analisi dei fabbisogni. Non parliamo, poi, dell'enorme "**responsabilità generazionale**" che abbiamo anche come persone, come genitori!

Per la prima volta nella storia, l'economia ha assunto dimensioni mondiali, grazie all'evoluzione della produzione, della tecnica, della comunicazione e dell'informazione. Nel disegnare i progetti educativi dei nostri piani degli studi non possiamo non tener conto di tutto questo. Per garantire ai nostri bambini/studenti un futuro di alta qualità e quindi di successo, dobbiamo delineare un **progetto pedagogico lungimirante e medio e lungo termine, di vita, di studio e, poi, professionale**. Di qui la necessità di generare un **curricolo verticale**, ovvero un unico "programma didattico" che parta dalla scuola materna e giunga fino alla fine della secondaria superiore. Niente più "baratri" tra un ciclo e l'altro, ma "cerniere di unione" e i materiali didattici devono essere "continuativi", predisposti lavorando "in squadra", coniugando conoscenze, capacità e quindi abilità e determinando le competenze da "concretizzare".

I bambini piccoli non devono apprendere, ma capire come si apprende: questo è solo l'inizio! Il resto viene dopo. Una buona scuola materna li farà diventare studenti migliori! L'educazione e l'apprendimento dei primi anni dà le migliori chance per la vita.

Questo percorso si sta concretizzando per quanto riguarda le lingue straniere, ma dovrebbe essere trasversalmente realizzato in tutte le discipline. TUTTI i docenti sono (dovrebbero essere) dei linguisti; TUTTE le discipline dovrebbero essere insegnate attraverso la somministrazione di un linguaggio via via sempre più "forbito", sviluppando le



1 Ginevra Peruginelli, *Multilinguismo e sistemi di accesso all'informazione giuridica*, Giuffrè Editore, Milano 2009, p. 1



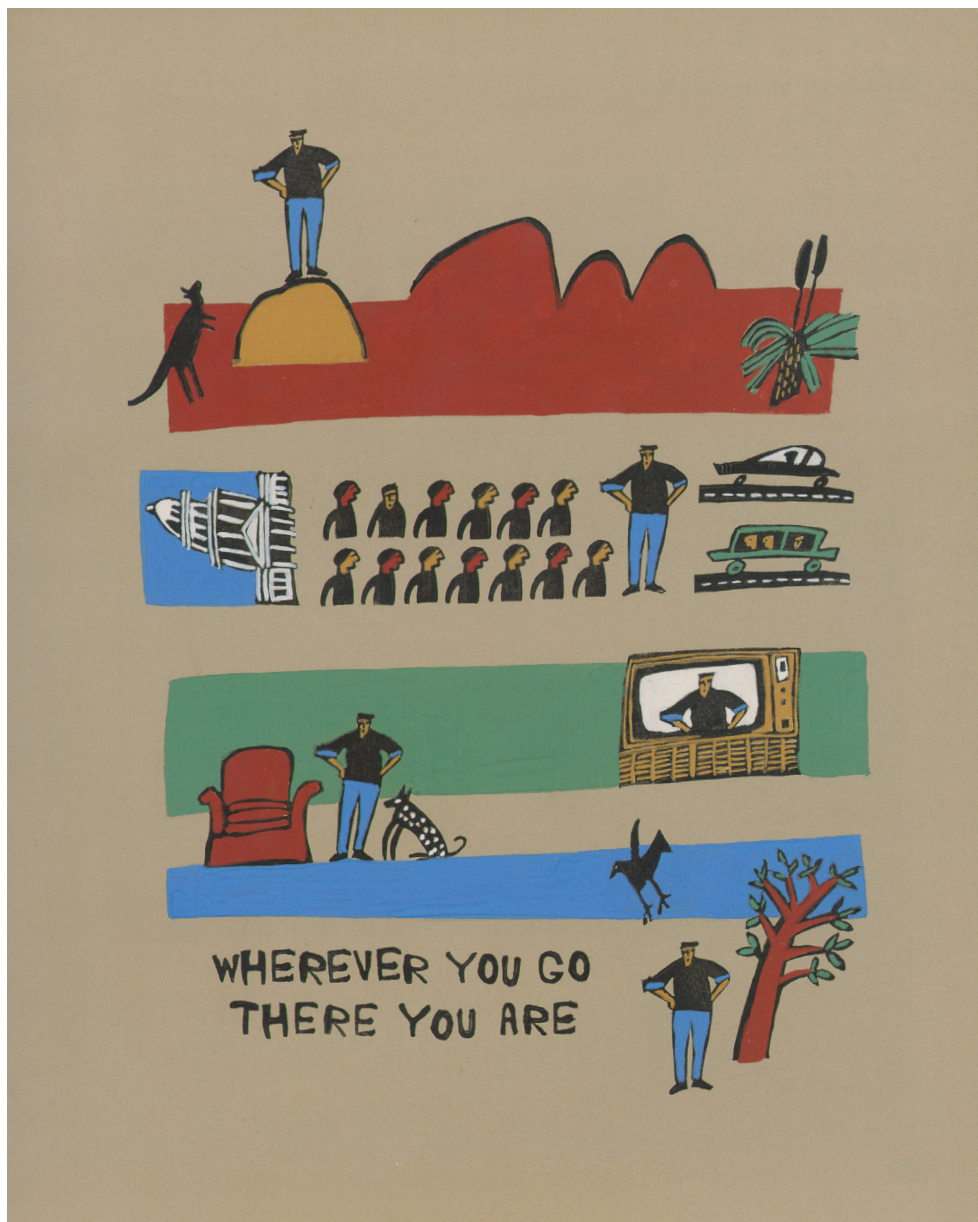
varie abilità e chiedendo una “restituzione” degli apprendimenti altrettanto variegata e diversificata. Tutti i discenti dovrebbero essere chiamati a realizzare produzioni orali e scritte, a esercitare l’ascolto e la comprensione, come la lettura e la ricezione di tutte le materie, ma proprio tutte, dalla matematica alla storia, dall’informatica alla fisica, ecc. I ragazzi, con grande divertimento, diventeranno piccoli esperti in parecchie “microlingue”.

In questo modo non accadrà più che la lingua italiana possa essere considerata “penalizzata” dall’uso dell’inglese veicolare (ammesso che lo fosse!). La **sensorialità dell’apprendimento** non può essere sottovalutata ed è, quindi, necessario “lasciare” che la parte spontanea del cervello di ciascuno vada a concretizzare apprendimenti sempre più complessi ed efficaci.<sup>2</sup>

Siamo giunti ad una “fermata” che ci impone una decisione definitiva, se intendiamo essere protagonisti e/o artefici in positivo della costruzione di un futuro positivo per i nostri ragazzi. Sono passati esattamente sedici anni da quando il Consiglio dei Ministri a Lisbona (marzo 2000) ha identificato come uno dei fattori chiave il miglioramento dell’insegnamento/apprendimento delle lingue, in quanto elemento strategico per facilitare l’efficienza economica e la mobilità, sviluppando inclusione e coesione sociale. I decisori politici hanno rivolto la loro attenzione ad applicare e realizzare questi principi, attraverso progetti di vario tipo. Anche il Progetto lingue 2000 ha contribuito a “ringiovanire” la metodologia didattica delle lingue straniere, ma ancora non ci siamo. Questo processo non sarà semplice, ma si concretizzerà se il team docente, oltre che qualificato, sarà anche coeso ed unito nell’obiettivo comune. **Non è una lotta, ma un cammino** che si dovrà percorrere assieme ai ragazzi, per il loro futuro.!

Come è noto e lo abbiamo già scritto precedentemente, nel Trentino la Giunta provinciale ha investito molto nel progetto “Trentino Trilingue” frutto di un protocollo d’intesa, siglato il 17 novembre 2014, tra la Ministra Stefania Giannini e il Presidente della Provincia autonoma di Trento, Ugo Rossi. L’obiettivo sarà quello di creare un contesto naturale nel quale applicare un sistema progressivo che possa accompagnare i ragazzi dalla primissima infanzia all’università. Dal 2020 tutte le scuole garantiranno l’apprendimento per vivere in un ambiente trilingue. Tutto questo prevede un grandissimo investimento su tutto il sistema scuola e sui professionisti della scuola stessa, attraverso formazione ed aggiornamento, sia per coloro che già operano che per chi entrerà in futuro. I piani

di studio saranno integrati per ogni ordine e grado con l’inserimento del metodo CLIL in un piano che si svilupperà nel periodo 2015/2020. Particolarmente interessante, a questo proposito, è stato il primo Festival delle Lingue di Rovereto del 18 e 19 marzo con oltre 70 workshop e 40 protagonisti nei processi di insegnamento e apprendimento. Docenti, studenti, autori, editori, operatori hanno



raccontato l’importanza delle lingue in modo innovativo e coinvolgente.

**In conclusione, due domande:** “Si riuscirà a concretizzare questo progetto così meraviglioso, auspicato e proposto da **Jan Amos Komenský**, ovvero **Giovanni Amos Comenio**? **Questo grande pensatore**, nato in Moravia nel 1592 e morto ad Amsterdam nel 1670 fu un grande educatore, docente, filosofo, scrittore, ecc. considerato padre dell’educazione moderna, scrisse *Janua linguarum reserata* (“Spalancata la porta alle lingue”) ed invocò l’insegnamento plurilinguistico fin dalla tenera infanzia...”

La seconda domanda: “Qual è l’anello DEBOLE della catena? Ai “posterì l’ardua sentenza!”

\* **Loredana Bettonte** è presidente di I.S.I.T. Istituto Accademico per Interpreti e Traduttori di Trento ed esperta di didattica neurolinguistica.

2 Loredana Bettonte, *Un cervello per vivere domani*.

(segue da pag. 9)

## MEDIAZIONE SCRITTA

### Per la mediazione concettuale

#### Comunicare informazioni ricevute

10. Riportare informazioni pertinenti per iscritto
11. Chiarire dati (grafici, diagrammi, ecc.) per iscritto
12. Elaborare un testo per iscritto
13. Traduzione

#### Strategie di mediazione

1. Stabilire collegamenti (con nozioni precedenti, con un contesto più ampio)
2. Rielaborare un testo (con un'organizzazione del discorso adatta alla cultura di arrivo)
3. Ampliare un testo (tramite l'aggiunta di ripetizioni, esempi, spiegazioni, metafore)
4. Snellire un testo (riorganizzare; sintetizzare)
5. Adattare il linguaggio (semplificazione lessicale, cambio di registro)

#### Altre nuove scale proposte:

##### Interazione online

1. Conversazione e dibattito online
2. Operazioni mirate e collaborazione online

##### Testo

##### Scale aggiuntive:

1. Interpretazione di un testo letterario, ecc.
2. Analisi e critica di un testo letterario, ecc.

#### Competenze plurilingue e pluriculturali (nuova categoria)

1. Sfruttare un repertorio linguistico pluriculturale e conoscenze interculturali
2. Sfruttare un repertorio plurilinguistico

La scala denominata *Elaborazione*, esemplificata nella Sezione 4.5 Testo del QCER è stata ampliata all'interno delle scale per le Attività di Mediazione con tre scale di descrittori relative sia alla produzione orale che a quella scritta (Riportare informazioni pertinenti; Chiarire dati; Elaborare un testo). A completamento della sezione denominata *Comunicare informazioni ricevute* sono state aggiunte le attività di interpretazione e traduzione. Le altre due categorie legate alla produzione orale di concetti si concentrano sulla capacità di stimolare e sviluppare idee all'interno di un gruppo (Collaborazione allo sviluppo di idee) o svolgendo un ruolo di animatore/insegnante/istruttore in capo a un gruppo (Avviamento di discussioni concettuali).

Le prime due categorie di Mediazione Relazionale riguardano l'altro aspetto di queste due attività: dall'interno di un gruppo (Favorire interazione e collaborazione) e svolgendo un ruolo di animatore, insegnante o istrutto-



re (Stimolare l'interazione generale o in un gruppo). Tali attività prevedono la creazione di un ambiente adeguato e l'organizzazione del discorso in maniera tale da rendere efficace il lavoro. L'ultima categoria compresa in questo gruppo si riferisce alla soluzione di problemi che potrebbero presentarsi in tali contesti e ad una più formale risoluzione di controversie.

Non tutte le **strategie di mediazione** si adattano a tutti i contesti di mediazione. Per un traduttore, ad esempio, non è considerata buona norma ampliare o snellire un testo, per quanto possa invece essere necessario rielaborarlo in modo da avvicinarlo alle aspettative culturali ed organizzative del contesto di arrivo. D'altro canto, in un'interpretazione di tipo informale, è normale ampliare o riassumere un discorso. Nell'elaborazione di un testo per un soggetto terzo, o svolgendo un ruolo di animatore, insegnante o istruttore, possono essere applicate diverse strategie di mediazione. Lavorando all'interno di un gruppo, tuttavia, gran parte delle strategie utilizzate saranno strategie di interazione, come

quelle già incluse nei descrittori illustrativi del QCER: *Prendere parola (parlare a turno)*, *Collaborare* e *Chiedere chiarimenti*.

Come già accennato, le altre categorie comprese nell'insieme dei descrittori sotto verifica riguardano settori che in qualche modo sono correlati con la mediazione e che sono stati esaminati nel dettaglio nel corso del progetto.

Il Consiglio d'Europa intende pubblicare i nuovi descrittori – tutti calibrati alla QCER – nel corso del 2016. Brian North illustrerà i nuovi descrittori durante il suo intervento / workshop alla Conferenza Nazionale di AISLi 2016 che sarà tenuta a Latina 23-25 giugno mentre gli aggiornamenti del rinnovato European Profing Grid per Insegnanti saranno illustrati durante la Conferenza Internazionale di EAQUALS che sarà tenuta a Firenze il 17-19 novembre 2016.

\*Peter Brown, Direttore British School FVG – Trieste  
Founder Chair, AISLi [www.aisli.it](http://www.aisli.it)  
Founder Chair, EAQUALS [www.eaquals.org](http://www.eaquals.org)

Registrazione stampa: Tribunale di Verona, n. 1272 del 2 giugno 1997

Proprietà della testata:



Direttore responsabile: Silvio Pontani

Direzione e redazione: Via Scrimari, 22 – 37129 Verona

Tel/fax 045 8005947; E-mail: [europavicina@tiscali.it](mailto:europavicina@tiscali.it); <http://www.europavicina.it>

Stampa: Industria Grafica S.L.Z. S.r.l. Viale Archimede 12/14 - 37059 Campagnola di Zevio (Verona)

## LINGUA ARABA: MARE VASTO SENZA SPONDE

Un famoso detto arabo recita “la lingua araba è un mare vasto, dolce, senza sponde”. La saggezza popolare che descrive tale lingua come “vasta” rende giustizia alle realtà sociolinguistiche che caratterizzano il mondo arabofono ieri come oggi. Quando si parla di lingua araba, infatti, è opportuno precisare l’esistenza di un panorama diglossico complesso, dominato dalla compresenza di due varietà di lingua funzionalmente differenziate: l’arabo standard moderno da un lato e i dialetti nazionali o locali dall’altro.

Volendo chiarire i concetti, la variante standard è la lingua dei mass media o delle situazioni formali ed è la diretta discendente dei registri classici del Corano, della poesia antica e della produzione letteraria medievale, varietà queste sussunte dagli studiosi sotto il termine “arabo classico” (in arabo al-‘arabiyya at-turàthiyya)<sup>1</sup>. Se da una parte l’arabo moderno standard si può considerare relativamente vicino alla variante classica, la stessa cosa non si direbbe dei dialetti nazionali i quali hanno subito nel corso dei secoli mutamenti comuni a tutte le lingue, un po’ come avvenne con la frammentazione e la progressiva differenziazione delle varietà parlate del latino nelle varie zone dell’ex impero romano durante il Medioevo. Ciononostante, l’emancipazione dei volgari e il loro graduale passaggio dal registro orale a quello scritto in passato non si sono realizzati nel mondo arabofono islamico: la sacralità del testo coranico e di conseguenza della lingua in esso contenuta fece sì che l’arabo si imponesse come variante più eloquente a discapito delle varietà colloquiali, le quali non hanno ottenuto presso i parlanti lo status di “lingua”, purtuttavia rimanendo sino al presente il mezzo di comunicazione principale del registro informale e della quotidianità. Anche se oggi si inizia a registrare un’inversione di tendenza con la nascita della nuova letteratura e delle traduzioni in varietà colloquiali regionali, di dibattiti politici e canali televisivi che trasmettono interamente in tali varietà, l’arabo standard rimane la lingua ufficiale dei 22 Paesi della Lega Araba ed è percepito come “più adeguato” dagli stessi arabi, i quali lo chiamano appunto al-‘arabiyya al-fushà, l’arabo “più eloquente”. Nonostante recenti studi abbiano dimostrato un alto grado di mutua intelligibilità tra dialettologi arabi di diversa provenienza, la fushà è comunque la varietà compresa da parlanti arabofoni colti<sup>2</sup> di una vasta area geografica che spazia dalla

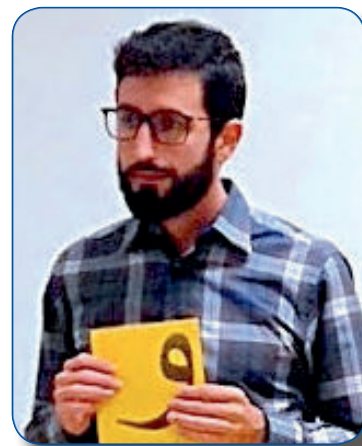
Siria a nord fino alle isole Comore a sud, dal Marocco a ovest fino all’Oman ad est, o come amano dire gli arabi con un’altra metafora, questa volta geografica, “dall’Oceano (Atlantico) al Golfo (Persico)”, in arabo min al-muhìt ilà al-khalij.

È cosa nota che la lingua araba si scriva da destra a sinistra. Nello specifico essa utilizza un alfabeto di 28 lettere – consonanti o semiconsonanti, poiché la notazione delle vocali è demandata a segni grafici aggiuntivi – tra le quali troviamo suoni distanti dalle lingue straniere che siamo abituati a studiare in Italia. Tra di essi, le lettere gutturali e la dad, un’occlusiva alveolare sonora, che rappresenta la versione enfatica della “d” pronunciata sollevando la lingua verso il palato. Questo suono ha permesso all’arabo di guadagnarsi l’appellativo di “lingua della dad”, poiché i grammatici sostenevano che esso fosse riconducibile solo all’arabo e a nessun’altra lingua. Oltre alle 28 lettere che si scrivono sul rigo si utilizzano una serie di altri segni grafici tra i quali troviamo le vocali brevi (a, i, u). Tali lettere sono chia-

mate in arabo harakàt e si annotano sopra o sotto il rigo di scrittura solo in opere come i testi sacri o i manuali per principianti. Il resto delle fonti scritte come quotidiani, romanzi o pagine internet richiede che si conoscano le parole e si sappia leggerle nonostante l’assenza di tali vocali. Questo suscita spesso timori o spavento nei corsi per principianti, andando a rinforzare l’immagine dell’arabo come “lingua difficile”, percezione già largamente diffusa nel nostro paese come testimonia la vox populi “parlare arabo”. Ciononostante, se si guarda ad altre lingue, l’idea d’incomprensibilità di un testo sia esso scritto o orale è realizzata facendo ricorso ad altri idiomi: in inglese “double Dutch” (doppio olandese), in portoghese “pra mim é grego” (per me è greco) e in arabo egiziano “da hindi li” (questo è hindi per me).

Al di là di ciò che possono suggerire le culture e i relativi detti, una lingua è da considerarsi facile o difficile in base alla lingua madre di partenza. Lo spagnolo è facile per noi italiani, ma più difficile per un inglese. Lo stu-

di *Andrea Facchin\**



1. Rielaborazione artistica del Versetto 19 della sura 27 del Corano  
(Autore Nihad Nadam)

1 In questo articolo si evita volutamente la traslitterazione scientifica.  
2 Ovvero persone con un buon livello d’istruzione e che utilizzano per necessità un livello di lingua più o meno formale nella vita di ogni giorno.

dio dell'arabo in tutte le sue forme può essere dunque impegnativo e ricco di sfide, ma non sicuramente impossibile. La lingua si basa, infatti, su un sistema di radici perlopiù trilittere, le quali esprimono un'idea generale e permettono derivazioni nominali e verbali. Per fare un esempio, prendiamo le radici trilittere KNS e TRQ che suggeriscono rispettivamente l'idea di "spazzare" e di "martellare". Applicando il paradigma "mi\*\*a\*a" che designa i nomi di utensile possiamo derivare la "scopa" (miknasa) e il "martello" (mitraqa), rimpiazzando gli asterischi con le lettere radicali. Ciò appurato, il punto di forza della lingua araba risiede nel fatto che esiste una serie cospicua di paradigmi sui quali formare sostantivi, aggettivi o verbi e una volta imparata l'accezione principale della radice trilittera l'apprendente si trova già a metà dell'opera nella comprensione del lemma. Ciononostante, anche in arabo si verificano eccezioni, per cui le radici possono suggerire più significati anche molto diversi tra loro e non tutti i paradigmi sono produttivi o in uso. Per chiarire il concetto prendiamo la radice DRS che esprime l'idea di "studiare", ma anche quella di "cancellare" o "trebbiare". Da essa si potrà derivare il nome di luogo su paradigma "ma\*\*a\*a", ottenendo la "scuola" (madrasa), ovvero "il luogo dove si studia", ma non il nome di utensile, per cui "trebbiatrice" si realizza con la locuzione araba "macchina per la trebbia" alat ad-diràs.

Dal punto di vista grammaticale e sintattico la lingua araba presenta difficoltà comuni a tutte le lingue, anche se l'apprendente dovrà confrontarsi con tematiche e questioni diverse da quelle poste dalle lingue a noi familiari. La coniugazione del verbo, ad esempio, presenta due aspetti verbali: il presente e il perfetto. Gli altri modi o tempi verbali si ottengono con modifiche minori di questi due aspetti. Per esempio, "lei dice" (taqùlu) diventa "lei dirà" (sa-taqùlu) con la sola aggiunta del prefisso sa- valido per tutte le persone, oppure "lei diceva" (kànat taqùlu), antepo- nendo il verbo essere coniugato al perfetto, operazione replicabile anche in questo caso con tutte le persone. Se vi è quindi una qualsivoglia semplicità della coniugazione verbale, sono altri i fattori relativamente più complessi. Tra di essi i verbi cosiddetti irregolari e la ricchezza delle categorie di genere e numero: in arabo troviamo infatti



2. Esempio di attività didattica sull'alfabeto arabo.



3. Esempio di arte calligrafica araba che celebra, il 18 dicembre, la giornata mondiale della lingua araba (Autore Nihad Nadam).

anche "tu" maschile (anta) e femminile (anti), "voi" maschile (antum) e femminile (antunna), "voi due" (antumà), "loro due" (humà). Ciononostante, la complessità del sistema verbale dell'arabo standard decade in gran parte nei dialetti. Passando alla sintassi, la frase araba si divide in nominale e verbale. La frase nominale inizia sempre con un ism (sostantivo) e, in caso di predicato nominale, è caratterizzata dall'assenza della copula al presente. Ad esempio, "il prezzo è ragionevole" (as-si'r ma'qùl), in arabo è "il prezzo ragionevole". La frase verbale invece inizia sempre con un fi'l (verbo), da cui la struttura frastica VSO (Verbo, Soggetto, Oggetto) tipica dell'arabo classico e di altre lingue semitiche; per esempio, "Salim guarda la televisione" (yushàhidu Salim at-tilfàz), letteralmente "guarda Salim la televisione".

L'arabo, infine, ha una struttura paratattica, ovvero dominata dall'accostamento di frasi dello stesso ordine, a differenza dell'italiano che predilige l'ipotassi, ricca di subordinate, disposte per altro su diversi livelli. Tale andamento del testo si riscontra nei dialoghi. Mentre l'italiano quando parla abbonda nelle digressioni introdotte da subordinate, l'arabo tende a fare un discorso ricco di coordinate che procedono in parallelo, un po' come

in un'autostrada a più corsie. La dimensione extralinguistica dell'arabo non si limita tuttavia solo a quest'aspetto. Ne è la prova la ricchezza dei codici non verbali cinesici, tra i quali i gesti. Per citarne uno fra tutti, prendiamo quella che Carlo Emilio Gadda definì "ipotiposi digito-interrogativa", ovvero la mano destra con le dita raccolte a tulipano verso l'alto che oscilla più volte. In Italia il gesto significa "ma cosa vuoi?" ma nel mondo arabo significa generalmente "aspetta", assumendo sfumature diverse a seconda dei Paesi: in Egitto "piano, piano", in Marocco "è buono", a conferma di quanto il mondo arabo e le sue genti siano un arazzo di storie e culture, cangianti nei loro modi di dire ed esprimersi.

\* **Andrea Facchin**, dottorando, arabista, esperto di didattica dell'arabo come lingua straniera, membro del laboratorio DAR (Didattica dell'Arabo in Ricerca) dell'Università Ca' Foscari Venezia.

# CINESE, GIAPPONESE, COREANO, LINGUE ORIENTALI A CONFRONTO

di Min Sun\*

Con l'avvicinarsi della bella stagione, per strada si notano sempre più gruppi di turisti asiatici. Difatti, ogni anno nel bel paese arrivano circa 2,7 milioni di giapponesi e 677 mila di sudcoreani ma il tasso di crescita dei turisti cinesi è raddoppiato negli ultimi 5 anni (da 148 a 295mila). La loro fisionomia li evidenzia subito da altri stranieri; ma, per gli europei, è quasi impossibile distinguerli per la loro provenienza. Osservando le somiglianze tra orientali e considerando la loro apparente vicinanza geografica, molte persone si domandano se le loro lingue sono simili. Se la risposta fosse sì, la loro similarità potrebbe essere paragonata a quella delle lingue di origini latine? Fra loro riescono a capirsi parlando o scrivendo? Un cinese imparerebbe più facilmente la lingua giapponese o coreana rispetto ad un europeo? La scrivente, essendo parlante cinese, ma non conoscendo le altre due lingue orientali, proverà a distinguere alcune caratteristiche principali delle tre lingue, evitando però di citare esempi concreti.

Il cinese appartiene alla famiglia linguistica sino-tibetana ed è una lingua isolante, che significa "lingua in cui gli elementi lessicali sono portatori soltanto di significato e le determinazioni morfologiche sono indipendenti, non possiede né declinazioni né flessioni, non si esprime tramite modificazioni delle parole"; mentre il giapponese e il coreano sono due lingue isolate (senza apparente relazione con altre lingue; secondo alcune teorie, appartenenti alla famiglia linguistica altaica insieme al mongolo turco) e agglutinanti, che significa che "le parole allo stato iniziale sono costituite da una sola radice, a cui vengono poi aggiunti prefissi o suffissi per esprimere categorie grammaticali diverse e i morfemi sono espressi da affissi".

La scrittura ideografica cinese è l'unica al mondo a mantenersi fedele ai caratteri sin dalla sua nascita migliaia di anni fa. Fin dall'antichità era riservata ai letterati e soltanto cent'anni fa, la parlata della gente comune cominciò ad essere documentata. La

semplificazione dei caratteri tradizionali avviene soltanto insieme alla creazione dell'alfabeto fonetico latinizzato per favorire lo studio della lingua da parte della gente comune, bambini e stranieri compresi; tuttavia, il suono non viene mai rilevato nello scritto. Un carattere corrisponde ad una sillaba. Nel cinese moderno, le parole possono essere formate da 1, 2, 3 o 4 caratteri, dei quali la maggior parte (circa il 75%) è bisillabica (due caratteri), dato che ogni carattere emette un suono.

Nei tempi antichi, la Corea e il Giappone non avevano un proprio sistema di scrittura e introdussero dalla Cina quel sistema di scrittura ideografico per adattarlo alla propria pronuncia diversa da quella cinese. Col tempo l'hanno tutto o in parte modificata perché i caratteri cinesi erano molto complessi e non potevano denotare tutti i suoni. In Corea, il sistema di scrittura fonetico Hangeul fu creato nel 1443 per favorire l'apprendimento del coreano da parte della popolazione, essendo il complesso studio dei caratteri cinesi riservato alle sole élite. La riforma fu ritenuta una conquista rilevante nella storia della cultura coreana perché contribuì ad uno dei più alti tassi di alfabetizzazione al mondo. Il sistema comprende 24 lettere (14 consonanti e 10 vocali) (fig. 1) che formano 5 consonanti doppie e 11 dittonghi. Poi le lettere, raggruppandosi in gruppi da 2, 3 e 4, formano sillabe e parole. Nell'odierna Corea del Sud si adotta un sistema ibrido in cui parole d'origine cinese, circa un migliaio, vengono scritte con caratteri cinesi tradizionali e quelle coreane in Hangeul. Nella Corea del Nord, invece, i caratteri cinesi vengono sostituiti completamente dall'Hangeul. Nonostante la significativa influenza del cinese antico da cui deriva circa la metà del vocabolario coreano, il coreano si distingue dal cinese moderno in pro-



Fig. 1 Carta dell'Oriente



Fig. 2 Abbigliamento femminile cinese durante la dinastia Han e affresco giapponese (a destra)

nuncia e lessico, leggermente più simile al giapponese che a sua volta ha semplificato i caratteri cinesi.

Grazie agli scambi culturali che ebbero inizio nel III sec. d.C. i giapponesi, tra la fine del IV e l'inizio del V secolo, riconoscendo la superiorità della civiltà cinese del tempo, intrapresero ad importare molti aspetti della cultura cinese, compresa la scrittura (fig. 2, abbigliamento femminile durante la dinastia Han e l'affresco giapponese nel secolo VII). Inizialmente furono i coreani a fare da intermediari tra cinesi e giapponesi. Essi, infatti, non solo si trovavano (fig. 3) in una posizione di collegamento geografico tra i due, ma avendo adattato la scrittura cinese alla loro lingua secoli prima dei giapponesi, erano in grado di fungere da tramite meglio di altri. Si ritiene che l'introduzione della scrittura ideografica in Giappone sia avvenuta nel corso del V secolo d.C, grazie proprio ad uno studioso coreano che portò in Giappone la conoscenza degli ideogrammi insegnando gli Analecta di Confucio e il Senjimon (il libro dei mille caratteri), un testo largamente usato in Cina, e poi in Giappone, per l'apprendimento della scrittura dei caratteri. All'inizio, sceglievano caratteri cinesi con il suono simile a quello del giapponese, sebbene il loro significato fosse diverso. Per questo motivo gli stessi caratteri di un testo scritto in cinese mandarino e in giapponese ormai non hanno più la stessa pronuncia e nemmeno, quasi sempre, lo stesso significato. Nell'VIII secolo, i caratteri cinesi subirono una semplificazione nel giapponese e ne nacque

così un giapponese scritto che si esprimeva con ideogrammi cinesi: il kanji (con circa 2000 caratteri). Nel IX secolo nacquero due alfabeti fonetici giapponesi (Immagine 4): l'hiragana, in forma corsiva e più semplice del carattere cinese, in una forma tondeggiante, che viene usato per le particelle, le inflessioni di verbi e aggettivi e altre parole che indicano la pronuncia dei kanji; e il katakana, in parte costituito da ideogrammi cinesi e caratterizzato da una forma squadrata. Esso, viene usato per scrivere parole straniere importate, escluse quelle cinesi, trascrivere nomi di animali e piante, molto anche per le onomatopoeie, parole che esprimono suoni, un fenomeno pronunciato nella lingua giapponese.

Le principali differenze tra le tre lingue sono riportate nella tabella che segue.

LINGUE	CINESE	GIAPPONESE	COREANO
Generalità	Lingua isolante appartenente al gruppo sinotibetano	Lingua isolata e agglutinante	Lingua isolata e agglutinante
Numero di parlanti	1,2 miliardi	126 milioni	75 milioni
Fonetica	Tonale	Non tonale	Non tonale
Alfabeto fonetico latinizzato	6 vocali semplici, 30 vocali complesse e 21 consonanti	5 vocali e 17 consonanti	10 vocali e 14 consonanti
Sintassi	Soggetto + verbo + complemento oggetto	Soggetto + complemento oggetto + verbo	Soggetto + complemento oggetto + verbo
Scrittura	6000 caratteri	Kanzi (2000 caratteri cinesi) + hiragana+katakana (sillabici e fonetici)	Hangeul (fonetico) e 1800 caratteri cinesi

Hiragana					Katakana				
あ	い	う	え	お	ア	イ	ウ	エ	オ
a	i	u	e	o	a	i	u	e	o
か	き	く	け	こ	カ	キ	ク	ケ	コ
ka	ki	ku	ke	ko	ka	ki	ku	ke	ko
さ	し	す	せ	そ	サ	シ	ス	セ	ソ
sa	shi	su	se	so	sa	shi	su	se	so
た	ち	つ	て	と	タ	チ	ツ	テ	ト
ta	chi	tsu	te	to	ta	chi	tsu	te	to
な	に	ぬ	ね	の	ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ
na	ni	nu	ne	no	na	ni	nu	ne	no
は	ひ	ふ	へ	ほ	ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ
ha	hi	fu	he	ho	ha	hi	fu	he	ho
ま	み	む	め	も	マ	ミ	ム	メ	モ
ma	mi	mu	me	mo	ma	mi	mu	me	mo
や	ゆ		よ		ヤ		ユ		ヨ
ya	yu		yo		ya		yu		yo
ら	り	る	れ	ろ	ラ	リ	ル	レ	ロ
ra	ri	ru	re	ro	ra	ri	ru	re	ro
わ			を		ワ			ヲ	
wa			wo		wa			wo	
ん					ン				
n					n				

Fig. 4 Alfabeto giapponese

ㄱ	ㄲ	ㄴ	ㄷ	ㄸ	ㄹ	ㄺ	ㄻ	ㄼ	ㅎ
g, k	kk	n	d, t	tt	l	m	b, p	pp	h
ㅅ	ㅆ	ㅇ	ㅈ	ㅊ	ㅌ	ㅋ	ㅍ	ㅑ	ㅓ
s	ss	ng	j	jj	ch	k	t	p	wa
ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅝ
a	ae	ya	yae	eo	e	yeo	ye	o	wae
ㅟ	ㅠ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅝ
oe	yo	u	wo	we	wi	yu	eu	ui	i

Fig. 1 Alfabeto coreano

La struttura frasale di base assume la sequenza tema-complemento nel giapponese, ma non sempre in cinese e mai nel coreano. Tutte le tre lingue si esprimono secondo gradi di formalità. Mentre in cinese, le parole, le espressioni e gli appellativi onorifici, spesso sostantivi, implicano del rispetto nei confronti delle persone socialmente più importanti o maggiori di età, nel giapponese e nel coreano, oltre agli appellativi, anche i verbi si coniugano in base al grado di formalità. Nel coreano, ad esempio, ne esistono ben sette! In generale, il linguaggio del parlante esibisce modestia e umiltà, la risposta dell'interlocutore approvazione ed elevazione. Attualmente, però, soltanto una parte degli stili onorifici viene utilizzata e sempre meno tra le giovani generazioni, segno che anche in oriente la società diventa più egualitaria.

Dalla mia pur semplice descrizione può sorgere una domanda: quale delle tre lingue è più facile da imparare? Insieme all'arabo, esse sono le lingue più difficili al mondo. Per arrivare ad una competenza di base sono necessarie 88 settimane, ovvero più di un anno e mezzo, con almeno 2.200 ore di lezione in classe rispetto alle 600 ore per imparare lo spagnolo o altre lingue latine. Per un italiano, una classifica dell'UNESCO considera il cinese come la lingua più difficile, mentre il giapponese sta al quinto posto. Secondo me, aldilà delle categorie di difficoltà tra le lingue, per imparare bene qualsiasi lingua straniera, servono tre ingredienti: motivazione, passione e costanza. Soltanto con esse le difficoltà potranno essere attenuate e soprattutto con l'immersione totale, quando possibile.

\*Min Sun, nata a Pechino, è professore a contratto dell'Università di Verona



## 中意国际学校

SCUOLA INTERNAZIONALE ITALO CINESE

修德 晓理 善思 雅行

Apprendimento dei valori · Conoscenza della ragione  
Propensione al pensiero · Eleganza nel portamento

### Un prezioso fiore nella istruzione di cinese in Europa: SIIC (Scuola Internazionale Italo Cinese)

Nella Cina odierna ascendente, la “febbre di cinese” sta diffondendo al mondo, l’istruzione tradizionale della lingua cinese tende di trovare una nuova strada diversa, nel 2013 è nata una scuola nuova completamente diversa, è una pietra miliare nell’ambiente europeo.

La scuola SIIC è stata fondata dai cinesi, ma riconosciuta dal ministero d’istruzione italiano, un collegio bilingue anzi tre lingue (italiano, cinese e inglese). Si trova a Padova, una città universitaria, in via Palladio 51 B, dove occupa un’area di 6500 mq e 2500 mq d’edificio. È dotata di aule moderne con LIM, mensa e cucina collaborando con SODEXO, aula informatica, biblioteca, sala ping pong, sala danza, lavanderia, campo sportivo, palestra. Attualmente c’è una scuola d’infanzia, una scuola elementare e una scuola secondaria di primo grado, 17 insegnanti italiani, 5 insegnanti cinesi, personale addetto assistenza e sicurezza 24 ore, personale amministrativo. Apriranno anche liceo e università in programma.

#### LA FILOSOFIA E OBIETTIVI DELLA SCUOLA INTERNAZIONALE ITALO CINESE SONO I SEGUENTI:

**Motto della scuola:** apprendimento dei valori, conoscenza della ragione, propensione al pensiero, eleganza nel portamento.

**Valori scolastici:** laboriosità, serietà, erudizione, progresso.

**Filosofia didattica:** Amore e rispetto verso gli studenti, senza tralasciarne alcuno.

**Caratteristiche dell’apprendimento:** amare lo studio, propensione al pensiero, collaborazione, innovazione

**Obiettivo della scuola:** costituire un nuovo modello di scuola che sia appassionante per gli studenti, rassicurante per i genitori, amata dagli insegnanti e al passo con lo sviluppo alla società.

**Filosofia della scuola:** integrare le basi dell’educazione del passato e del presente adottando i migliori principi didattici cinesi e occidentali.

**Metodologia di gestione:** formazione continua per gli insegnanti per educare i migliori studenti puntando sempre all’eccellenza.

La SIIC è aperta a tutti senza distinzione di nazionalità e di religione, attiva il sistema scolastico italiano e più il sistema cinese (italiano, cinese, geografia, storia, matematica e matematica cinese, cultura cinese, scienze e tecnologia, educazione civile), attiva anche doposcuola (recupero, compiti, calligrafia, nuoto, massaggio agli occhi). Ci sono diverse attività serali, per esempio, corso di cinese per adulti e bambini italiani, corso di italiano per adulti e bambini cinesi, corso di Taichi. Si organizza anche campo estivo, studio vacanze in Cina e a Londra, concorso di lettura in cinese per italiani e per cinesi, e concorso di lettura italiano per bambini cinesi, gita/visita pedagogica. Il vice direttore Tan Tianxing dell’Ufficio degli Affari dei Cinesi d’Oltremare del Consiglio di Stato della Repubblica Popolare Cinese ha detto durante la sua visita alla scuola nel 2014, “questa scuola ha dimostrato la tendenza dell’istruzione di cinese all’estero, è un modello per altre scuole cinesi in Italia. È una scuola standardizzata, professionalizzata e ufficializzata”.



Scuola d’infanzia



Scuola elementare



Scuola media



Sala danza



Dormitorio



Sala informatica



Sala ping-pong



Via A. Palladio 51/B Padova Italia  
Tel. 0039 049 0983405  
email: [info@siic.it](mailto:info@siic.it)  
sito: [www.siic.it](http://www.siic.it)

# Trinity Stars

Young performers  
in English Awards

“I bambini sono entusiasti  
delle medaglie e dei certificati.”

Insegnante di scuola primaria

**Imparare l'inglese attraverso *drama*, *musica*  
e *performance***

Trinity Stars è un *award* di gruppo per bambini e ragazzi di età compresa tra 3 e 12 anni all'inizio del percorso di apprendimento della lingua inglese.

Per maggiori informazioni:

[www.trinitycollege.it/trinitystars/](http://www.trinitycollege.it/trinitystars/)



/TrinityCollege/London



@TrinityC\_L