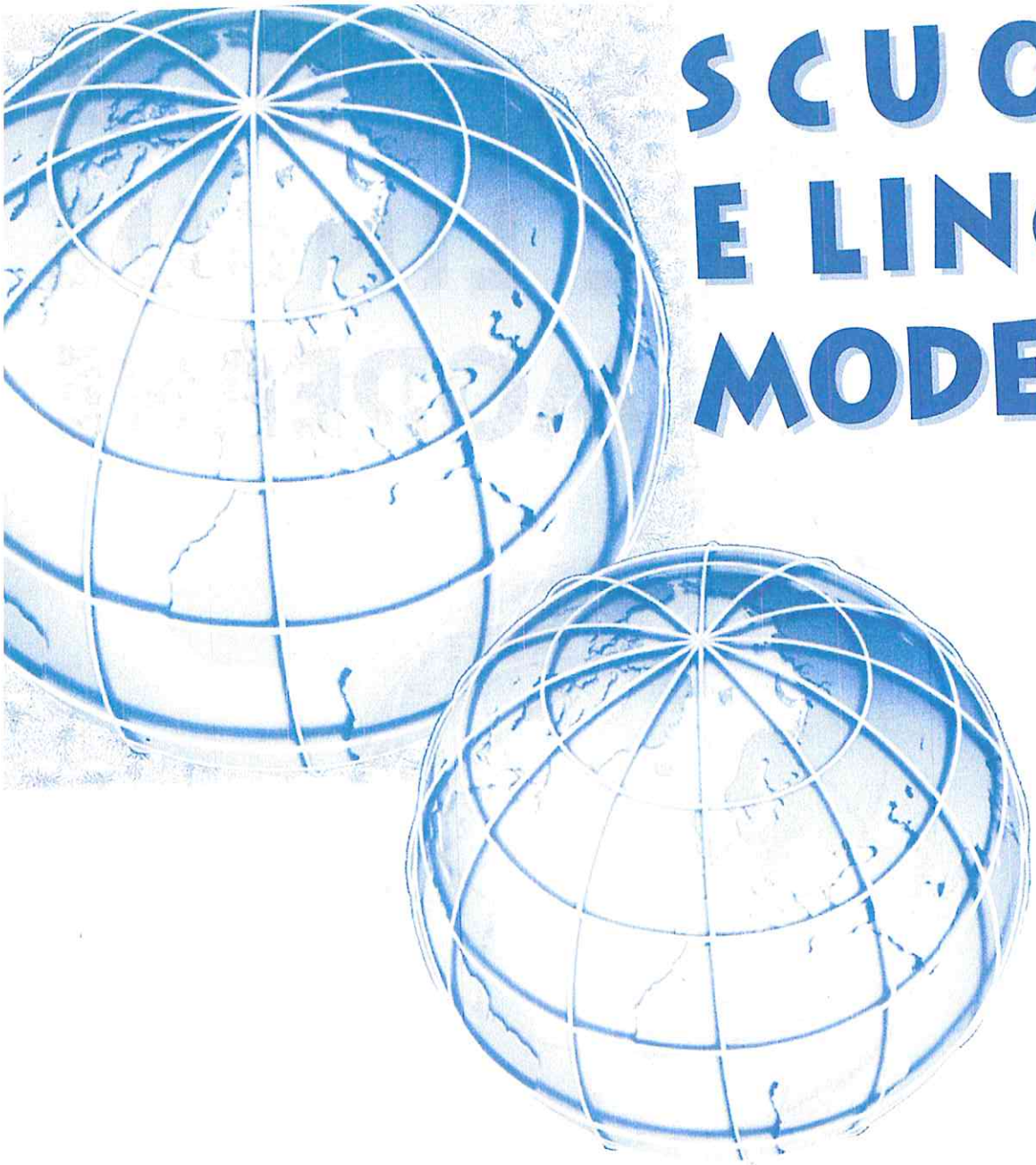
SCUOLA E LINGUE MODERNE

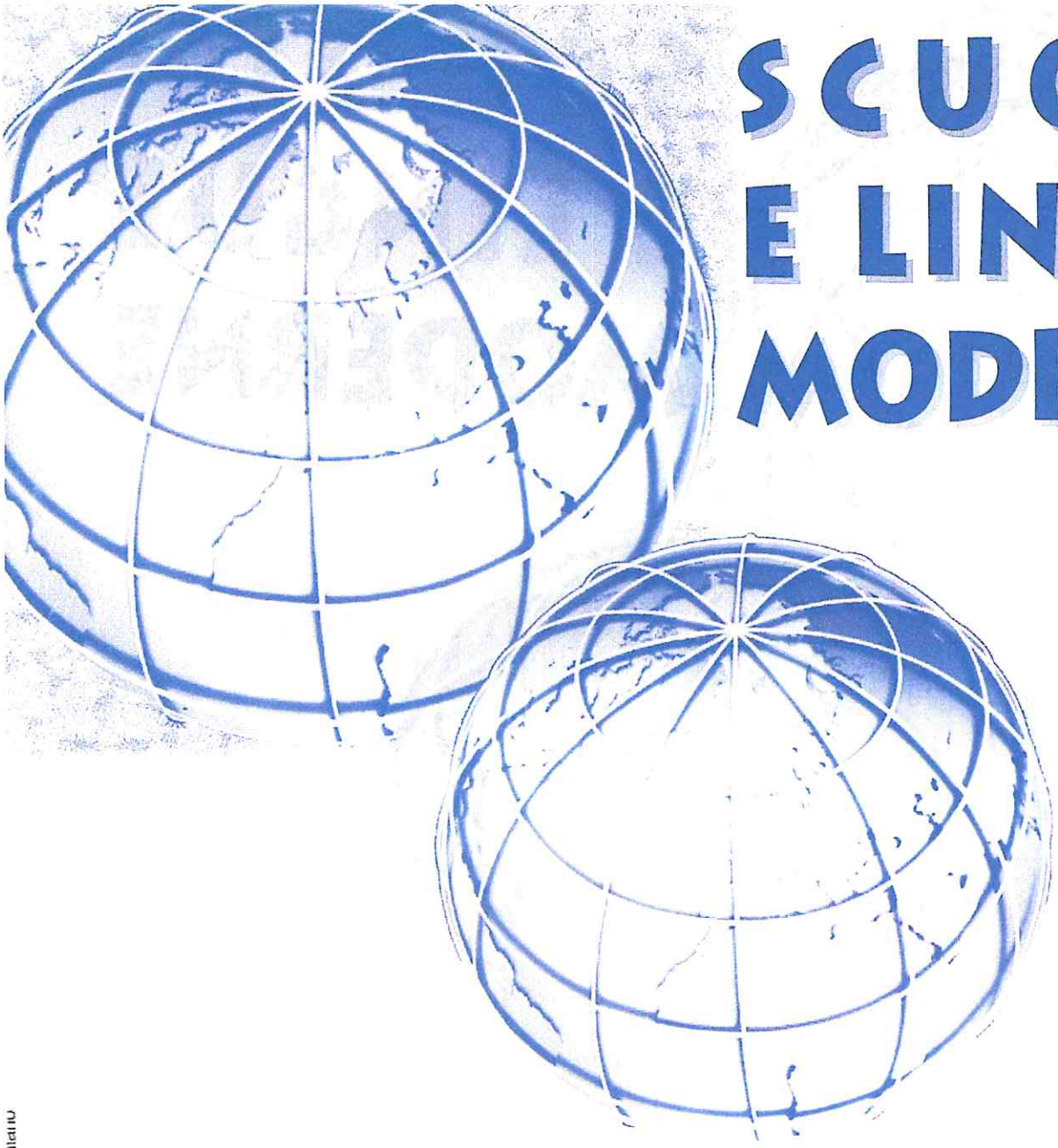


- Progetto Lingue 2000
- Frankenstein – Right in your classroom!
- Esame di un testo letterario francese
- Nozionario di Glottodidattica

ANNO XXXVII
4
1999

GARZANTI SCUOLA

SCUOLA E LINGUE MODERNE



Progetto Lingue 2000

Frankenstein – Right in your classroom!

Esame di un testo letterario francese

Nozionario di Glottodidattica

ANNO XXXVII
4
1999

GARZANTI SCUOLA

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45%art. 2
comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXVII N. 4 1999

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 69641/2
irrsaemol@interbusiness.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 - bair0001@bdp.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.
La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

EDITORIALE

▶ **Berlinguer, la scuola, le lingue** 2
Paolo E. Balboni

POLITICA SCOLASTICA

▶ **Progetto lingue 2000: Presentazione e sintesi** 4
Raffaele Sanzo

DALLA SCUOLA

▶ **Frankenstein: "Exploring Unknown Powers" - Right in your classroom!** 8
Jennifer Celani, Brenda Porster

▶ **Esame di un testo letterario francese** 16
Maria Rosa Rovera

STRUMENTI

▶ **Progetto lingue 2000: le lingue nei vari livelli scolastici** 22

▶ **Libri** 29

▶ **Nozionario di Glottodidattica** 30

ANILS ON LINE

IN QUESTO NUMERO

Questo numero ruota intorno al Progetto Lingue 2000, l'asse portante del futuro delle lingue in Italia: ne presentiamo una sintesi completa e riportiamo, tra gli "strumenti", la prima parte in versione integrale; la seconda comparirà su SeLM 5/99. Per il resto molta voce è stata data alla "scuola militante": l'editoriale risponde a tre lettere, due articoli centrali vengono da colleghi e riportano attività svolte in classe. Invitiamo i soci a farci pervenire ulteriori materiali.

CAUSE DI UN RITARDO

SeLM 1/99 era pronta a febbraio, come i partecipanti al Convegno Nazionale di Sanremo hanno potuto constatare. Era nostro impegno, insieme all'editore Garzanti Scuola, garantire anzitutto la puntualità. Gli adempienti burocratici necessari al perfezionarsi del cambio di editore, del centro di postalizzazione, dell'adeguamento delle dichiarazioni per i registri pubblici, ecc, tuttavia, hanno richiesto molti mesi per cui solo ora, siamo in luglio, i primi numeri stanno lasciando i magazzini per approdare alle Poste. Ci auguriamo che le "ferie" non portino ulteriori ritardi, ma abbiamo la certezza che dal mese di ottobre tutto filerà liscio.

Berlinguer, la scuola, le lingue:

Abbiamo ricevuto alcune lettere significative dello stato d'animo degli insegnanti nei confronti del 'ciclone' che sta abbattendosi sulla scuola. Non sono lettere significative sul piano statistico: di solito scrive a una rivista chi ha da protestare, non chi è d'accordo o quanto meno sospende il giudizio in attesa di vedere come si evolve la situazione – anzi, dalla frequenza del contatto con insegnanti di ogni livello e provenienza direi che c'è una sostanziale concordanza sul fatto che il sistema scolastico così com'è non poteva reggere più a lungo e sul fatto che l'autonomia, sebbene con problemi, sarà un bene.
Riportiamo le tre lettere, permettendoci di ridurle per adeguarle alla dimensione di un editoriale.

L'autonomia cancellerà le lingue 'meno insegnate'

L'autonomia sarà anche bella per il sistema scolastico, le scuole entrano in competizione, si dà spazio all'iniziativa dei docenti, si risponde meglio alle necessità degli studenti... ma scompariranno le lingue già oggi sacrificate.
Qual è quel Collegio Docenti o quel Consiglio d'Istituto che proporrà francese, tedesco, spagnolo o russo alle famiglie, che chiedono solo inglese? Chi dirà: meno informatica e più lingue? Quale studente sceglierà una lingua, disciplina difficile, piuttosto che un divertente laboratorio di ceramica o la redazione del giornalino della scuola, che garantisce 'credito formativo'?
Forse Berlinguer fa bene, vede la scuola nel suo complesso - ma io e i miei colleghi di lingue sacrificate vediamo solo la nostra inutilità nella scuola del futuro.

Lettera firmata, Roma

Il tono delle lettere completa era ancor più toccante e drammatico, e precisava che non si trattava di una rivendicazione del posto di lavoro, ma di una vera preoccupazione culturale per il rischio di un anglocentrismo totalizzante.
La posizione dell'ANILS è nota da sempre, e gli iscritti di lunga data sanno che lotta aspra abbiamo combattuto quando un Direttore Generale, poi trasferito, cominciò a sostenere in pubblico che bastava solo l'inglese.
La posizione di Berlinguer è cambiata: nei primi anni Novanta – lavoravo a Siena, dove Berlinguer era Rettore – organizzai nell'Aula Magna dell'Università degli Studi il convegno annuale dei francesisti e quando gli proposi l'iniziativa espresse il suo pensiero più o meno in questi termini: "Certo, va bene il francese, ma prima bisogna garantire l'inglese a tutti; e se non ci sono risorse sufficienti, si faccia solo inglese".
Divenuto Ministro della Pubblica Istruzione, non espresse esplicitamente il suo pensiero, ma malgrado le proteste ufficiali e ufficiose per anni non intervenne per bloccare il Direttore Generale anglofilo.
Oggi con "Lingue 2000" si ufficializza la presenza della seconda lingua straniera, sebbene come "offerta aggiuntiva", quindi facoltativa.
Questo porterà alla scomparsa delle lingue 'meno insegnate' (non parliamo di lingue 'sacrificate': il tocco emotivo confonde il ragionamento)? Se la lingua verrà presentata come disciplina 'difficile', come dice la collega nella lettera, certamente sì; se la lingua sarà presentata come caterva di esercizi grammaticali, senza relazione con la vita quotidiana, senza video che rendano viva la realtà dove la lingua si parla, senza uso di posta elettronica per far sì che gli studenti possano davvero comunicare nella lingua straniera, be' allora spariranno le lingue 'inutili' nel megamercato della comunicazione internazionale. Tutto quello che per anni abbiamo cercato di dare su *SeLM* come stimolo per un insegnamento più vivo diviene condizione necessaria per un insegnamento che sopravviva. Se le lingue oggi meno insegnate saranno insegnate bene, le famiglie le chiederanno.
Poco senso ha oggi chiedersi se essere d'accordo con la facoltatività della seconda lingua: conviene nel frattempo cogliere l'occasione e progettare un insegnamento diverso, in attesa di vedere come reagirà la popolazione.

troppo? troppo poco?

▶ Moduli, crediti, debiti: palingenesi o gattopardismo

Moduli, crediti e debiti formativi, schede di maturità che sembrano estratti conto della banca, multimediali di piano "a" e piano "b", e chi più ne ha più ne metta.
Cosa si vuole, ricreare tutto prescindendo da quello che esiste? Oppure si vuole cambiare tutto perché tutto resti com'è? E le lingue, in questa rifondazione scolastica? Io insegno inglese, non perdo il posto: ma come insegnare lingue in moduli di tre mesi e poi niente e poi altri due mesi, come quantificare debiti e crediti in una materia non quantificabile come la nostra?

Lettera firmata, Foggia

Certo, la scuola sta per cambiare davvero, e così l'università (in maniera ben più forte della scuola): personalmente ritengo che fosse impossibile continuare nel 21° secolo con una scuola disegnata all'inizio del 20°.
Palingenesi o gattopardismo? Non dipende dal MPI, ma dal singolo insegnante nella singola scuola. L'autonomia significa, prima di tutto, responsabilità. Significa che all'interno del Collegio Docenti si discuterà e litigherà davvero, ma non per quisquilie come spesso avveniva, bensì per immaginare la propria scuola; i dibattiti personalistici, le antipatie, le divisioni in partiti pro- e anti-preside finiranno o perché finalmente si discute di come inventare la propria scuola o perché le scuole in cui proseguono le faide chiuderanno per mancanza di clienti.
Le lingue in questo 'marasma': anzitutto l'insegnamento in moduli compattati temporalmente non è un obbligo ma un'opzione, che certo non va bene per le lingue; il modulo è solo una *tranche* più ampia della classica unità didattica, ed è composto di un gruppo di unità alla fine delle quali si può accreditare il modulo o individuare delle carenze, cioè debiti da saldare. Non cambia nulla: anche oggi un insegnante deve chiedersi che cos'è che costituisce una carenza (o "debito"), e come farla recuperare (o "saldare"): certo che se per l'insegnante è "carenza" lo sbagliare una preposizione di luogo e non lo è il non saper chiedere la strada e capire la risposta, be' per quell'insegnante la palingenesi sarà reale, dovendo trovarsi un altro ruolo nella scuola di fronte alla scomparsa degli studenti... Ma dalle preoccupazioni della collega, espresse nella sezione che abbiamo tagliato, possiamo dedurre che non è certo il suo caso.

▶ Insegnanti per la scuola nuova con l'abilitazione più vecchia?

Sono partiti i concorsi abilitanti. Allo scritto solo una analisi testuale di un testo letterario. Nulla che abbia a che fare con la didattica – e pensare che chi si abilita oggi insegnerà alle medie e al biennio, dove non si insegna letteratura, e nella maggior parte dei casi andrà in un indirizzo tecnico, dove dovrà lavorare sulle microlingue...
Come si può progettare la scuola nuova con l'abilitazione più vecchia degli ultimi vent'anni?

Lettera firmata, Bassano del Grappa

Ha ragione lei, cara collega. Tutti si chiedono come abbia potuto il MPI tornare indietro rispetto a quanto fatto nelle vecchie abilitazioni, dove c'era un'unità didattica di lingua base e una di analisi testuale.
L'ANILS ha già ufficialmente espresso la propria contrarietà al modello proposto e chiede che almeno i quesiti preannunciati come guida dell'analisi siano di carattere didattico: avere come insegnante un critico in grado di analizzare Proust o Musil e incapace di pensare come presentarli a un diciassettenne non ha senso.
Ma in una cosa la collega può rasserenarsi: il concetto di testo letterario (non di storia della letteratura) come aspetto imprescindibile dell'insegnamento di una lingua sta diffondendosi come parte essenziale dell'educazione linguistica, dalle elementari fino agli istituti tecnici.

Paolo E. Balboni

Progetto Lingue 2000: Presentazione e sintesi

Raffaele Sanzo

Presentazione

Il progetto Lingue 2000 muove da un'esigenza ormai sentita a livello europeo e nazionale di sviluppare e migliorare le competenze comunicative in almeno due lingue straniere lungo l'arco della scolarità e oltre.

Se la Commissione europea raccomanda fortemente nei suoi documenti programmatici e di orientamento di attivare misure che potenzino e diversifichino l'insegnamento/apprendimento delle lingue comunitarie, se il Consiglio d'Europa ha diffuso importanti studi di settore, in ambito nazionale si stanno predisponendo gli strumenti idonei a segnare una svolta decisiva per lo studio delle lingue nel sistema scolastico.

In particolare, la Legge 440 del 12 dicembre 1997, che istituisce il fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa, prevede interventi specifici volti allo studio delle lingue comunitarie nella scuola dell'obbligo.

L'Amministrazione nell'anno scolastico 1998/99 ha quindi avviato il progetto ed il piano operativo ai sensi della citata legge che ha interessato *in primis* la scuola media, con l'introduzione dello studio di una seconda lingua comunitaria come offerta aggiuntiva e, in misura minore, la scuola elementare con l'estensione dell'insegnamento linguistico su tutto il territorio nazionale anche partendo dai primi anni di scolarità e con altri interventi innovativi quali lo studio di una seconda lingua comunitaria.

L'accoglienza favorevole degli interventi attuati da parte degli operatori scolastici e dell'utenza, allievi e genitori, ha permesso all'Amministrazione di progettare l'estensione della sperimentazione all'intero percorso formativo, a partire dalla scuola materna fino all'ultimo anno della scuola superiore. Il progetto Lingue 2000 nasce così dall'esigenza di prefigurare una serie di azioni innovative per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere che portino al conseguimento di competenze comunicative verificabili e attestabili, nonché di coniugare le necessità di ordine pragmatico a quelle specifiche dei vari ordini e gradi di scuola.

Gli interventi previsti dal progetto non intendono modificare l'assetto esistente dei programmi dei vari ordini di studio, ma declinare gli stessi in termini di obiettivi di apprendimento e di competenze e verificare in quale misura le variabili didattiche e organizzative ipotizzate influenzino positivamente i processi di apprendimento.

Le innovazioni introdotte sono quindi per il momento un percorso di ricerca sperimentale, da monitorare e valutare anche nell'ottica di possibili modifiche future degli assetti ordinamentali e rappresentano un tentativo di correggere alcune debolezze tuttora presenti nel sistema scolastico nazionale: basti pensare alla possibilità offerta ai licei classici di continuare lo studio della prima lingua straniera nel triennio e quindi di mantenerne la competenza fino al termine del percorso formativo.

Gli aspetti innovativi peculiari alla sperimentazione, riguardanti sia l'introduzione di una seconda lingua come offerta aggiuntiva a partire dal primo anno della scuola media, sia le azioni di potenziamento per la lingua curricolare diversificate a seconda dei bisogni specifici ai vari indirizzi, si trovano all'interno del progetto Lingue 2000 che segue questa breve introduzione.

Quanto alla stesura del progetto, essa è stata curata dal gruppo di lavoro operante presso l'Ufficio del Consigliere Ministeriale per l'autonomia Giuseppe Cosentino, che ha l'incarico fra l'altro di coordinare le problematiche inerenti agli ordinamenti degli studi in vista di un adeguamento del loro assetto in funzione del nuovo scenario dell'autonomia.

Il gruppo di lavoro composto dallo scrivente in qualità di coordinatore e dalle Professoresse Nicoletta Biferale e Enrica Flamini, si è anche avvalso della collaborazione delle Ispettrici Gisella Langé

e Giovanna Occhipinti e della Professoressa Marcella Binchi, tutti componenti il nucleo tecnico operativo che assicura l'attuazione degli interventi per l'introduzione dell'insegnamento non curricolare di una seconda lingua comunitaria nella scuola media.
Un contributo specifico è pervenuto dal gruppo di lavoro per le lingue straniere insediato presso la Direzione Generale Istruzione Elementare, rappresentato dall'Ispettore Renato Anoé. Un ringraziamento per la collaborazione va poi esteso all'Ispettrice Marisa Semeraro Iacotti.

Il testo che segue è la sintesi, prodotta dal MPI, del Progetto Lingue 2000.
Una prima parte, che presenta il Progetto per i vari livelli scolastici, viene pubblicata a pag. 22; la seconda parte, che presenta la situazione odierna nella scuola, sarà pubblicata su SeLM 5/99.

Gli assi portanti del progetto: sviluppo in continuità dell'insegnamento/apprendimento di almeno una lingua straniera dalla scuola materna fino all'ultimo anno dell'istruzione secondaria di 2° grado.

Offerta aggiuntiva:
- studio di una seconda lingua straniera a partire dal primo anno della scuola secondaria di primo grado;
- introduzione e/o prosecuzione della lingua straniera curricolare fino alla classe terminale delle superiori;
- attività di potenziamento delle lingue curricolari applicando le innovazioni del progetto alla prassi didattica corrente.

Finalità dell'apprendimento: apprendere la lingua straniera in vista di competenze pragmatico-comunicative come costante dell'intero percorso formativo.

Obiettivi: sviluppare le competenze comunicative di ricezione, interazione e produzione orale e scritta tenendo conto dell'età di riferimento, della progressione del percorso, degli ambiti e dei contesti d'uso specifici nei vari ordinamenti scolastici. Questa prospettiva permette di delineare anche percorsi per scopi specifici che includono linguaggi letterari e professionalizzanti.

Destinatari: gruppo ristretto di allievi (tendenziale riduzione ad un massimo di 15) di livello omogeneo di competenza per permettere una maggiore fruizione individuale del tempo-parola, una pratica orale intensiva e un costante monitoraggio del processo di apprendimento.

Monte-ore: viene ripartito su un intero ciclo di studi (materna-elementare, media, superiore) e la sua articolazione per anno è determinata dalle singole scuole.

Organizzazione didattica modulare: l'articolazione del monte ore annuale in moduli di apprendimento di breve durata (20-30 ore) formulati con precisi obiettivi e contenuti in termini di descrittori in uscita.

Valutazione e certificazioni: monitoraggio sistematico quanti-qualitativo per una rilevazione dei dati significativi del percorso formativo. Tale azione consente l'assistenza costante al progetto e un aggiustamento *in itinere* dei processi attivati.
Le competenze acquisite e verificate *in itinere* costituiscono crediti formativi capitalizzabili e cumulabili che permettono ad ogni allievo di costruirsi un portfolio personale lungo tutto l'arco della scolarità. Le certificazioni dei livelli di competenza secondo la scala globale di riferimento del Consiglio d'Europa (vedi schema allegato) possono essere rilasciate dagli enti certificatori riconosciuti. Le scuole possono procedere anche a forme di certificazione interna su standard nazionali condivisi.
Gli esiti attesi riferiti ai livelli di competenza ipotizzati necessitano di verifica sperimentale.

Risorse tecnologiche: l'impiego diffuso delle tecnologie informatiche e multimediali è legato al processo di apprendimento delle lingue in quanto catalizzatore di motivazione, strumento privilegiato di comunicazione interculturale e di indagini e ricerche in lingua straniera. Il centro di autoapprendimen-

to a livello scolastico rappresenta l'ambiente idoneo per tale scopo.
Un centro risorse territoriale a livello provinciale, inoltre, assume la funzione di luogo di formazione per i docenti e di socializzazione delle esperienze.

Risorse professionali:
Docenti interni al sistema: è previsto un piano di aggiornamento/formazione diversificato a seconda dei bisogni individuati relativamente ai 3 cicli scolastici mirato a:

- migliorare le competenze comunicative e linguistiche degli insegnanti della scuola elementare;
- riorientamento didattico-metodologico di tutti i docenti mirato all'introduzione delle innovazioni didattico-organizzative previste dal progetto.

Docenti esterni al sistema: si individuano i profili professionali necessari e si stipulano contratti d'opera per l'offerta aggiuntiva della lingua straniera. La loro prestazione è accompagnata da azioni di tutoraggio.

Il piano di attuazione, le modalità e le risorse impiegate vengono delineate da ogni Direzione Generale, Ispettorati e Servizi secondo la specificità di ogni indirizzo di studio, tenendo anche conto delle "buone prassi" e dei progetti sperimentali che hanno dato un forte impulso all'insegnamento/apprendimento delle lingue.
Ciascun ufficio centrale, nell'ambito dei propri compiti istituzionali e del quadro normativo via via vigente, adotta tutte le azioni necessarie per meglio realizzare le finalità del progetto, con particolare riferimento agli interventi di formazione dei docenti e alle eventuali modifiche ordinamentali.
Le attività progettuali iniziano con l'anno scolastico 1999/2000.

Livre de l'élève 1, pp. 128
1 mini-atlas, pp. 16 (in omaggio)
L. 16.500
Cahier d'activités, pp. 96
con **audiocassetta per l'allievo**
L. 9.500

Livre de l'élève 2, pp. 128
L. 16.500
Cahier d'activités, pp. 96
con **audiocassetta per l'allievo**
L. 9.500

Livre de l'élève 3, pp. 128
L. 16.500
Cahier d'activités, pp. 96
con **audiocassetta per l'allievo**
L. 11.000

1 set di tre **audiocassette per la classe**
Guide pédagogique, pp. 160

Super Bien joué! (test fotocopiabili)
pp. 64

Partez gagnant avec

bien joué!

da novembre 1999 *Bien Joué!* diventa multimediale, con un CD-ROM di attività dedicate al recupero e al potenziamento.

VALMARTINA

Il quadro normativo di riferimento

La legge 440/97 che istituisce un fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, offre gli strumenti legislativi per la realizzazione delle linee di azione del progetto per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

Inoltre il D.M. 251/98 autorizza un programma nazionale di sperimentazione entro il quale si può collocare l'attuazione graduale del progetto *Lingue 2000* nel rispetto delle specificità dei vari ordinamenti.

In particolare consente le seguenti iniziative:

- flessibilità dell'orario;
- articolazione flessibile del gruppo classe, delle classi o sezioni;
- attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi;
- iniziative di continuità.

Progetto Lingue 2000

Tabella A

Prima lingua straniera

ore	100[1]	300	*300 *240	200 200	200
	materna-elementare		media	biennio	triennio
risultati attesi[2]	**introduttivo** *(A1)*		**intermedio/ soglia** *(A2/B1)*	**soglia/ avanzato** *(B1/B2)*	**mantenimento delle competenze**

Seconda lingua straniera

ore	==	300 240	200 200	300
	materna-elementare	media	biennio	triennio
risultati attesi	==	**introduttivo/ intermedio** *(A1/A2)*	**intermedio/ soglia** *(A2/B1)*	**soglia/ avanzato** *(B1/B2)*

[1] Percorso propedeutico all'insegnamento nella scuola elementare.
* La freccia continua indica il percorso curricolare; la freccia tratteggiata quello extra-curricolare.
[2] Dalla scala dei livelli di competenza comunicativa indicati nel "Quadro Comune Europeo di Riferimento" del Consiglio d'Europa (Strasburgo 1997).

Frankenstein: "Exploring Unknown Powers" – Right in your classroom!

Jennifer Celani and Brenda Porster

For the past 40 years, many masterpieces spawned over the centuries by British and American writers have provided the film industry with original plots, endearing characters and morally-charged questions that have always drawn a crowd. Likewise, when the celluloid version of a novel makes a box-office hit, it helps to draw readers to bookstore shelves seeking fuller knowledge of the author or the story. Once in a while, though, a film can do even more than just boost the publishing industry or entertain an audience – it can provide nourishing food for thought in the classroom.

Our "Frankenstein" project is just one example of several similar 'thematic itineraries' that we have developed over the last few years as a way of organizing a coherent and stimulating syllabus in Italian secondary school classes. Following a thematic development in both literature and film, we have been able to solicit the active involvement of classes in genuinely complex and challenging analyses of major cultural trends and current issues. Watching films based on the text(s) is not only tremendously motivating for our students, but can also lead to significant comparisons of both the cultural contexts and the different techniques of the works read and viewed, as well as the characteristics of written and visual art.

The Frankenstein Files

When Kenneth Branagh's film *Frankenstein* came out in 1994, purporting to be a faithful rendition of that literary 'nightmare', a rare intellectual group – namely, a bunch of high-school English teachers – pricked up their ears, quickly leafed through the yellowing pages of their hidden paperback editions, rushed to the movies to mingle with the common crowd, and gaped for the whole two-hour run, wondering why something was ringing in the back of their minds. Faced with the difficult task of creating in 3-D technicolor many difficult passages from the novel, Branagh brought Mary Shelley's biblical, scientific and philosophical ideas one step further, leading the audience beyond the imaginative speculations of a young 18th century scientist into the tantalizing possibility of the new millennium: human cloning. But that wasn't all.

The film attempted to render the story in its original form not so much to "give to Mary Shelley what was due to Mary Shelley" after years of twisted cinematographic versions, but to answer that gnawing question why the creator, Dr. Frankenstein, and his creation, the monster, are so much part of our collective subconscience.

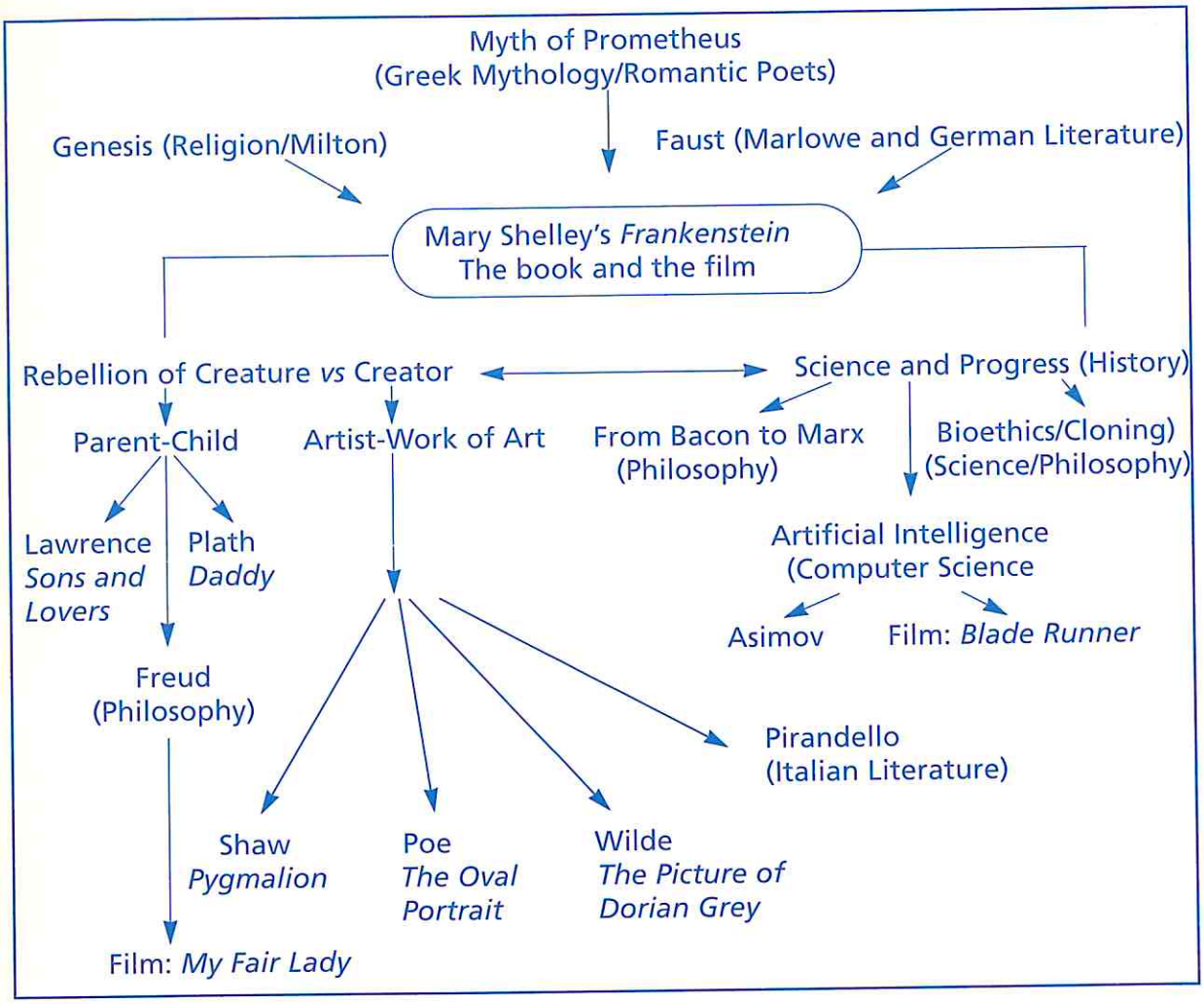
Most scenes, albeit their ghastly gore, work deeply into the novel, raising interesting questions that are anything but answerable today: is the maker to blame for the wrong-doings of his creature like a father is for his son?

Is memory acquired or innate? Is the artificial reproduction of another human being always going to cause trouble because it is thought to be morally wrong?

Did that electrical charge really do to the trick, the way it did when "Dolly" was created, or is something else behind the success of the experiment?

An English teacher, caught in the crossfire that the comparison between the novel and the film triggers, can use all that energy positively for a multidisciplinary project on the relationship between Creator and Creation throughout centuries of literature and the role of science and progress in our everyday lives.

The 'mind-map' reprinted on the opposite page illustrates some potential itineraries that can be followed, starting from the same text as 'nucleus'. It is a real brain-teaser, showing how Frankenstein lends itself to an intricate web of literary and multidisciplinary links (of course, although it is tempting to try and make all the links, it is actually neither possible nor desirable to follow them all with the same class):



N.B.: Subjects in brackets indicate links within the school's curriculum.

The following Case Reports will briefly explain which aspects of this itinerary were covered in each of our classrooms.

CASE REPORT 1
by Brenda Porster
Fifth-Year class of a "Liceo Linguistico"

The first time this thematic itinerary was followed with a fifth year class, in 1996-97, much analysis was dedicated to the literary and philosophical roots of Mary Shelley's novel, as they were already familiar to the students from prior studies in English and/or other subjects. Thus, we discussed the mythological implications of the novel's subtitle, "A Modern Prometheus", considering what the figure of Prometheus represented for the Byron – Shelley – Mary Shelley trio. Mary Shelley's rather conventional 18th century ideas of how the human creature learns – and thereby becomes truly human – starting from physical sensations and culminating in the development of moral discrimination were emphasized, as they were to prove totally different from the concept of knowledge implicit in Branagh's film.

Other religious, philosophical and literary sources brought to bear on the central theme included the Bible (Book of Genesis), the Faust Legend (in Marlowe and Goethe) and Milton's Satan as reread by Blake and Shelley. In this particular class, all these works were known to the students, as we had read both Marlowe and Milton the year before and they had studied Goethe in their German class. (Such cross-cultural connections clearly illustrate how fruitful this approach could be if other members of the "Consiglio" were willing to collaborate on the development of a class project. Unfortunately,

with the class in question this was not the case.)
Subsequent works which were read during the course of the year allowed us to consider the theme of the rebellion of the 'creature' against the 'creator', especially examined in the guise of the relationship between the artist and the work of art (which branched off into a consideration of the man-woman relationship after our reading of Shaw's *Pygmalion*). Thus, we were able to link several authors to our central theme, including Edgar Allan Poe (*The Oval Portrait*), Oscar Wilde (*The Picture of Dorian Grey*) and G.B. Shaw (*Pygmalion*). (It was my original intention also to include D.H. Lawrence's *Son and Lovers* as an example of a Freudian treatment of the parent-child relationship, but there was not sufficient time to do this. As it was, I came to feel that even the amount of material included in the project in the first year... was excessive, and so the following year I had the class choose among the various alternative directions presented to them.)
However, most of the discussion provoked by our reading of the novel and subsequent viewing of the film centred on the theme of the hubris of transgressing beyond the limits explicitly or implicitly set to human ambition, linking Frankenstein's lust for knowledge to the biblical paradigm in Genesis, as well as to the Faust legend. At this point we were effectively discussing the hubris of modern science itself, and the relationship between scientific advance and the progress of humanity, passionately upheld by P.B. Shelley, but called into serious question by Mary. The central issue became how far man, as scientist and creator, could and should go in his exploration and manipulation of nature, done in the name of progress. This brought us up to our times, and by sheer coincidence the ground-breaking and earth-shaking experiment leading to the clonation of "Dolly" occurred at the very time we were discussing this theme and – lo and behold! – *Time* magazine's excellent central spread (see Case Report # 2) on the issue began by comparing the scientists who worked on the project with... you know who! In this way, the itinerary we had followed brought us to the very brink of one of the most urgent questions facing mankind in our time.
During the course of our itinerary, we watched the whole of Branagh's filmed version of *Frankenstein*. The students were asked to answer a questionnaire, similar to the one presented by Jennifer below, which required them to focus on some of the most outstanding differences between the film and the novel. For our purposes, the most significant difference was in the almost total elimination of the social and historical implications of the monster's rebellion found in the novel, while in the film the rebellion becomes almost exclusively individual: the existential dilemma of everyman before the inevitability of death, the central imagistic and symbolic obsession of the film. As the problem of death is also the reason for the invasion of the 'replicants' in Ridley Scott's cinematographic masterpiece, *Blade Runner*, we also saw the most (for our purpose) significant scene of the film, in which the handsome blond leader of the replicants murders his creator.
Didactically, the viewing of *Frankenstein* was very successful: the students were able to follow the film without too much difficulty, as they had already read the book, despite the many differences between the two. On the other hand, the language in the scene from *Blade Runner* proved to be quite difficult to understand for those students (the majority) who had not already seen the film. Obviously, this part of the itinerary (which, I must confess, was included rather as an after-thought) needed more preparation. However, without doubt the inclusion of recent and/or cult films included in their school program was a motivating factor for the whole class, and most especially for the students who already knew and admired the 1982 film.
End-of-the-term *interrogazioni* and compositions that aimed for eliciting students' reflections on the themes developed together produced quite satisfactory results, especially considering the complexity and profundity of the issues involved.

CASE REPORT 2
by Jennifer Celani
Fifth-Year class of a "Liceo Linguistico"

In the case of another fifth year Linguistico class, and precisely in 1997, the homeroom teacher and myself (an *esperta*) decided to go on with a detailed comparison between the Kenneth Branagh 1994 film version and the book, an edition of which included a biography of the author, too. On that occasion, a questionnaire was handed out for students to answer during and/or immediately after watching the film in the classroom. The questionnaire (see box below) was prepared at home with the use of my own notes on the differences, analogies and diversions that appeared to me.

Students' answers to the above mentioned questionnaire were satisfactory and in some cases exceptionally good. Answers to questions 1 and 2 were easily handled, as students caught on to the differences. Depending on the background knowledge of the class, we got fuller answers in questions 3 and 6 than in questions 8 and 9. The most puzzling of all was the last question, as it appeared students had difficulty detaching themselves from their cultural environment to observe it. This is somewhat due to the lack of study of contemporary issues in Italian secondary programs. Then, students were asked to read *Time*'s momentous special March 10, 1997 centre spread on cloning. Where is the link there? Well, once you get your class on the topic of death and how modern man is bent on defeating it, which encapsulates the answer to question 10 from the above handout, biogenetics and the potential for human cloning is the next thing you will want to discuss. Here is how *Time* begins the special report:

"One doesn't expect Dr. Frankenstein to show up in a wool sweater, baggy parka, soft British accent and the face of a bank clerk. But there in all banal benignity he was: Dr. Ian Wilmut, the first man to create fully formed life from adult body parts since Mary Shelley's mad scientist."

The magazine report, replete with imaginary scenarios for the future, triggered heated debates in the classroom on moral, psycho-

Frankenstein: the book and the film

1. List the main characters and their roles; does the film match the book?
2. Describe the scenes and the order they come in, in the book and in the film. Do you notice any differences?
3. Why do you think Frankenstein is depicted as a medical doctor in the film? Why was so much importance given to the role of medicine?
4. In the film, Frankenstein's mother is shown dying a violent death in childbirth; where is this image taken from? What does Frankenstein promise at his mother's tomb? Is this relevant in the film?
5. In the film Frankenstein wants to create a new race of healthy, happy people. Is this the explanation Shelley gives in her novel, too? Motivate your answer.
6. Why was the plague added in the setting of the film?
7. Why do you think the film director was so interested in showing the audience how the monster was created, when Shelley barely mentions anything in her novel?
8. What strikes Frankenstein more, once he beholds his creation? Does the film really show a scientist who is appalled by what he has done and the ugliness of the creature? Compare this scene in the novel with what you have just seen.
9. Elizabeth's death in the film: does the tearing out of her heart remind you of something you have read about elsewhere?
10. Why did Kenneth Branagh, leading actor and director, both manipulate the contents of the novel and add foreign elements to this film version, even though it purported to be Mary Shelley's *Frankenstein*? Could he have told the story without the filter of 170 years of scientific evolution? What did *Frankenstein* mean to him?

logical, and religious implications of such a procedure. I organized these debates similarly to the way they are handled on TV, i.e. giving a handful of students at a time a chance to discuss their ideas openly in front of the rest of the class that acted like an 'audience'. To conclude this particular 'path' within the itinerary, students were asked to read at home Aldous Huxley's *Brave New World*, for confrontations with what they had already discussed in the classroom. As follow-up material, the thematic 'path' thus covered furnished excellent topics for argumentative papers or *temi in classe* to be prepared by the home-room teacher. The pace of the lessons was quick, and the lessons were conducted consecutively and carefully planned ahead of time, to leave no space for some murderous hiatus that could dissipate the spellbinding atmosphere in the classroom.

CASE REPORT 3
by Jennifer Celani
Fifth-year "Progetto E.R.I.C.A." class

A student does not have to have the literary and/or philosophical drive that usually characterizes a student choosing a Liceo curriculum to successfully participate in this kind of project. Students in an ITC have a tendency to possess the same if not higher levels of language fluency and vocabulary thanks to their keen sense of achievement and motivation. The thematic itineray followed for the E.R.I.C.A. fifth-year class consisted of a somewhat abbreviated form of the Liceo one.

After having carefully read certain passages from the book in their anthology with their home-room teacher, students then ventured on a comparison between the passages read and their development in the 1994 film. In this particular case, wanting only to spend fewer class hours on the project, I orally presented to the class the questions taken from the above questionnaire in the form of debate topics to be discussed in a plenary session. Again, the question-answer session was followed by a reading and a discussion of the issues raised in the *Time* magazine report. Since the students had previously acquired background knowledge from their science teacher, and had previously discussed the issue of human cloning with their Italian teacher in the course of a few lessons dedicated to current issues from the press, the students were both knowledgeable and prompt in making their oral argumentations heard. This abbreviated form required as little as four class hours.

The level of proficiency and participation was correlated to the level acquired in communication skills. The students who had acquired good reading, listening comprehension, and speaking skills, did better in their roles of arguing, expounding and describing, both during the debates and when answering the questionnaire. However, another advantage of a project such as ours is that it entices responses even from 'weaker' students, i.e. the less skillful ones. Usually, the enjoyment of something as visually stimulating as a motion picture sets a more relaxed atmosphere in the classroom and helps 'draw out' what a more traditional approach to a theme cannot do for the back-row, day-dreaming non-participants we are all familiar with. Our Frankenstein project has proven that these students will haltingly, yet willingly try to participate in classwork and use their skills because the themes one can focus on register high emotional reactions.

As we mentioned in our Case Reports, Branagh's film projects Mary Shelley's ideas speculatively into the next millennium, yet its thrust is in the opposite direction. For the purpose of brevity, we will briefly discuss a few more of the basic differences that can then lead to one itinerary rather than another.

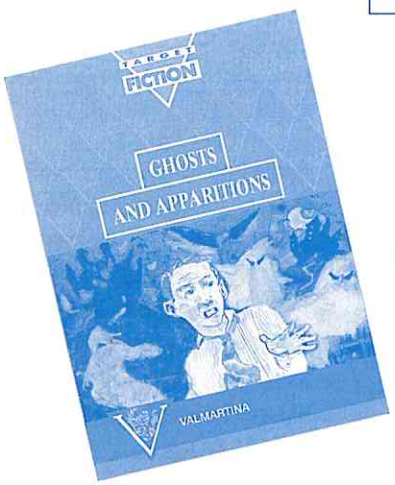
Bioethics and Morality

The students realized, as they plunged into the questionnaire, that Branagh's main focus is on death and not on theories of knowledge and life. The scene where Dr Frankenstein promises to defeat death at the foot of his mother's tomb – one of the many diversions from the novel – sets the underlying tone for the entire film. In the "Cave of Ice" scene, for example, the monster insists that he "had been created to be

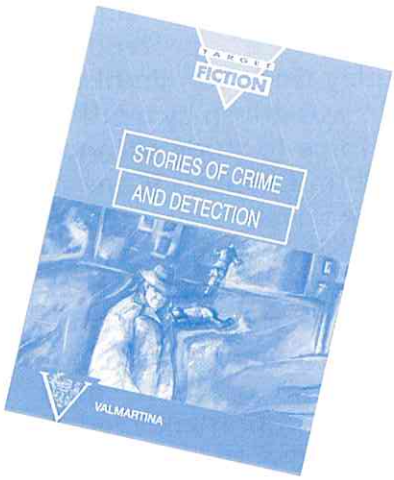
left to die", thus echoing the scientist's frustration faced with the inevitability of death. Furthermore, in this scene Creator and Creature take guesses at what is causing the monster to behave as it has, pointing to its lack of a 'soul' and a well-developed brain due to the fact that the biological manipulation 'left out' the one thing man will never be able to create artificially: a soul. Similarly, Elizabeth, who is regenerated in the film, drives herself to a second grisly death, because she could find no reason to live for. What we think Frankenstein stands for in the 1994 film is man's fear in the wake of groundbreaking, but uncontrollable scientific discoveries that do not take into account the spiritual aspect of man and the inevitability of death. This is a reinterpretation of Mary Shelley, who instead uses the monster-cum-doctor dialogue in a symbolic way to address topics such as social relationships and the role of justice in society. The dialogue between Frankenstein and the monster in Chapter I of Volume II is a passage laden with a myriad of social, religious and even psychological assumptions. The monster's rebellion against his creator has the accusatory tone that only a child could use against an unloving parent; furthermore, he denounces his creator's shirking from the responsibility of guaranteeing his well-being and describes himself as an outcast and a victim of society's discrimination and segregation as a consequence of that shortcoming; the monster also claims his right to happiness and justice on earth by virtue of the fact that he is a "fellow-creature" and deserves joy.

Branagh hammers in his idea of the immorality of the creator's act by going so far as to visually incorporate the consequence of the Promethean act. In the film, Elizabeth's heart is torn out by the monster on the night

TARGET
FICTION



collana
di narrativa
inglese



AA.VV., **Ghosts and apparitions**.
a cura di G. Bernardi Fici,
pp. 128, L. 12.800

Codice n. 88-494-8080-6

AA.VV., **Stories of crime and detection**.
a cura di G. Bernardi Fici,
pp. 128, L. 12.800

Codice n. 88-494-8108-X

VALMARTINA

of her honeymoon, a clear allusion to the tearing out of Prometheus's liver by the gods who wanted to punish him for his disobedience.

Science and History

Another way the diversions from the novel tend to enhance the theme of the story and at the same time twist it into something different is the use of inserting references to the progress made in the field of medicine that took place over the past 180 years. Ingolstadt is set during an epidemic of the plague, and Frankenstein and fellow doctors try to defeat it by ministering vaccines; but an unrelenting patient cries out that doctors are all evil and that God would soon punish them. This somewhat smacks of religious anathema against the medical world that "manipulates nature", pretending to play God. Yet, Frankenstein was driven by a different force to study at Ingolstadt. In Chapters II and III of the novel, Frankenstein's confession of what he truly desired to learn, goes back to the everlasting yet dicotomous theme of the fall of man from grace to gain power through knowledge and to the theme of the Promethean 'maker' of men.

Gimmick after gimmick – electrical kites, lightning, electric eels and amniotic liquid – symbolic allusion after symbolic allusion, all contribute to a visual work that fascinates for its fruitful comparison with the written work. The film picks up where the author left off, leaning towards pessimism through a tragic vision of 21st-century material conquests and the perils of wanton fulfilment.

Conclusion

One of the major advantages of this approach is its flexibility, for it can easily be adapted to different teaching situations, based on the school's 'indirizzo', as well as the interests and linguistic abilities of the students. As described above, we ourselves have used the same thematic nucleus in three quite different educational contexts, namely fifth-year classes of a Liceo Linguistico, the fifth-year class of an Istituto Tecnico Commerciale – Corso E.R.I.C.A., and the 'anno integrativo' of an Istituto Magistrale.

Another advantage of the thematic approach is that it allows us to promote collaboration among the teachers of a class in developing a cross-cultural annual class project.

We have also found that this type of organization helps to foster democracy in the classroom, in that some of the choices as to which direction to follow at critical junctions can be negotiated between the students and the teacher(s).

Finally, a thematic approach can give us the possibility to discuss important currect issues in the classroom, introduced through articles taken from periodicals and developed through informed and motivated debates.

Bibliography

I. Asimov, "True Love and Bicentennial Man", in *The Complete Robot*, New York: Harper Collins ed., 1995

I. Asimov, "The Robot Chronicles", in *Gold – The Final Science Fiction Collection*, New York: Harper Collins ed., 1996

S. Dafarra, F. Negro, *From Fiction to Film*, Torino: Talia ed., 1997

B. De Luca et al., *Literature and Beyond*, Torino: Loescher ed., 1997.

P.K. Dick, *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, Grafton, 1972

M. Shelley, *Frankenstein*, Introduction by M. Nindel, London: Penguin ed., 1992.

M. Shelley, *Frankenstein*, Introduction and Notes by B. Hodgriss, C.I.D.E.B. ed., 1994

A. Pellizzari, "Letteratura in un Tecnico: Si può, purché...", SELM 2/1997

R. Rutelli, *Il Desiderio del Diverso: Saggi sul Doppio*, Napoli, Liguori ed., 1984

Articles

C. Krauthammer, "A Special Report on Cloning", *TIME*, March 10, 1997

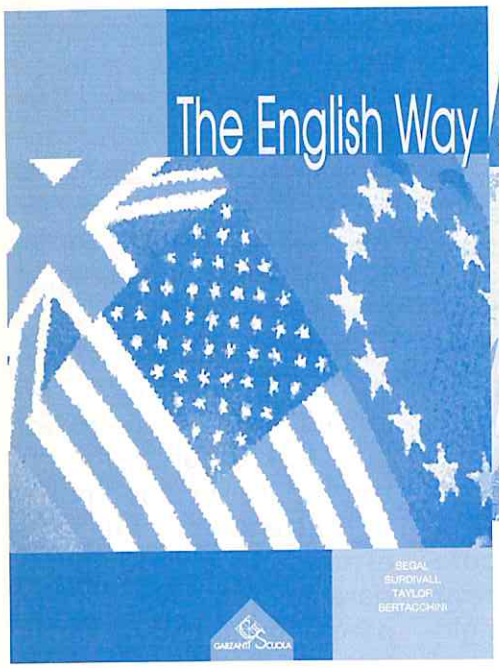
J.D. Reed, "Book Review of Byting Back: the Second Self-Computers and the Human Spirit", by S. Turkle, *TIME*, August 27, 1984

Filmography

- *Mary Shelley's Frankenstein*, dir. by Kenneth Branagh, Columbia 1994
- *Blade Runner*, dir. by Ridley Scott, Warner Communications, 1982
- *My Fair Lady*, dir. by George Cuckor, Universal, 1964

The English Way

Civilization, language, literature, life, business, banking



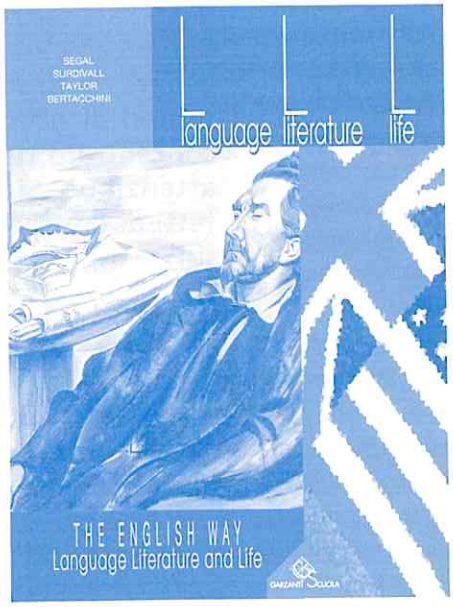
Video Topics

- Home and houses
- Parks and gardens
- Meals and food
- An English city
- An English village
- Dos and dont's
- A shopping mall
- Markets
- The American Civil War
- Karting
- The centre for Alternative Technology
- Shakespeare

The English Way & Video
pagg. 200
+ Audiocassetta
+ Videocassetta
Lire 28.000

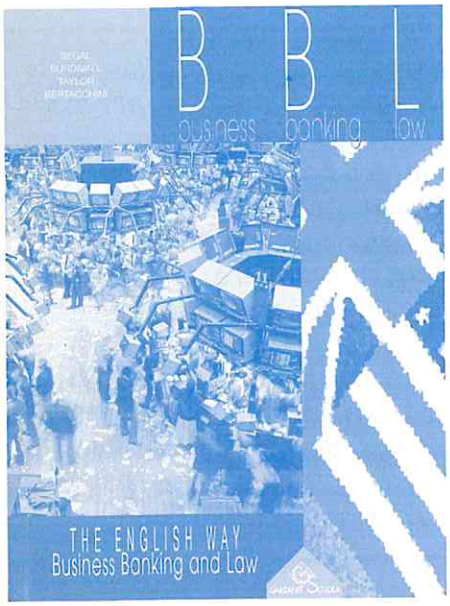
88-696-4026-4

Guida per l'insegnante
pagg. 80



Language Literature and Life
pagg. 96
+ Audiocassetta
Lire 15.000

88-11-06212-8



Business Banking and Law
pagg. 96
+ Audiocassetta
Lire 15.000

88-696-4001-9

GARZANTI SCUOLA

Esame di un testo letterario francese

Maria Rosa Rovera

Ogni testo letterario ha la sua griglia di lettura ma ciò che è necessario sapere è la seguente verità elementare: il testo risponderà solo se lo si sa interrogare.
Mettiamoci perciò dalla parte dell'allievo che è abituato a sentirsi porre le domande e non a farle, e proviamo a giustificare una serie di ipotesi di lettura di un testo letterario tratto dal romanzo di Zola: *Thérèse Raquin*.
È importante innanzitutto leggere il testo con un'idea ben precisa in testa che ci fa vedere il brano come un campo di ricerca sul quale concentrare tutta la nostra attenzione. Si tratta in effetti di educare lo sguardo sui testi, perché senza la massima attenzione essi perderebbero la loro ricchezza di significati e persino il loro senso.
Per passare dall'osservazione all'interpretazione, si comincia ad esaminare come le parole sono disposte nel testo: quale progressione, opposizione, simmetria.
Non sempre la prima ipotesi potrà rivelarsi esatta; occorre ricercare con pazienza e soprattutto saper rinunciare ad una ipotesi se il seguito delle osservazioni non la confermeranno.
L'interpretazione cercherà invece di essere sensibile alle convergenze e alle ipotesi che vanno nello stesso senso, perché la lettura globale deve tendere all'unità e alla coerenza. Sarà di aiuto quindi passare dalla lettura globale indispensabile per capire le intenzioni comunicative dell'autore, ad una lettura più frammentata, riga per riga, che sarà ripresa più volte sotto una luce diversa. In tal modo appariranno chiare le strutture essenziali del brano. Tali rilevazioni sistematiche rappresentano la base dell'osservazione che col tempo e l'esercizio diventeranno un dato acquisito che darà i suoi frutti progressivamente.
Dato che nessun testo è isolabile dall'opera dalla quale è tratto, è evidente che il contesto culturale, sociale, storico e ideologico nel quale è stato concepito non può essere ignorato. Pur tuttavia, se si vuole riportare l'attenzione sul testo estrapolato è utile cominciare dall'osservazione delle parole, della posizione sintattica delle frasi, per capire a fondo il tessuto che costituisce il brano. Ciò permette di evitare il limitarsi ad una banale parafrasi nel caso in cui il testo fosse di facile comprensione o di rinunciare, in caso di testi difficilmente 'traducibili'. L'esame metodico fa scoprire nei testi apparentemente semplici un'organizzazione

Quand Laurent n'était pas là, pendant la matinée et l'après-midi, Thérèse allait de la salle à manger à la boutique, inquiète et troublée, ne sachant comment remplir le vide qui chaque jour se creusait davantage en elle. Elle était désœuvrée, lorsqu'elle ne pleurait pas aux pieds de Mme Raquin ou qu'elle n'était pas battue ou injuriée par son mari. Dès qu'elle se trouvait seule dans la boutique, un accablement la prenait, elle regardait d'un air hébété les gens qui traversaient la galerie sale et noire, elle devenait triste à mourir au fond de ce caveau sombre, puant le cimetière. Elle finit par prier Suzanne de venir passer des journées entières avec elle, espérant que la présence de cette pauvre créature, douce et pâle, la calmerait.
Suzanne accepta son offre avec joie; elle l'aimait toujours d'une sorte d'amitié respectueuse; depuis longtemps elle avait le désir de venir travailler avec elle, pendant qu'Olivier était à son bureau. Elle apporta sa broderie et prit, derrière le comptoir, la place vide de Mme Raquin.

(E. Zola, *Thérèse Raquin*, Flammarion)

spesso molto complessa e fornisce ai testi difficili un nuovo metodo di conoscenza e di chiarimento.
Sul testo proposto si applicherà innanzitutto una serie di ricerche, domande e risposte possibili che comunque potrebbero essere valide per altri testi, letterari e non.
Un esame sommario e superficiale ci porta subito a osservare che il testo è in prosa, non ha un titolo, dunque fa parte di un più vasto contesto, è diviso in due paragrafi. Sempre ad un esame superficiale, si possono notare i nomi propri, la mancanza di discorso diretto, un uso sapiente della punteggiatura. Non c'è dialogo; si tratta di un testo piuttosto descrittivo in cui tuttavia i protagonisti si muovono e agiscono con precisione.
La prima cosa che il brano ci comunica è comunque la presenza di diversi personaggi, tutti chiamati col loro nome proprio. Ciò induce immediatamente il lettore ad una analisi dettagliata di questi protagonisti.

1. Il locutore

In questo brano appare esplicito. L'autore lo indica col nome proprio: *Thérèse*, e a più riprese la sua presenza attiva è determinata dal pronome personale *elle*. Dato che il brano non contiene nessuna nota in prima persona, appare evidente che si tratta di un testo in cui il narratore non interviene direttamente, ma fa agire i suoi personaggi. Non ci sono neppure note in seconda persona, dunque non c'è un destinatario esplicito.
Thérèse è designata una sola volta col nome proprio e ben dieci volte col pronome personale; il che dà al testo una cadenza e una modulazione sonora particolari, quasi a voler incidere profondamente nel lettore la forza e l'importanza della protagonista.

2. Gli interlocutori

Il testo ne contiene più di uno.
Si comincia con *Laurent*, il cui nome appare esplicitamente all'inizio del brano, quasi in antitesi con *Thérèse*, sembra indicare l'ambiguo rapporto fra i due che viene chiarito poco dopo dall'intervento del secondo interlocutore, *Mme Raquin*, ai piedi della quale *Thérèse* piange.
Il motivo della sua tristezza viene esplicitato nella riga successiva, quando l'interlocutore *Laurent* viene chiamato *"son mari'"* chiarendo il rapporto con la protagonista.
Terzo interlocutore è *Suzanne* il cui nome appare due volte e che viene ulteriormente ridefinita con l'espressione *"cette pauvre créature, douce et pâle"*; la sua presenza discreta viene poi scandita da una serie di *"elle"* che in poche righe viene ripetuta ben tre volte, ad indicare quanto sia importante l'interagire del personaggio con la protagonista.
Mme Raquin è invece un interlocutore muto la cui importanza è tuttavia evidenziata dal fatto che essa è nominata due volte col proprio nome. Non ha quindi un semplice ruolo di comparsa come Olivier, nominato tra le righe, e *"les gens"* che *Thérèse* guarda con aria inebetita e che fanno semplicemente da cornice o comparse in un quadro triste.
L'assenza di indefiniti per indicare altri interlocutori nascosti o sottintesi, indica quanto sia profondo e personale il dramma della protagonista la cui presenza è sempre pregnante.

3. Uso della terza persona

Thérèse (allait...) en elle Elle (était désœuvrée) elle (ne pleurait) elle (était battue) elle (se trouvait) elle (regardait) elle (devenait) elle (finit par prier) avec elle avec elle (de venir travailler)	Suzanne cette pauvre créature Suzanne (accepta) elle (avait le désir)

4. Relazione tra i personaggi

La figura di Laurent apre il brano, ma sparisce subito lasciando tuttavia un'impressione negativa con quel riferimento a Thérèse che viene battuta e ingiuriata dal marito *(par son mari)*.
Un personaggio, dunque, solo apparentemente di secondo piano in questo brano, dato che il lettore sente immediatamente quanto sia importante il rapporto tra lui e la protagonista.
Mme Raquin non parla, pur tuttavia appare un personaggio di notevole statura psicologica nel suo rapporto con Thérèse dato che la protagonista spesso sfoga la sua tristezza piangendo da-

vanti a lei ("*elle ne pleurait pas aux pieds...*"). Personaggio tanto più importante in quanto il vuoto lasciato da lei deve essere immediatamente colmato da un'altra persona, quella Suzanne che è anch'ella un testimone silenzioso, dolce e calmo, capace di colmare la tristezza di Thérèse.
Olivier invece ha un ruolo secondario, appena accennato, fa parte della vita di Suzanne e sembra non interessare granché la protagonista se non per il fatto che la sua assenza permette a Suzanne di starle vicino.

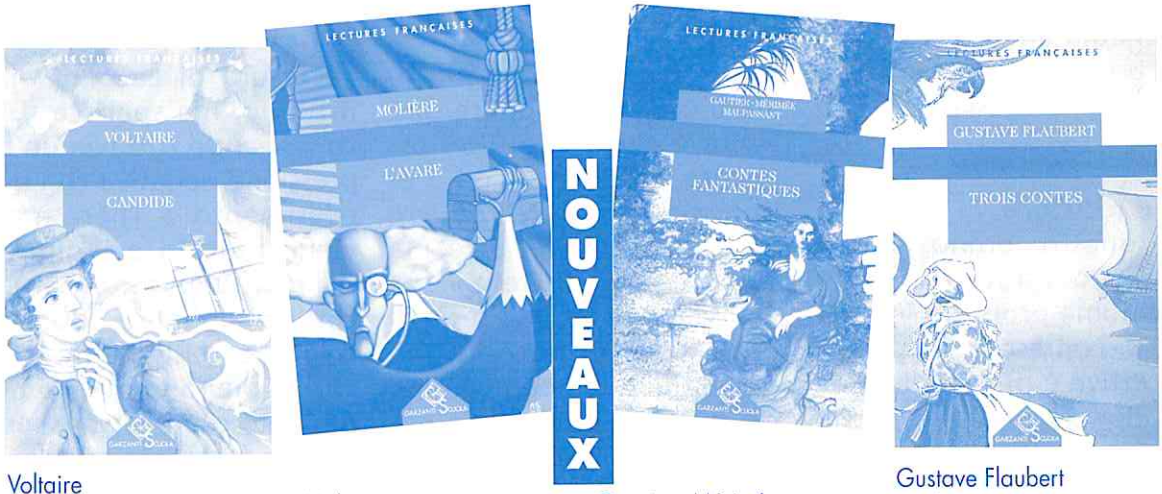
5. Quadro spazio-temporale

Ciò che è importante rilevare nel brano è l'uso delle descrizioni che evocano il luogo dell'azione e l'angolo soggettivo dal quale si osserva la scena. I verbi di movimento sono particolarmente importanti per determinare le azioni dei vari personaggi all'interno della scena (presente, imperfetto, futuro, condizionale).
I tempi indicati dall'uso di avverbi, date, momenti, durata, danno le indicazioni temporali.

LIEUX / SITUATIONS TEMPORELLES	DEPLACEMENTS
n'était pas là	allait de la salle ...
pendant la matinée	
aux pieds de Mme Raquin	ne pleurait
dès qu'elle se trouvait seule dans la boutique elle regardait	les gens qui traversaient la galerie
au fond de ce caveau	de venir passer les journées avec elle
pendant qu'Olivier	était à son bureau
et prit, derrière le comptoir, la place vide...	elle apporta sa broderie

LECTURES FRANÇAISES **NIVEAU AVANCÉ** +

textes annotés – riche appareil didactique



Voltaire
Candide
cod. 88-11-05012-X
Livre + Cassette
Pagine 240 - Lire 15.500

Molière
L'Avare
cod. 88-696-4023-X
Livre + Cassette
Pagine 192 - Lire 15.500

Gautier - Mérimée
Maupassant
Contes Fantastiques
cod. 88-696-4024-8
Livre + Cassette
Pagine 192 - Lire 15.500

Gustave Flaubert
Trois Contes
cod. 88-11-05007-3
Livre + Cassette
Pagine 216 - Lire 15.000

GARZANTI SCUOLA

I personaggi sembrano organizzati nello spazio secondo una precisa messa in scena teatrale in cui si riconoscono i seguenti tempi:
1. movimento lento del personaggio Thérèse;
2. avvicinamento di Suzanne;
3. immobilismo dei due personaggi nel silenzio del lavoro.

TERMES DONNANT UNE INDICATION TEMPORELLE		
Conjonctions	**Adverbes**	**Complements circonstanciels**
quand pendant lorsqu'elle ou qu'elle dès qu'elle depuis longtemps pendant que	comment davantage toujours	là au fond derrière

VERBES		
Imparfait	**Participe present**	**Passé simple**
n'était pas là allait se creusait était pleurait se trouvait la prenait regardait traversaient devenait l'aimait avait était	ne sachant puant espérant prit	finit par accepta apporta

Anche se il testo non indica espressamente la durata della scena, pur tuttavia l'uso dei tempi, delle congiunzioni e degli avverbi ci aiuta a scoprire la simultaneità di certi rapporti come l'inquietudine di Thérèse e la lontananza di Laurent (*ne sachant comment remplir le vide*), o la tranquillità di Thérèse e la presenza di Suzanne (*espérant que...)*
L'uso dei tempi indica quasi un senso di introspezione nel carattere e nella vita dei personaggi, l'impiego quasi incondizionato dell'imperfetto sembra voler fermare gli eventi inducendo il lettore a soffermarsi sul problema personale di Thérèse in una specie di muta contemplazione.
I participi accentuano l'introspezione del pensiero dei personaggi mentre i passati remoti indicano avvenimenti ormai compiuti.
I movimenti dei verbi sembrano orchestrati a dimostrare quanto sia dominante l'atteggiamento di Thérèse nei confronti di tutti gli altri personaggi. È sempre lei infatti che accentra la scena, propone, fa, invita. Persino Suzanne accoglie il suo invito con gioia e lo fa perché da tempo desiderava lavorare con lei e quindi rappresenta, una volta di più, un prolungamento dei desideri e della volontà della stessa Thérèse.
Il testo è composto di sei frasi molto equilibrate per numero di righe. Mancano interrogative, esclamative, sospensioni; ciò indica la distanza del narratore che non interviene personalmente ma lascia spazio ai suoi personaggi. L'inizio del brano si presenta con una frase negativa: "*Quand Laurent n'était pas là*": una li-

DISPOSITION SYNTAXIQUE			
Phrases	**Longueur**	**Principales**	**Subordonnées**
1	3 lignes	1	2 conjonctives 1 relative
2	2 lignes	1	2 relatives
3	3 lignes	2	1 conjonctive
4	2 lignes	1	1 conjonctive
5	3 lignes	2	2 conjonctives
6	1 lignes	1	1 conjonctive

tote dunque che è tipica della discrezione e della qualità dello stile: far capire di più dicendo meno.
Tutte le frasi seguono una certa simmetria: soggetto + verbo + soggetto.
Nelle prime tre frasi le subordinate temporali dominano: *quand, pendant, dès que, lorsqu'elle*, quasi a confermare un'azione che progredisce nel tempo aumentando la tensione del personaggio. Il fattore tempo è legato inoltre allo spazio circoscritto nel quale la scena si svolge (*de la salle à mager à la boutique*) e sta ad indicare una specie di prigione nella quale la protagonista è costretta a muoversi. Significativa è a questo proposito la scelta degli aggettivi e dei participi passati separati da una "*et*" o da una semplice virgola come **elementi di congiunzione**: *inquiète et troublée, désœuvrée, battue et inquiète.*
L'uso della punteggiatura segna una specie di cadenza ritmica dei movimenti (l'uso di molte virgole e punti e virgola), in cui i punti fermi sembrano voler chiedere al lettore un attimo di riflessione per capire a fondo la situazione di Thérèse.

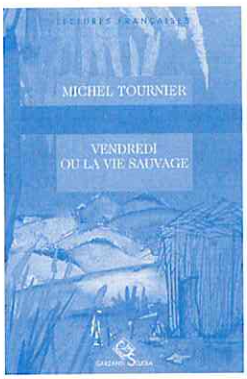
Ci sono inoltre nel testo delle sonorità che si ripetono e che producono un effetto simmetrico interessante: *quand, pendant, sachant, espérant.*
Da notare ancora la scelta dei verbi: *allait, remplir le vide, pleurait, battue, injuriée, se trouvait seule, un accablement la prenait*, dove il verbo *prendre* assume qui un significato profondo e doloroso, *devenait triste à mourir, puant le cimetière.*
Tutti riguardano il personaggio Thérèse.
La seconda parte del brano, che invece si riferisce a Suzanne, utilizza espressioni verbali diverse: *accepta son offre, elle l'aimait toujours, elle avait le désir, de venir travailler, elle apporta sa broderie.*
Non ci sono verbi connotativi di suoni; è come se l'autore avesse voluto togliere tutto ciò che potrebbe disturbare l'intimità e l'introspezione dei personaggi per far posto ad uno sguardo profondo in cui i verbi, gli aggettivi e il luogo appartengono al campo lessicale del visivo e dell'intimità dell'animo.

LECTURES FRANÇAISES +

textes annotés – riche appareil didactique

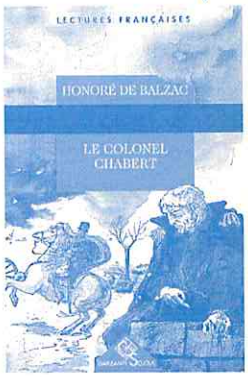
FAUX DÉBUTANTS

Jules Verne
Le tour du monde en 80 jours
cod. 88-11-05014-6
Livre + Cassette
Pagine 144 - Lire 14.000



Michel Tournier
Vendredi ou la Vie sauvage
cod. 88-11-05006-5
Livre + Cassette
Pagine 216 - Lire 15.500

NIVEAU MOYEN



Honoré de Balzac
Le Colonel Chabert
cod. 88-11-05005-7
Livre + Cassette
Pagine 216 - Lire 15.000

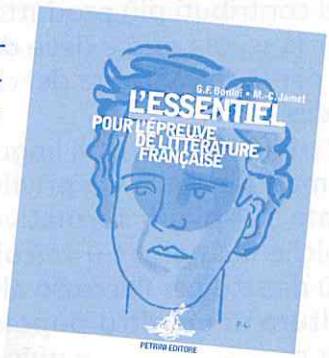
GARZANTI SCUOLA

NOTATIONS	
Visuelles	**Intimes**
n'était pas là	
	inquiète et troublée
Thérèse allait	remplir le vide
se creusait	davantage en elle
	désœuvrée
aux pieds de	pleurait
n'était pas battue	injuriée
se trouvait seule	un accablement la prenait
elle regardait les gens qui traversaient ...	
au fond de ce caveau sombre	elle devenait triste à mourir
puant le cimetière	prier Suzanne
passer les journées	espérant que la calmerait avec joie
	elle l'aimait d'une sorte d'amitié respectueuse
elle apporta sa broderie	
et prit derrière le comptoir, la place vide de Mme Raquin	elle avait le désir

Da notare che il brano non contiene metafore né paragoni ma semplicemente un susseguirsi di movimenti lenti dei personaggi, come se lo sguardo dello scrittore volesse nascondersi discretamente dietro le quinte per lasciare agire indisturbati gli attori. Ovviamente, l'analisi di un testo non può non tener conto anche dell'aspetto storico-sociale dell'epoca, ed eventualmente di riferimenti bibliografici dell'autore. Questa interpretazione non vuole perciò essere esaustiva, ma costituisce un esempio di lettura del testo che deve essere arricchita da ciascun docente con le proprie conoscenze, esperienze, sensibilità personale che il testo stesso suscita al fine di proseguire l'esame con una discussione individuale o collettiva.

Uno strumento nuovo per il nuovo esame di stato

L'essentiel è una guida alla preparazione della prova di letteratura francese. Gli argomenti del programma vengono ripercorsi nelle linee essenziali allo scopo di aiutare lo studente a fissare i contenuti, anche alla luce del maggiore impegno richiesto dal colloquio.



Una sintesi originale

Il percorso si snoda a partire da domande che si prefiggono di suscitare una risposta che rimette in gioco le nozioni già acquisite e di "simulare" la situazione in sede d'esame.

Le caratteristiche

- *Tableaux* con **Dates importantes**, **Auteurs** et **Œuvres principales**.
- Parallelismi con movimenti letterari, artistici e filosofici di altri Paesi europei.
- Ricorrente confronto **France-Italie**.

Petrini editore, pp. 216, L. 14.500, Codice n. 88-494-0535-9.

L'essentiel è anche allegato a **Littérature et Civilisation Françaises**, Valmartina

Progetto Lingue 2000: Le lingue nei vari livelli scolastici

Pubblichiamo qui la prima parte (sezioni I e II) del Progetto presentato dal Ministro Berlinguer in giugno, di cui trovate la sintesi a pagina 5.
Queste due sezioni riguardano il quadro globale del progetto, le sue finalità, e la proposta per i singoli livelli scolastici; nel numero prossimo pubblicheremo la terza sezione, in cui viene descritta la situazione di fatto odierna dell'insegnamento delle lingue nelle scuole – situazione di cui gli insegnanti raramente hanno una visione di insieme, sia perché mancano loro dei dati che solo il MPI può avere, sia perché ciascuno tende a concentrare l'attenzione sul segmento scolastico in cui opera.

I. PREMESSA

1. Le ragioni di una scelta

1.1. La pluralità delle lingue per la formazione del cittadino europeo

La costruzione di una cittadinanza europea passa attraverso la comprensione della varietà dei modi di vita, tradizioni culturali, valori, atteggiamenti che connotano i paesi dell'Unione europea. Una familiarizzazione con le culture che compongono il quadro dell'Europa dei popoli è uno dei contributi più produttivi che la scuola può e deve dare per la formazione dei cittadini europei.
La conoscenza di una lingua comunitaria è la via privilegiata sul piano formativo, poiché la lingua è il veicolo più diretto per l'accesso alla cultura di un altro popolo; per questa ragione è quindi indispensabile che venga garantito lo studio di una lingua straniera in ogni ordine e grado di scolarità e venga offerto a tutti l'insegnamento facoltativo di una seconda lingua straniera.
Alle soglie del 2000 l'acquisizione di almeno due lingue comunitarie oltre la propria per ogni 'cittadino europeo' è essenziale per il successo dell'Europa.
È indubbio che sarebbe ideale per ogni sistema scolastico garantire ai propri studenti una competenza in due lingue straniere, ma la realtà è molto diversa: la maggior parte degli alunni europei completa il ciclo dell'obbligo con un livello di competenza insoddisfacente nell'unica lingua straniera studiata. Non è un caso che in questo momento tutti i governi europei stiano ponendosi i medesimi interrogativi sulle decisioni da prendere e sulle modalità più opportune per attivare un processo che sviluppi gli apprendimenti linguistici in modo veramente efficace.
È in quest'ottica che alcune importanti decisioni sono state prese e numerose attività si sono sviluppate.
In ambito di Unione Europea i numerosi Programmi d'Azione (Lingua, Comenius, Leonardo da Vinci, ecc.) hanno permesso di approfondire tematiche e fornire esempi di buone pratiche, mentre il *Libro Bianco Insegnare e Apprendere*, pubblicato dalla Commissione Europea nel 1995, individua nella scarsa conoscenza delle lingue straniere uno degli ostacoli alla mobilità di studenti e lavoratori e conseguentemente pone la promozione della conoscenza di tre lingue comunitarie come quarto obiettivo generale.
In ambito di Consiglio d'Europa i risultati delle ricerche e degli studi di questi ultimi anni sono confluiti in due pubblicazioni di grande rilevanza: il *Quadro comune europeo di riferimento* e il *Portfolio linguistico europeo*.
In entrambi i documenti sono forniti opportuni suggerimenti per definire descrittori e livelli di competenze linguistiche nonché modalità per certificare dette competenze.

1.2. La continuità per qualificare l'offerta formativa

L'introduzione della lingua straniera nel curricolo della scuola elementare ha generato un'esigenza di continuità dell'apprendimento linguistico già avviato. Gli alunni si aspettano di continuare a studiare la stessa lingua nella scolarità successiva: questo diritto non può essere mortificato nella

scuola dell'obbligo. Bisogna quindi dare l'opportunità di proseguirne lo studio attraverso offerte opzionali di durata variabile e attraverso percorsi diversificati in relazione a specifiche abilità da sostenere o rinforzare, così come prevedere attività di potenziamento delle lingue curricolari. Continuare a studiare la lingua iniziata alla scuola elementare, sia essa l'Inglese, il Francese, il Tedesco o lo Spagnolo, è una richiesta fortemente presente; a tale esigenza la L. 440/97 ha permesso di dare risposta attraverso l'ampliamento dell'offerta formativa. Ma non basta: oltre l'attuale scuola dell'obbligo, bisogna pensare alla continuità almeno nell'attuale biennio della secondaria superiore. Ciò comporta un'ulteriore ragione per offrire una seconda lingua comunitaria a tutti gli studenti.

1.3. L'Inglese come priorità

Il ruolo della lingua inglese come lingua di comunicazione transnazionale e come alfabeto delle nuove tecnologie indica alla scuola una scelta prioritaria: nel documento elaborato dalla Commissione dei saggi, Contenuti essenziali per la formazione di base (marzo 1998), emerge con forza l'idea che l'offerta dell'Inglese deve essere generalizzata e metodologicamente adeguata sia ai bisogni comunicativi, sia alle esigenze di orientamento e di utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali ormai presenti in tutti i settori del lavoro e nella vita quotidiana.

Si possono prevedere due ipotesi:

- l'inglese è la prima lingua obbligatoria curricolare a partire dal ciclo primario, come avviene in alcuni paesi (Danimarca, Paesi Bassi, Grecia). Una seconda lingua si affianca all'inglese dal primo anno del ciclo secondario (11 anni);
- l'inglese è opzionale, ma se ne prevede almeno l'apprendimento come lingua di comunicazione nell'arco della scolarità dell'obbligo.

1.4. La certificazione delle competenze e i crediti scolastici/formativi

Nell'Europa della mobilità bisogna prevedere che qualsiasi credito acquisito durante la scolarità sia spendibile in tutto il percorso di formazione e trasportabile in qualsiasi ambito professionale. È essenziale quindi introdurre la certificazione degli esiti di apprendimento.

A livello europeo e internazionale già esistono enti accreditati che misurano e certificano i livelli di competenza nelle lingue straniere a cui si può fare riferimento per introdurre la cultura e la pratica della certificazione anche nel sistema scolastico italiano. Ciò implica un ripensamento del sistema di valutazione in relazione a capacità/competenze definite in termini di livelli di abilità linguistiche singole o integrate. Si tratta di delineare e proporre una serie di segmenti di insegnamento, autoconsistenti ma tra loro correlati, e di indicare strumenti e modalità per la valutazione dei risultati.

Affinché l'apprendente possa inoltre raccogliere le esperienze di apprendimento e le competenze maturate nelle varie lingue nell'arco della sua carriera scolastica e oltre, può servire da modello il "Portfolio linguistico" elaborato dal Consiglio d'Europa. Tale documento diventa una "tessera personale delle competenze linguistiche" che ciascun allievo modifica, aggiorna e perfeziona seguendo il suo percorso formativo. Le competenze parziali in una o più lingue straniere vengono così capitalizzate e possono essere perfezionate in qualsiasi altro momento dell'iter scolastico e professionale.

2. Ipotesi di percorso

Il percorso ipotizzato rientra nel contesto delle opportunità offerte dalla L. 440/97 e dal D.M. 251/98 che consentono sia l'erogazione di una offerta aggiuntiva che una maggiore flessibilità, a normativa vigente, nell'organizzazione della didattica.

L'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere si sviluppa secondo blocchi di apprendimento che portano al raggiungimento di livelli di competenza mutuati dal "Quadro Comune Europeo di riferimento". È opportuno precisare che tale documento, oltre ad offrire un repertorio degli studi sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere, rappresenta la ricerca di 'un linguaggio comune' al fine di rendere comparabili e trasparenti i percorsi, le tappe di apprendimento e i livelli di competenza raggiunti nelle lingue

europee. Il Quadro Comune Europeo non ha quindi nulla di prescrittivo: i livelli indicati necessitano di adattamento alle specifiche situazioni territoriali e scolastiche in quanto rappresentano una tendenza e una necessità di 'capirsi' oltre i confini nazionali e non un modello unico al quale attenersi scrupolosamente.

2.1. Dalla scuola materna al biennio

La tabella A sottostante [*che non riportiamo in questo paragrafo, cfr. schema a p.7*] ipotizza un possibile percorso di insegnamento di due lingue straniere, dove la prima inizia con un percorso propedeutico sin dalla scuola materna e prosegue con 800 ore di apprendimento formale; la seconda inizia dalla scuola media e prosegue fino al termine del biennio (triennio per l'istruzione professionale e gli istituti d'arte), per 440 ore.

Allo stato attuale ci si attesta sull'affermazione che la prima lingua si colloca dentro il curricolo, la seconda fuori, in forma facoltativa e aggiuntiva.

2.2. Il triennio

Relativamente al triennio si prospetta uno sviluppo che considera ancora due lingue (una dentro il curricolo e l'altra fuori) per esigenze di continuità con gli studi precedenti e per rispondere al bisogno già indicato nella premessa di mantenere la competenza comunicativa in almeno due lingue straniere lungo l'arco della scolarità.

Nella tabella B sottostante si traccia una ipotesi di insegnamento linguistico per gli anni conclusivi della scuola superiore.

Tabella B	Livello	Monte Orario
1ª lingua	mantenimento delle competenze	200 ore
2ª lingua	soglia/avanzato	300 ore

Per la prima lingua straniera, quindi, potrebbero essere predisposte attività di mantenimento delle competenze acquisite nel biennio precedente, anche attraverso percorsi correlati ai contenuti specifici dell'ordine di scuola.

La seconda lingua, invece, potrebbe essere orientata, oltre al raggiungimento del livello ipotizzato, a contenuti specifici dell'ordine di scuola.

Tenuto soprattutto conto delle facilitazioni offerte dalla fascia di età di riferimento (16-18 anni), è necessario nell'arco del triennio aumentare il tempo di 'esposizione' alla lingua anche con soggiorni all'estero e con la diffusione di programmi TV e film in lingua originale per determinare sempre più un bisogno effettivo di 'lingua straniera' come chiave di comprensione e interpretazione del mondo.

Per quanto riguarda il triennio, l'ipotesi dell'offerta aggiuntiva non si applica naturalmente dove sono già presenti in ordinamento almeno due lingue straniere. In tal caso l'offerta consiste in attività di potenziamento e/o mantenimento delle competenze nel quadro dei processi innovativi proposti dal progetto *Lingue 2000*.

2.3. Condizioni di fattibilità

L'ipotesi di reimpostare il percorso di insegnamento delle lingue straniere nel sistema di formazione passa attraverso azioni impegnative nei seguenti campi:

- l'informazione sistematica che promuova un cambiamento di cultura e una partecipazione attiva nella scuola e nella società da realizzarsi anche attraverso la creazione di sportelli di servizio nei centri risorse territoriali;
- l'impiego diffuso delle nuove tecnologie nelle scuole;
- la costituzione, a livello provinciale, di centri risorse territoriali per ricerca, informazione e formazione nonché per il raccordo delle iniziative e della diffusione delle buone prassi;
- la creazione di un gruppo di coordinamento che agisca a livello provinciale e che si riconosca nella unitarietà del progetto;
- una forte azione di monitoraggio;
- il coordinamento centrale dotato di risorse e competenze per armonizzare le iniziative sul territorio e garantire l'efficacia e la qualità delle azioni.

II. LE PROPOSTE PER I VARI CICLI SCOLASTICI

1. La proposta per la scuola materna

Dal secondo anno della scuola materna si possono prevedere, come prima presa di contatto con la lingua straniera, attività di sensibilizzazione e familiarizzazione ai suoni e ai segni della lingua straniera per la fruizione, produzione e concettualizzazione dei sistemi di rappresentazione riferibili ai diversi tipi di codici. Tale azione mira alla costruzione condivisa, tra scuola materna ed elementare, di un percorso di lingua straniera unitario e continuo.
Il percorso di apprendimento per questa fascia di età è finalizzato pertanto a favorire negli allievi lo sviluppo di capacità di base propedeutiche all'acquisizione di competenze pragmatico-comunicative da sostenere e potenziare nel primo ciclo della scuola elementare.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza propedeutica al livello introduttivo-elementare (A1).

1.1. Modularità

A partire dal secondo anno, nell'arco di un biennio, si ipotizza di organizzare 100 ore di insegnamento/apprendimento della lingua straniera in moduli flessibili destinati a gruppi di apprendimento di dimensioni ridotte (massimo quindici unità).

1.2. Risorse professionali

Considerando la valenza della continuità di apprendimento negli allievi della scuola materna ed elementare, è necessario prevedere una formazione comune tra gli insegnanti dei due ordini di studi per la condivisione del nuovo modello didattico organizzativo. Per soddisfare i bisogni di apprendimento legati a questa fascia di età, si possono tuttavia prevedere momenti di formazione specifici.
Si rinvia pertanto al paragrafo relativo della proposta per la scuola elementare.

2. La proposta per la scuola elementare

Lo studio di una lingua straniera obbligatoria e curricolare per n. 300 ore effettive prevede l'avvio del processo di consapevolezza della lingua e lo sviluppo delle abilità di comunicazione orale di base su contenuti linguistici precisi in ambiti legati al vissuto del bambino. Una particolare enfasi sarà posta sull'aspetto fonologico e sullo sviluppo delle abilità ricettive. La scrittura può essere strumentalmente usata in funzione degli obiettivi specifici di apprendimento.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello introduttivo-elementare (A1).
La scuola può prevedere lo sviluppo dell'insegnamento linguistico nell'arco dei 5 anni o su anni scolari individuati nel piano dell'offerta formativa, anche tenendo conto della continuità con lo studio in via sperimentale di una lingua straniera avviato in alcune scuole materne.

2.1. Modularità

Il monte ore da distribuire nell'arco dei 5 anni di scuola elementare si può articolare in moduli brevi e flessibili che permettono l'effettiva frequenza dei bambini, favoriscono una sistematica attività di valutazione interna, una efficace possibilità di recupero e rendono l'apprendimento della lingua fattore di motivazione e non causa di ansia o scoraggiamento. Ciò comporta:
– la gestione della scuola a classi aperte in relazione ai bisogni formativi del singolo allievo
– la progettazione di moduli di 'compensazione' *in itinere* e anche alla fine del percorso delle 300 ore per permettere a tutti i fanciulli di avvicinarsi all'universo lingua straniera senza la 'paura' della selezione o di una sanzione troppo rigida dei livelli.

2.2. Risultati attesi/certificazioni

Nel documento del Consiglio d'Europa Portfolio europeo delle lingue si legge che "durante l'infanzia e all'inizio dell'adolescenza, il problema delle qualificazioni non si pone veramente". Quelle che esistono (per esempio, i certificati del Trinity College a Londra in inglese parlato, livelli da 1 a 3, e diversi sistemi di obiettivi graduati) servono a motivare il discente piuttosto che a sanzionare un livello. Al termine del ciclo di studi della scuola primaria si può comunque ipotizzare come obiettivo il conseguimento del certificato del livello di competenza corrispondente all'incirca all'A1 (introdutti-

vo) salvo, come sempre, verifica sperimentale.
Tale livello può essere riconosciuto

- con un attestato scolastico conseguito attraverso prove valutative tarate su standard nazionali condivisi e con materiali concordati con gli enti certificatori accreditati in Italia e in altri paesi europei;
- eventualmente, con una formale certificazione rilasciata dagli stessi enti certificatori.

2.3. Le risorse professionali

Secondo questa ottica di cambiamento risultano mutati finalità e obiettivi dell'insegnamento e pertanto occorre pensare a nuovi profili professionali, più versati sul piano della competenza nella lingua straniera.
La Direzione generale ha già pubblicato un profilo professionale dell'insegnante elementare di lingua straniera; si tratta ora di dare un impulso preciso verso la migliore definizione della competenza comunicativa, di stabilire di concerto con gli Enti culturali e gli Enti certificatori la soglia minima di competenza per i docenti, di verificare quanti la posseggano e di prevedere un ampio piano di formazione e/o riorientamento a breve-medio termine.
Quanto alle figure professionali attualmente esistenti, si rileva che oltre la metà degli insegnanti opera in qualità di specializzato. Nell'ottica dell'estensione a tutti gli allievi del territorio nazionale dell'insegnamento della lingua straniera si potrebbe anche prevedere di incentivare il passaggio dei docenti specializzati alla figura dello specialista; in questo modo sul piano puramente aritmetico le risorse professionali sul campo risulterebbero sufficienti a raggiungere il 100% della popolazione scolastica, e non solo nel secondo ciclo.
Infine, in via transitoria, laddove non è possibile reperire risorse interne, il Consiglio di circolo può deliberare di avviare l'insegnamento della lingua straniera stipulando un contratto a tempo determinato con personale provvisto delle competenze che saranno individuate come soglia minima necessaria.

3. La proposta per la scuola media

Il progetto prevede l'insegnamento di due lingue comunitarie e assume come percorso affidabile l'esperienza già attivata nell'ambito del "Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa", istituito con la L. 440/97, che accanto alla lingua curricolare prevede l'insegnamento di una seconda lingua comunitaria, aggiuntiva, facoltativa e extracurricolare.
L'insegnamento può essere impartito tanto da docenti interni al sistema scolastico quanto da esperti esterni in possesso di certificati e diplomi per l'insegnamento di una lingua come lingua straniera.

3.1. Prima lingua straniera (300 h.)

È la lingua iniziata nella scuola elementare ed è di norma nel curricolo.
Considerata la fascia di età alla quale ci si rivolge, l'accento è ancora posto sulla comunicazione con attività di ricezione, interazione e produzione, anche scritte.
Vengono favoriti una maggiore presa di coscienza dei contenuti linguistici e culturali e lo sviluppo di abilità diversificate all'interno di un progetto educativo.
Nel contesto sopra delineato, in vista di una modifica dei programmi di insegnamento del 1979 e, conseguentemente, di una revisione delle prove finali dell'esame di licenza media, risulta opportuno, nell'immediato, avviare un percorso di raccordo tra l'iniziativa extra-curricolare in corso e le prassi didattiche correlate all'insegnamento curricolare, orientando il processo di insegnamento/apprendimento verso descrittori di competenze chiaramente delineati.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello intermedio/soglia (A2/B1).

3.2. Seconda lingua straniera (240 h.)

È la lingua il cui apprendimento inizia nella scuola media e si situa, di norma, fuori dal curricolo come offerta aggiuntiva.
Il percorso extra-curricolare può costituire altresì l'occasione per determinare una continuità di studio della lingua straniera appresa alle elementari laddove essa non sia presente nel curricolo.
Le attività comunicative proposte sono prevalentemente orientate alla rice-

zione, produzione e interazione, privilegiando gli aspetti orali della lingua con l'obiettivo di acquisire competenze parziali, ossia abilità specifiche in ambiti legati alla vita quotidiana e ai rapporti interpersonali.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello introduttivo/intermedio (A1/A2).

3.3. Modularità

Per entrambe le lingue, piuttosto che per anno scolare, lo studio si può articolare su moduli flessibili e di breve durata, destinati a gruppi di apprendimento di piccole dimensioni (15 studenti) individuati con criteri di uniformità di competenza. Sono previsti, come per la scuola elementare, moduli di 'compensazione' o di 'raccordo' che permettano più facilmente l'inserimento in classi di livello senza disperdere le competenze acquisite precedentemente, ma favorendone il recupero e il rinforzo laddove se ne ravvisi la necessità; le attività di auto-apprendimento nel laboratorio multimediale possono favorire un percorso individuale di apprendimento nel rispetto di stili e ritmi personali.

3.4. Risorse professionali

Un piano di formazione, sulla scorta di quello attivato nell'a.s. 98/99 ai sensi della C.M. 345/98, fornirà ai docenti di lingua straniera un riorientamento verso i nuovi percorsi di insegnamento.
Nel caso le risorse interne non siano disponibili o sufficienti, si può ricorrere all'assunzione temporanea di personale esterno, a contratto d'opera, fornito di requisiti specifici.

3.5. Certificazione

Come per il ciclo primario, accanto alla possibilità di certificare internamente i livelli di competenza degli allievi anche in accordo con gli Enti certificatori riconosciuti, si può prevedere una forma di certificazione esterna ad opera degli stessi Enti. La certificazione esterna è riconosciuta fuori dal percorso scolastico e spendibile in Italia e fuori dai confini nazionali.

3.6. Risorse tecnologiche

L'integrazione delle nuove tecnologie nella didattica e il ricorso ai centri di auto-apprendimento, oltre a migliorare l'efficacia stessa dell'insegnamento/apprendimento delle due lingue, determinano negli allievi una capacità di adottare nuove strategie cognitive e di lavorare in autonomia. L'allievo è abituato sin dalle scuole elementari all'uso integrato delle nuove tecnologie e quindi è in grado di utilizzarle anche come percorso di studio individualizzato (rinforzo, sostegno, eccellenza).

4. Il biennio della scuola secondaria di secondo grado

Nell'ottica della continuità risulta opportuno far tesoro delle esperienze maturate nella scuola elementare e media, nonché delle buone prassi già esistenti nella scuola superiore, che possono servire da perno per rinforzare e ridefinire gli aspetti che si sono invece dimostrati deboli nel corso degli anni.
Si prevede la continuazione di due lingue straniere; la prima curricolare e la seconda come offerta aggiuntiva fuori dal curricolo. Le certificazioni o crediti conseguiti precedentemente rendono possibile la creazione di classi o gruppi di livello omogeneo.
La scansione modulare consente di suddividere in modo flessibile le 200 ore complessive e di creare unità capitalizzabili e cumulabili fra loro. La certificazione può costituire credito scolastico spendibile per il proseguimento degli studi nel triennio e, nel futuro scenario dell'autonomia, può consentire il passaggio fra un indirizzo e l'altro.
È di tutta evidenza che sia negli istituti professionali che negli istituti d'arte il monte ore è ripartito sui primi tre anni, considerata l'organizzazione peculiare dei due indirizzi che prevedono un triennio seguito da un biennio post-qualifica.
Allo stato dei fatti, come per la scuola media, solo un docente reclutato attraverso i canali ufficiali può insegnare nelle classi curricolari, mentre altri profili professionali possono essere impiegati nell'offerta aggiuntiva.

4.1. La prima lingua straniera (200 h.)

Lo studio della prima lingua straniera continua con lo sviluppo integrato delle abilità a un livello più complesso, con una consapevolezza sempre maggiore dei contenuti linguistici e culturali; si

cominciano anche a sviluppare le competenze in ambiti di specializzazione dei vari indirizzi.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello soglia/avanzato (B1/B2).

4.2. La seconda lingua straniera (200 h.)

Lo studio della seconda lingua si avvale della consapevolezza linguistica sviluppata con lo studio della prima lingua e estende i suoi ambiti alle abilità di ricezione, produzione e interazione sia scritta che orale, potenziandone al massimo l'integrazione.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello intermedio/soglia (A2/B1).
N.B. Nel caso lo studente decida di interrompere a questo punto la propria istruzione formale avrebbe due crediti certificati nel portfolio delle proprie competenze, da spendere nel corso della sua formazione permanente.

5. Il triennio

Lo studio delle due lingue nel triennio superiore rappresenta un valore aggiunto in quanto direttamente spendibile nella scuola come credito scolastico per l'esame di stato e poi nel mondo del lavoro. Ci si riferisce, tra l'altro, alla recente norma che prevede l'obbligo di sostenere un esame in una delle lingue comunitarie per l'accesso ai ruoli della pubblica amministrazione.
Si ipotizzano percorsi diversificati in base alle competenze acquisite precedentemente e alle specificità del corso di studio:

- sviluppo di competenze comunicative con maggior attenzione agli aspetti sociolinguistici e culturali con contenuti e finalità anche di tipo professionalizzante;
- moduli di mantenimento e consolidamento nella lingua in cui si ha competenza più elevata, che permettano attività in lingua straniera quali conferenze, cineforum, accesso autonomo ai centri risorse multimediali, ricerche finalizzate, seminari su argomenti specifici dell'indirizzo di studi e preparazione di scambi e gemellaggi all'interno di progetti europei;
- ampliamento e arricchimento delle competenze acquisite nel biennio tramite esposizione a registri e contenuti specifici degli indirizzi di studio mantenendo vive al contempo le competenze pragmatiche acquisite precedentemente.

Sin dal conseguimento del livello B1 (soglia) e sicuramente dal B2 (soglia/avanzato), si possono veicolare contenuti tematici e discipline nella lingua straniera, facendo tesoro delle esperienze in campo già avviate. Per la realizzazione di questo percorso si potrebbe usufruire di docenti stranieri attraverso accordi culturali e programmi d'azione della Comunità europea.
Si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello soglia/avanzato (B1/B2).

5.1. Risorse professionali

Per quanto riguarda la formazione in servizio le risorse professionali interne al sistema appaiono idonee, previo in certi casi un segmento formativo di riorientamento, a sostenere un cambiamento atto a definire meglio e a perseguire gli obiettivi delineati nel progetto.
Nel caso le risorse interne non siano disponibili o sufficienti, si può ricorrere all'assunzione temporanea di personale esterno, a contratto d'opera, fornito di requisiti specifici.

5.2. Risorse tecnologiche

Il ricorso alla multimedialità diventa prezioso per tale azione, in quanto ci si può avvalere di materiali autentici che veicolano argomenti disciplinari reperibili in enciclopedie multimediali, atlanti storici, geografici, musei d'arte, riviste scientifiche e laboratori di fisica e astronomia virtuali anche accessibili tramite internet. Tali strumenti interattivi, utilizzati con adeguate competenze linguistiche, hanno molteplici valenze: facilitare e mantenere l'acquisizione di un registro linguistico specifico; arricchire le conoscenze disciplinari e multidisciplinari a seconda dell'argomento; attivare un processo di apprendimento che da guidato diventa sempre più autonomo.

[Non si riportano le tabelle relative ai contenuti per ogni livello. N.d.R.]
Continua sul numero 5/1999

Libri

Maria Grazia Guido
La traduzione pedagogica. Un modello psicolinguistico applicato alla didattica della traduzione scientifico-settoriale e simultanea,
Galatina (Lecce), Congedo Ed., 1997, pp. 211

Maria Grazia Guido continua a produrre studi di notevole valore scientifico e originalità didattica. I suoi numerosi volumi e articoli, apparsi in italiano e in inglese, che le hanno meritato la cattedra di Linguistica presso l'Università di Luton, Inghilterra, non hanno esaurito la sua creatività e la sua competenza in Linguistica e in Glottodidattica, riferite soprattutto alla Lingua e Letteratura Inglese.
Il presente volume affronta in forma originale un grande capitolo della Linguistica Applicata e della Glottodidattica, quello della Traduzione, sotto un doppio aspetto: quello di un modello scientifico interdisciplinare (includente la linguistica, la psicolinguistica, la sociolinguistica, la glottodidattica), volto a spiegare il complesso processo del tradurre; e quello delle applicazioni pedagogico-linguistiche e glottodidattiche allo sviluppo della competenza traduttiva in studenti universitari di lingue.
Il libro è quindi suddiviso in due parti: la prima, di carattere teorico, tenta di mettere a fuoco i meccanismi psicosociolinguistici attivati dal traduttore mentre opera la conversione di un determinato testo in un codice socio-linguistico e pragmatico differente; la seconda offre una applicazione, del modello presentato inizialmente, alla traduzione di tipo scientifico-settoriale nell'insegnamento delle lingue, a superamento delle attuali persistenti teorie basate sull'intuizione o su concetti impressionistici, del tutto carenti sul piano scientifico.
La traduzione è dunque vista come attività comunicativa interculturale, in cui vengono coinvolti schemi cognitivi specifici in relazione ad una particolare pratica o disciplina di contenuto specifico.
In breve, il processo di traduzione ha inizio con l'analisi della struttura formale di base del testo, che è la *frase*; poi continua con l'interpretazione del senso letterale di quella frase, culminante nella costruzione mentale di una sua rappresentazione semantica astratta (la *proposizione*), fino a giungere alla sua attualizzazione pragmatica in contesti comunicativi (l'*enunciato*).
Un discorso assai bene documentato (la bibliografia include 225 titoli), che – soprattutto grazie alla originalità del modello processuale proposto dall'Autrice – costituisce un deciso passo avanti nella moderna Traduttologia. Un testo che non potrà essere dimenticato né dagli studiosi traduttologi né dai Docenti di Lingue e di Traduzione nelle Università e nelle Scuole Speciali per Traduttori e Interpreti, che si stanno affermando in Italia.

Renzo Titone

Susanna Buttaroni
Crescita di una lingua straniera. Meccanismi di acquisizione a applicazioni didattiche
Merano, Alpha & Beta Verlag, 1997, pp. 312.

Il volume fa parte della collana di glottodidattica diretta da Aldo Mazza per questa coraggiosa, seppur piccola, casa editrice che si occupa di educazione linguistica nell'ottica plurilingue che è propria della Provincia di Bolzano.
Il volume è nettamente diviso in due parti: la prima indaga la natura della lingua, sia dal punto di vista linguistico che psico- e neuro-linguistico; la seconda è invece dedicata alle "applicazioni" didattiche. Abbiamo messo il sostantivo tra virgolette perché esso ben riassume la prospettiva del volume: in classe si *applicano* le nozioni proposte dalle scienze teoriche. Noi siamo di parere opposto: in classe si hanno problemi e quindi si ricorre alle scienze teoriche per coglierne le *implicazioni*: malgrado questa opposizione, segnaliamo questo volume volentieri perché è scritto con grande sensibilità didattica e può essere utile al docente che approfondisce la sua formazione.

Paolo E. Balboni

Nozionario di glottodidattica/7

Paolo E. Balboni

▶ Connotazione vs Denotazione
Ogni parola ha un significato referenziale (l'oggetto, lo stato, l'azione richiamati alla mente di chi la usa) detto "denotazione", ma spesso a questo significato se ne aggiunge uno apprezzativo, che può essere positivo o negativo: esso costituisce la "connotazione".
I termini [>] delle microlingue scientifico-professionali non sono connotati, ma si limitano alla pura dimensione denotativa.
La capacità di padroneggiare connotazione e denotazione costituisce uno dei fattori più importanti della competenza lessicale [>] e caratterizza gli studenti di livello avanzato.

▶ Conoscenza del mondo > Enciclopedia.

▶ Consapevolezza linguistica
Negli anni Ottanta si è sviluppato in Gran Bretagna il movimento, organizzato come un'associazione, di *Language Awareness* ed in seguito in Francia è nato un movimento, meno strutturato, chiamato *Éveil au langage:* in Italia l'espressione scelta come equivalente delle espressioni inglese e francese è stata "consapevolezza linguistica".
Lo spirito di questi movimenti è quello di reagire all'eccesso di insegnamento intuitivo che ha caratterizzato l'approccio comunicativo [>], soprattutto nella versione nozionale-funzionale [>], in cui la competenza [>] è considerata sufficiente anche se priva di metacompetenza, cioè di una consapevolezza sulla ragione delle varie scelte linguistiche e sul funzionamento della lingua.
In Italia, fin dalla fine degli anni Settanta si è affermato il concetto di riflessione sulla lingua [>], che accentua il ruolo della consapevolezza linguistica e, più in generale, comunicativa come fattore di sviluppo cognitivo e di apprendimento autonomo. (> Consapevolezza pragmatica, Approccio della; > Think aloud protocol).

▶ Consapevolezza pragmatica, Approccio della
Secondo i suoi sostenitori, si tratta di un approccio [>] indirizzato a studenti universitari o adulti, di livello intermedio o avanzato. In realtà è solo una variante dell'approccio comunicativo [>], con una forte accentuazione del ruolo della riflessione sulla lingua [>] ed in particolare dell'analisi del discorso [>].
Il principio alla base di questo approccio è l'osservazione molto analitica di scambi comunicativi condotti da madrelingua, in modo da individuarne le strategie pragmatiche.

▶ Consegna
Istruzione per l'esecuzione di una attività didattica, di un esercizio, ecc.

▶ Contesto
È ciò che compare in un testo (> Cotesto), intorno ad un testo (> Paratesto), nella situazione [>] in cui si realizza un evento [>] comunicativo.
Il contesto fornisce le informazioni di base su cui opera il processo di anticipazione [>], che è essenziale per la comprensione [>].

▶ Contesto situazionale > Situazione.

▶ Contrastiva vs comparativa, Linguistica > Linguistica.

▶ Contrazione di un testo
Questa tecnica è spesso confusa con il riassunto [>], al quale è in parte propedeutica; essa consiste nell'eliminazione di periodi o frasi o sintagmi o semplici parole che non forniscono un'informazione rilevante ed essenziale allo scopo del testo.
La contrazione può prevedere dei limiti quantitativi, che possono essere stabiliti in percentuale ("eliminare il 50% del testo") oppure indicando le dimensioni del testo d'arrivo ("ridurre il testo finché non rimangono che 300 parole").
Questa tecnica è utile per sviluppare la capacita di gerarchizzare le informazioni.

▶ Controllati, Processi > Processi automatici e controllati.

▶ Copione > *Script*.

Tratto da ***DIZIONARIO DI GLOTTODIDATTICA***, Edizione Guerra (Perugia) e Soleil (Welland, Ontario), volume + CD-Rom, 1999.

▶ Coppie minime
Le coppie minime sono costituite da parole che si differenziano per un solo fonema: ad esempio, per l'opposizione tra /n/ e la corrispondente geminata /n:/ possiamo avere *pena-penna, sano-sanno, sono-sonno,* ecc.
Si possono avere anche 'coppie' a tre elementi come ad esempio in inglese *bud-bad-bed* e in francese *lit, lu, loup*.
Le coppie minime, utilizzate inizialmente nella didattica comportamentistica (> Strutturalistico), rappresentano una tecnica utile per perfezionare la competenza fonologica [>].

▶ *Corpus* > *Syllabus.*

▶ Correttezza
La comunicazione è corretta quando non si verificano significative devianze dalle regole incluse nella competenza linguistica [>].
La correttezza era la principale finalità di alcuni approcci, come ad esempio quello formalistico [>] e quello strutturalistico [>], ma la nozione di competenza comunicativa [>] ha portato a ritenere che per essere pienamente riuscita la comunicazione deve essere anche appropriata [>] ed efficace [>] oltre che corretta.

▶ *COTE* > *CEELT*

▶ Co-testo
È la parte del testo [>] che troviamo intorno ad una data unità linguistica: ad esempio, il co-testo di un fonema è la parola in cui esso è inserito, il co-testo di una parola è la frase, quello di una frase è il periodo, e così via.
Il co-testo ha una funzione essenziale nella comprensione, in quanto permette l'anticipazione [>] e fornisce la chiave per cogliere il significato di parole omofone (ad esempio, la parola "corso" in "Jean è corso, viene d Ajaccio", "il sindaco di Ajaccio è corso all'aeroporto" e "ho frequentato un corso ad Ajaccio").
Spesso si include il termine "co-testo" in quello più generico di "contesto" [>], che comprende tuttavia anche altri elementi.

▶ *CTEFLA* > *CEELT*

▶ Cultura
Secondo la definizione di Lévy-Strauss è "cultura" tutto ciò che non è "natura": la natura pone il bisogno di nutrirsi, coprirsi, procreare ecc., e le varie culture offrono modelli culturali [>] quali il modo di procurarsi, preparare e distribuire il cibo, il modo di creare abitazioni e vestiti, le regole di corteggiamento, la struttura familiare, e così via.
Alcuni modelli culturali possono risultare più produttivi di altri, e costituiscono la *civiltà* di un popolo, ma per il resto tutte le culture sono egualmente degne. Questo atteggiamento di rispetto e, possibilmente, interesse per la diversità culturale, rappresenta una meta educativa [>] essenziale della glottodidattica e viene definita *relativismo culturale* (> Culturizzazione).

▶ Culturale, Competenza
Mentre l'approccio formalistico [>] perseguiva una competenza culturale intesa come accesso ai testi della letteratura, della cultura umanistica in generale, nell'ambito dell'*ASTP* [>] e dell'approccio comunicativo [>] "cultura" [>] ha assunto valore antropologico [>] e indica un reticolo di valori, di modi di vivere, di modelli di organizzazione sociale, ecc. La competenza culturale indica dunque la capacità di comunicare in maniera appropriata [>] alla "scena" culturale al cui interno si realizza l'evento comunicativo [>] (> Etnografia / Etnometodologia della comunicazione).
In ambito glottodidattico si preferisce oggi far rifluire la competenza culturale in una categoria più vasta, la competenza socio-pragmatica [>].

www.petrini.it
i cataloghi e la produzione di:
Petrini Editore · Marietti Scuola · Theorema Libri
Garzanti Scuola · Le Stelle · Valmartina
e, da **aprile**, la **nuova rivista on line** per insegnanti
SCUOLABUS
curata da Alberto Campoleoni

attualità dal mondo della scuola - dibattiti
materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC
nel numero 4:
LA SPERIMENTAZIONE NELL'IRC
SPECIALE CONCORSI PER INSEGNANTI DI LINGUE STRANIERE
collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **busscuolabus@petrin.it**

Piccolo Diario di Bordo

a cura di Luigi A. Macrì
mailto:lmacri@abramo.it
lmacri@abramo.it_

Come evidenziato nel numero precedente, partendo dall'esigenza di rendere la rete sempre meno dipendente da una sola lingua (leggi inglese), si è molto sviluppato, suscitando un grande interesse da parte di molti navigatori, il tema delle traduzioni *on line*. Altavista, http://www.altavista.digital.com, è stato uno dei primi motori di ricerca ad offrire questa opportunità anche se grande è il divertimento nel leggere, in italiano 'maccheronico', una prova di traduzione di un testo da un'altra lingua.

La traduzione automatica non è, comunque, una novità poiché si è sviluppata nel corso degli ultimi trenta anni ed, inizialmente, è stato uno strumento strategico dei servizi segreti. Oggi l'uso comune della traduzione automatizzata consiste nel trasmettere, rapidamente, la sostanza di qualunque documento elettronico in un crescente numero di lingue.

Uno dei prodotti migliori in questo settore, ATS – Alis Translation Solutions viene offerto da Alis Technologies. Al fine di ottenere una traduzione di qualità superiore, il programma ATS fa uso di una combinazione dei migliori motori di traduzione automatica del settore; esso massimizza l'accuratezza e la velocità della traduzione automatica tramite l'ampia personalizzazione dei glossari e le funzionalità e le applicazioni di supporto, come ad esempio il riconoscimento automatico della lingua, il supporto strutturato lingue, il controllo ortografico e grammaticale e molte altre.

Resta, comunque, fermo il concetto dell'imprescindibilità della traduzione umana per la produzione di materiale di qualità del genere marketing, rapporti annuali, documenti aziendali, etc. La traduzione automatica diventa essenziale e conveniente quando la tempestività dell'accesso alle informazioni è più importante dell'assoluta correttezza stilistica.

Questi programmi, di fatto, fanno la differenza tra avere un'informazione o non averla per nulla.

Per curiosità ed in quanto 'addetti ai lavori', diamo un'occhiata alle 'lingue artificiali' presenti in rete.
Le più importanti fra queste sono: la lingua "*Lojban*", che ha oltre 30 anni di sviluppo http://xiron.pc.helsinki.fi/lojban/ e, naturalmente, l'Esperanto che è presente in Internet in molti siti tra i quali:

http://www.esperanto-usa.org/
http://www.cs.chalmers.se/pub/users/martinw/fla-pa/flavaj-pagxoj.html.

La lingua più strana presente in rete è, forse, il "*Klingon*" che è la lingue del "crudele popolo nemico dei terrestri" in *Star Trek*. In rete non sono solo presenti siti su questa 'lingua' ma esiste addirittura *The Klingon Language Institute* http://www.kli.org. Tra i progetti di questo Istituto c'è la traduzione dell'opera di Shakespeare e della Bibbia. La fantasia e la creatività che viene sviluppata in Internet non sembra avere fine!

In attesa di vostre indicazioni, osservazioni e sollecitazioni sul rapporto Scuola/Lingue/Tecnologie ricordo che:
I Responsabili di Sezione A.N.I.L.S. sono pregati di voler comunicare un recapito email!
È questa una iniziativa importante ed essenziale per poter veicolare le informazioni con maggiore celerità e costruire insieme una Scuola che 'realmente' possa essere protagonista nella 'Scuola dell'Autonomi' del terzo millennio!