

LEGGERE PER APPRENDERE: IL DIFFICILE CASO DEL TESTO DI STORIA

*Simonetta Ciaccio*¹

1. PREMESSA

In questo contributo si prendono in esame le difficoltà cui vanno incontro gli studenti non italofofoni che frequentano la scuola secondaria di primo grado quando affrontano lo studio di manuali disciplinari e, in particolare, del manuale di storia.

L'incidenza attuale della presenza nella scuola italiana di nuove minoranze linguistiche, nuovi "alloglotti" per usare l'espressione di Massimo Vedovelli, secondo il Dossier statistico del 2010 della Caritas è del 7,5%². Il Dossier riporta dati che concordano con quanto rilevato in un documento della VII Commissione Parlamentare³, sulla base di dati forniti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel dicembre 2009⁴, dal quale si evince che «la presenza degli alunni stranieri è un dato strutturale del sistema scolastico italiano, facendo registrare un'incidenza pari al 7% del totale degli studenti, con un valore assoluto di 629.360 unità, rispetto ad una popolazione scolastica complessiva di 8.945.978 unità. È aumentato così, in tutti gli ordini di scuola, anche il fenomeno degli alunni stranieri nati in Italia, che hanno superato nel periodo 2008-2009 le duecentomila unità, con un incremento percentuale di 17 punti rispetto all'anno precedente»⁵.

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

² Dai dati del XX *Rapporto sull'immigrazione*, 2010, della Caritas/Migrantes risulta che i figli degli immigrati iscritti a scuola sono 673.592 e incidono per il 7,5% sulla popolazione scolastica. I dati mettono in evidenza un ritardo scolastico degli studenti stranieri tre volte più elevato rispetto a quello degli italiani, sottolineando la necessità di dispiegare risorse per il loro inserimento nel caso in cui l'arrivo in Italia avvenga per ricongiungimento familiare: <http://www.dossierimmigrazione.it/schede/pres2010.htm>. Una lettura particolarmente interessante sulla presenza di studenti immigrati nella scuola italiana viene data nella ricerca condotta dalla Fondazione Agnelli "I figli dell'immigrazione nella scuola italiana": http://www.fga.it/uploads/media/I_figli_dell_immigrazione_nella_scuola_italiana.pdf.

³ Documento conclusivo del 12 gennaio 2011 approvato dalla Commissione parlamentare: "Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano":

http://www.camera.it/459?eleindag=/_dati/leg16/lavori/stencomm/07/indag/alunni

⁴ Il Ministero della Pubblica Istruzione, pubblica da diversi anni un Dossier che fornisce dati aggiornati sulla presenza di studenti stranieri nella scuola statale e non statale italiana, ma che è anche una fotografia sulle caratteristiche e la composizione delle classi multietniche, con importanti riflessioni a riguardo e confronti con la situazione internazionale ed in particolare europea:

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1bc68cd8-9b8e-4b21-aa95-64a694e20809/notiziario_stranieri_0809.pdf

⁵ Vedi anche Favaro G. 2010.

La presenza di studenti stranieri, soprattutto di quelli non nati in Italia e di più o meno recente immigrazione, in classi plurilingue e multiculturali, ha posto alla scuola italiana la necessità di riflettere sull'italiano lingua seconda e lingua di scolarizzazione, materia di insegnamento come le altre, ma anche strumento di insegnamento delle altre discipline del curriculum scolastico. Una riflessione che riguarda non solo aspetti linguistici (l'italiano nelle sue diverse varietà, l'italiano delle diverse discipline, l'italiano "accademico", ecc.⁶), ma anche aspetti didattici (metodi, strategie, trasversalità degli insegnamenti, cooperazione tra i docenti, ecc.) e organizzativi (struttura delle classi, modularità, ecc.).

In questo contesto, ma ciò vale anche per gli apprendenti italofofoni, «ogni insegnante è anche insegnante di lingua» Coonan, (2000: 5). Per tutti i docenti, infatti, si pone il problema di veicolare contenuti disciplinari attraverso la lingua e avvicinare gli allievi alla "lingua dello studio". Il fenomeno quindi, ha imposto e continua ad imporre la necessità di una più approfondita riflessione didattica, di una nuova definizione del ruolo dell'insegnante, della creazione di nuovi e adeguati materiali didattici e una maggiore consapevolezza del contesto in cui si opera ed entro cui inserire l'intervento didattico⁷. I nuovi contesti multiculturali impongono anche una rilettura del modo di pensare ed agire "glottodidattico" dell'insegnante al fine di individuare approcci, metodologie e tecniche più efficaci e funzionali alle condizioni, alle modalità e alle strategie di apprendimento degli allievi.

Il contesto in cui oggi i docenti si trovano ad operare ha una sua chiara fisionomia, caratterizzata da forte eterogeneità, compresenza di differenti livelli di conoscenza e di competenze, di diverse lingue ed etnie d'appartenenza. La "Classe ad Abilità Differenziate" ⁸(CAD) plurilivello e sempre più spesso plurilingue obbliga a focalizzare l'attenzione su alcune varianti che tra loro concorrono e di cui occorre tenere conto. Prima fra tutte lo studente straniero a cui è legata una "problematicità" non solo dipendente da fattori linguistici, ma anche da una certa dimensione *affettiva e psicologica* correlata alla percezione di sé come studente e alle relazioni che si creano nel contesto scolastico e che possono favorire, a seconda dei casi, l'integrazione, l'assimilazione o l'isolamento (D'Annunzio, Luise, 2008: 24).

Anche lo stile di insegnamento, inteso come proiezione operativa (metodologica e relazionale) contribuisce all'autopercezione dello studente straniero così come, in generale, di tutti gli studenti. Una causa di demotivazione potrebbe essere rappresentata, ad esempio, dall'uso protratto di materiale diversificato e/o semplificato che può avere ricadute negative a livello motivazionale perché incide sulla costruzione della sua "identità" di studente all'interno di un gruppo con cui non condivide un comune percorso (D'Annunzio, Luise, 2008:26). Si deve allora trovare un equilibrio fra testi ad alta leggibilità che favoriscano la comprensione, ma che richiedano anche uno sforzo al lettore e, al tempo stesso, proporre attività "sfidanti" dal punto di vista cognitivo che favoriscano l'esercizio e la padronanza di capacità logico-espressive e lo sviluppo e l'esercizio della competenza conoscitiva.

⁶ Si veda, su questo tema, l'articolo di Sobrero A.A. e Miglietta A., *Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in questo stesso numero di "Italiano LinguaDue".

⁷ Solo a partire da questa riflessione/valutazione infatti, si potranno scegliere e adattare metodologie ed efficaci tecniche glottodidattiche.

⁸ Spesso anche a forte variabilità dovuta a "imprevedibili" inserimenti o abbandoni in corso d'anno, in particolare di studenti neoarrivati. (D'Annunzio, Luise, 2008: 24).

Ancora, ad esempio, dal punto di vista cognitivo oltre che motivazionale, la lezione monodirezionale riduce la possibilità di partecipazione attiva dello studente che finisce per assumere un ruolo di semplice ricettore di informazioni o, a seconda dei casi, esecutore di funzioni in modo meccanico e ripetitivo. È questo un ruolo che, oltre a essere, spesso, non adatto alla maturità complessiva o all'età anagrafica dello studente, può tradursi anche in una fonte probabile di demotivazione perché non viene istituito, per lo stile di insegnamento adottato dal docente, un legame tra quanto viene spiegato e i bisogni, gli interessi, la motivazione, le conoscenze pregresse dell'apprendente straniero e gli obiettivi futuri che egli deve raggiungere (Caon, 2006; D'Annunzio, Luise, 2008: 25)⁹.

Altri aspetti problematici sono invece legati a tematiche più specificatamente di tipo linguistico. Studiare in una lingua seconda non è solo un'operazione linguisticamente complessa, ma anche un'attività cognitivamente complessa. Il carico di lavoro necessario ad elaborare, acquisire, e utilizzare informazioni e conoscenze in L2 è molto oneroso sia sul piano delle capacità linguistiche che sul piano cognitivo. Se, ad esempio, l'apprendente straniero non è progressivamente abituato a economizzare l'uso di opportune strategie di lettura, abbandona o perde la motivazione necessaria per acquisire o sistematizzare i nuovi significati e contenuti disciplinari. Dunque, occorre attivare strategie didattiche che aiutino lo studente a sviluppare abilità di studio trasversali che possano sostenerlo anche di fronte a compiti linguistico-cognitivi molto impegnativi (D'Annunzio, Luise, 2008: 25).

Un altro problema è legato alle difficoltà (o impossibilità) che lo studente può avere nel compiere inferenze e nello stabilire relazioni tra conoscenze già possedute e quelle nuove. Spesso infatti, è impossibile ricostruire il suo "trascorso disciplinare". L'apprendente straniero può apparire perciò, agli occhi degli insegnanti, come "incompetente in qualsiasi disciplina" perché non ha possibilità di scambiare e negoziare significati con gli insegnanti e nel gruppo classe. In questi casi occorre allora che i docenti delle varie discipline, rispetto ai contenuti, selezionino quelli essenziali e strategici per ridurre il carico di nuovi concetti da processare in italiano L2 e lingua di scolarizzazione e prevedano anche momenti di negoziazione e ricognizione di saperi disciplinari già presenti in classe e tra gli studenti stranieri¹⁰. Da questo punto di vista il testo di storia, sia per le sue caratteristiche linguistico-testuali sia per le sue forti implicazioni sul piano dei contenuti e dei riferimenti e modelli culturali (storia italo-centrica, euro-centrica, vista da un punto di vista occidentale, ecc.¹¹), rappresenta un testo con diversi aspetti di criticità che devono essere affrontati, come si suggerisce più avanti, con l'adozione di particolari strategie didattiche e interventi di selezione, di ricognizione e di valutazione-interpretazione.

⁹ Sull'insegnamento monologico si veda anche l'articolo di Beacco, Coste, van de Ven e Vollmer, *Lingua e discipline scolastiche* in questo stesso numero della rivista, pp. 333-334.

¹⁰ Si può in questo modo indagare il "profilo disciplinare" dello studente per individuare contenuti più o meno risonanti rispetto al proprio vissuto. Questo tipo di indagine spesso richiede l'intervento o l'aiuto di mediatori o facilitatori culturali professionisti e, nel caso in cui non siano presenti, ci si può avvalere del supporto di compagni madrelingua più competenti o anche della famiglia (D'Annunzio, Luise, 2008: 25).

¹¹ Cfr. Deon, 1997 e il contributo di M. Coluccio, *Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale*, su questo stesso numero di "Italiano LinguaDue"; per gli aspetti interculturali delle discipline si veda Fiorucci, 2011 e Perillo, 2010.

2. APPRENDERE DAI MANUALI SCOLASTICI

Gli insegnanti devono essere consapevoli che per lo studente straniero un momento critico e delicato nell'apprendimento della lingua 2 è rappresentato dal passaggio dalla competenza linguistica di tipo BICS ad una competenza di tipo CALP¹² che prevede che lo studente inizi a confrontarsi con il linguaggio delle discipline scolastiche, con i loro contenuti e con i loro strumenti concettuali, dunque con le microlingue e con i generi di discorso specialistici della scuola e del sapere¹³. Tale lingua richiede, da parte dell'apprendente non italofono, una competenza linguistica più sviluppata rispetto a quella necessaria per l'interazione sociale. Non è possibile prevedere i tempi di questo passaggio che dipendono da variabili quali l'età, le motivazioni, le conoscenze pregresse, la distanza tipologica tra la L1 e la L2, oltre che dal tempo di esposizione alla L2 e da altri fattori sia personali che intrinseci alla scuola che lo studente sta frequentando (D'Annunzio, Luise, 2008: 8).

Va anche sottolineato che la lingua della scuola, sia quella usata dall'insegnante che quella contenuta nei libri di testo e nei materiali proposti dal docente, è piena di difficoltà non solo per uno studente straniero che non la domina come lingua materna, ma anche per chi, pur usandola come strumento di comunicazione fin dalla nascita, non è stato formato a comprenderla e a produrla (D'Annunzio, Luise, 2008: 10).

La ricerca ha messo in luce, infatti, le difficoltà che possono incontrare gli apprendenti la cui L1 non corrisponde alla lingua di scolarizzazione; essa ha evidenziato il fatto che questi apprendenti, anche se acquisiscono rapidamente in L2 le competenze per cavarsela nelle situazioni comunicative della vita quotidiana, fortemente contestualizzate e poco impegnative, possono non disporre dei mezzi linguistici (e nello stesso tempo cognitivi) più «accademici», che sono necessari per affrontare i contenuti e i compiti disciplinari che la scuola propone. Poiché questo tipo di competenze si sviluppano sul lungo periodo, è fondamentale che la scuola si preoccupi di farle acquisire sia nella lingua 2 che nella lingua 1 dell'apprendente.

Anche nei casi più frequenti – apparentemente più semplici – in cui la L1 dell'apprendente coincide con la lingua di scolarizzazione, si può affermare che gli allievi si trovano a scuola davanti a un'altra specie di plurilinguismo; la lingua di scolarizzazione, per le varietà che seleziona e che usa, può effettivamente essere più o meno diversa dalla lingua che il bambino ha sperimentato nell'ambito della sua prima socializzazione. Anche in questo caso, gli alunni non sono tutti uguali: i bambini provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati hanno spesso un repertorio di varietà linguistiche molto lontane da quelle varietà che la scuola usa e che quasi sempre si caratterizzano per la diversità e la complessità dei discorsi e dei registri adoperati, per la ricchezza lessicale e morfosintattica, per il grado di elaborazione e di astrazione, ecc. Quale che sia la ricchezza e la funzionalità

¹² Cummins (1989) ha individuato e definito due diverse competenze linguistiche: le abilità comunicative interpersonali di base (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e la competenza linguistica cognitiva accademica (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Con queste Cummins ha sottolineato il differente livello di conoscenza della lingua richiesto al discente in diversi contesti e compiti: quello di saper comunicare in situazioni contestualizzate, riguardanti fatti esperienziali, e quello di utilizzare la lingua più decontestualizzata, formale e con un lessico specifico, com'è la lingua dei testi di studio.

¹³ Cfr. anche Vollmer, 2010.

extrascolastica del loro repertorio, questi apprendenti si trovano di fronte a varietà per loro nuove e che la scuola legittima come lingua d'uso comune. Essi hanno più difficoltà ad abituarsi a queste varietà scolastiche rispetto ai loro compagni provenienti da ambienti più fortunati, che hanno avuto più occasioni di trovarsi esposti (specie in famiglia) alle varietà linguistiche legittimate e usate dalla scuola.

Ma per tutti gli alunni, l'esperienza scolastica corrisponde anche all'acquisizione di altre «lingue» e di altri «linguaggi», si potrebbe dire di altri «alfabeti», che sono quelli relativi alle diverse discipline scolastiche. L'acquisizione di punti di vista altri e di mezzi diversificati per aver presa sulla realtà sensibile si realizza attraverso l'apprendimento delle discipline. Queste si servono della cosiddetta lingua «naturale» o considerata «comune» ma con lo scopo di costruire le «lingue» specifiche di ognuna di esse. Tante lingue, altrettante discipline: lingue fatte di relazioni tra tipi di discorso aventi funzioni epistemologiche specifiche nell'ambito disciplinare, di lessici specializzati, di costruzioni logico-retoriche tipiche, di rapporti diversificati, a seconda delle attività didattiche previste, insieme con la lingua «naturale», di linguaggi «artificiali» (formule matematiche, chimiche, fisiche, ecc.).

E, accanto alle «lingue» delle discipline, bisogna aggiungere la pluralità e la diversità degli strumenti concettuali e rappresentativi utilizzati da ognuna di esse (grafici, mappe concettuali, carte, tabelle, diagrammi, schemi, disegni, modelli ...).

Le discipline funzionano in tal modo da contesti in cui si elaborano significati legati a un dato dominio, grazie appunto agli usi e alle variazioni proprie di quel dominio (Coste D., 2009: 56-57)

Per capire quali possano essere gli ostacoli alla comprensione dei manuali di studio da parte degli alunni, si è esaminata un'unità di apprendimento tratta da un manuale di storia¹⁴ adottato nella scuola media presso cui chi scrive svolge attualmente attività di sostegno. Gli obiettivi sono stati: a) condurre un'attenta e precisa rilevazione delle difficoltà presenti nel testo di studio, tenendo conto delle difficoltà che gli allievi incontrano quando si accostano ad un testo disciplinare; b) osservare le caratteristiche strutturali e testuali dell'unità di apprendimento, verificarne la comprensibilità e leggibilità in rapporto al tipo di utente cui il testo è rivolto.

Il manuale di studio rappresenta per l'allievo lo strumento di base per la costruzione dei sistemi di conoscenza dei diversi ambiti disciplinari e per lo sviluppo di abilità e competenze fondamentali per lo sviluppo del proprio processo cognitivo.

Il testo che lo studente usa ha dunque un ruolo fondamentale nel suo percorso di apprendimento perché non è un semplice strumento di consultazione, ma rappresenta la fonte spesso indispensabile attraverso cui acquisire conoscenze che egli dovrà poi sapere padroneggiare e riutilizzare in contesti scolastici ed extrascolastici. Il manuale è perciò,

¹⁴ M. Montanari, *“La ruota del tempo”* vol. 3, Calderini Editore, 2006. L'analisi è stata condotta esclusivamente sul piano linguistico e testuale e vuole essere un esempio di “pre-lettura” del manuale che l'insegnante ha in uso per rilevare le difficoltà di comprensione che gli allievi possono incontrare. Si tratta di difficoltà legate ad aspetti lessicali, morfosintattici e testuali ampiamente rilevabili nei manuali di storia per la scuola. L'analisi quindi non intende fornire alcuna valutazione della qualità, dal punto di vista storiografico, scientifico e didattico, del testo qui preso in esame.

per lo studente alloglotto, una fonte di acquisizione della lingua, non quella della comunicazione quotidiana ma quella della lingua settoriale.

La comprensione e lo studio di un manuale comportano una serie complessa di operazioni di carattere linguistico e cognitivo che devono essere acquisite dall'allievo e che, quindi, devono essere oggetto di un insegnamento esplicito. Quanto più dunque un testo risulterà comprensibile e leggibile, tanto più esso favorirà lo sviluppo delle abilità linguistiche e delle conoscenze dell'allievo e tanto più costituirà un valido ed efficace strumento di lavoro e di formazione. Da qui la necessità che il manuale scolastico risponda a precise caratteristiche di leggibilità e di comprensibilità, requisiti che spesso non possiede in modo soddisfacente.

I libri di testo, anche se nascono espressamente con l'intento di "divulgare" contenuti disciplinari, comportano infatti una serie di difficoltà legate all'apprendimento della lingua per lo studio la quale, pur facendo riferimento a contenuti più o meno tecnici e complessi, non può però, come precisa Luca Serianni, essere considerata una vera e propria lingua speciale perché non è intenzionalmente destinata a un pubblico ristretto come lo è il linguaggio specialistico. In realtà la lingua dei libri di testo (e della scuola) può essere definita attraverso il concetto glottodidattico di *microlingua*, una varietà di lingua specifica degli ambiti scientifici e professionali che ha la caratteristica di essere meno ambigua possibile nei significati e che permette a chi la usa e la comprende di riconoscersi e di essere riconosciuto come membro di una comunità scientifica o professionale (Balboni 2000: 9).

Altri autori, fra i quali Dardano, sottolineano anche la dimensione verticale delle lingue speciali, determinata da due forme di uso speciale di tali lingue ed esattamente la divulgazione e l'insegnamento. I testi divulgativi, fra i quali rientrano i testi scolastici, non rivolgendosi a un pubblico di specialisti, ma dovendo esporre nozioni tecnico-scientifiche a un pubblico di bambini e adolescenti che sono in una condizione di forte asimmetria cognitiva, linguistica e comunicativa con i contenuti e i linguaggi dei manuali, adottano (o dovrebbero adottare) una serie di espedienti stilistici che hanno lo scopo di rendere il contenuto accessibile ai destinatari previsti. Il manuale disciplinare, avendo un intento di tipo divulgativo, per la specificità della lingua che usa e per le sue caratteristiche, deve possedere livelli di accessibilità tali da porre lo studente in condizioni di poter trarre il massimo vantaggio dalla sua consultazione. In realtà, ci sono casi, cui fanno riferimento gli stessi insegnanti, nei quali gli alunni alloglotti e spesso anche italofoeni incontrano grandi difficoltà nel seguire lezioni presentate attraverso i libri di testo. I testi scolastici, infatti, non sempre riescono a coniugare e alternare con successo, ai fini di una loro efficace comprensione, modalità differenziate di trasmissione dei contenuti specialistici attente ai processi linguistici e cognitivi che l'apprendente deve mettere in atto per la loro acquisizione e padronanza.

La difficoltà di comprendere la lingua disciplinare dei manuali scolastici¹⁵ può rappresentare dunque per lo studente straniero un serio ostacolo che, se egli non sarà in grado di affrontare, può diventare motivo e fonte di frustrazione, uno scoglio insormontabile, anche in vista della sua crescita formativa perché «un apprendimento disciplinare ben concepito equivale per l'apprendente [non solo straniero] all'acquisizione di una identità professionale, di una sorta di habitus che si avvicina a

¹⁵ Ma spesso anche nel discorso dell'insegnante che espone oralmente in classe, nella lezione monologica, quegli stessi contenuti.

quello dell'esperto di quella disciplina; perciò ogni acquisizione disciplinare deve essere pensata come un contributo alla costruzione dell'identità dell'apprendente» (Coste, 2009: 57).

Comprendere un testo disciplinare è dunque un'operazione più complessa e meno immediata che leggere un testo non disciplinare. Le abilità cognitive e metacognitive connesse alla comprensione e alla rielaborazione di contenuti disciplinari sono numerose e diverse da disciplina a disciplina¹⁶. Non ci si può, infatti, limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario riconoscere, comprendere e ri-costruire processi e fenomeni (concettualizzazioni, relazioni, definizioni, classificazioni, generalizzazioni, argomentazioni, ecc.) attraverso i generi di discorso che, nello specifico disciplinare, li rappresentano e li esprimono per giungere infine ad un'interpretazione consapevole del testo che successivamente darà luogo ad una produzione (orale e/o scritta) personale e critica.

Nel testo disciplinare, inoltre, la comprensione è prodotta anche dal rapporto tra eventuali conoscenze pregresse dell'apprendente e la sua capacità di rielaborarle e collegarle per costruire reti di nuove acquisizioni. Questo è un passaggio che raramente anche gli alunni italofoeni riescono a compiere da soli. Nella comprensione del testo, la mediazione dell'insegnante gioca, perciò, un ruolo importante. Va di conseguenza costruita una accessibilità al testo che permetta allo studente di confrontarsi con un compito che, per quanto difficile, sia al suo livello e gli permetta di superare ogni possibile ostacolo.

3. UN MANUALE DI STORIA: ANALISI QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Dal testo scolastico cui si è fatto riferimento (v. nota 13) si è estratto il capitolo, "L'Europa del 1848: l'anno delle rivoluzioni".

Il manuale è suddiviso in capitoli strutturati in unità di apprendimento, con elementi di ipertestualità e riferimenti intratestuali, con l'integrazione di fonti di informazione non linguistiche (immagini, mappe) e con alcune sezioni dedicate a documenti e altre intitolate storie.

L'unità di apprendimento analizzata è costituita da cinque paragrafi di media lunghezza, preceduti da una breve introduzione iniziale con un carattere di corpo più grande rispetto a quello dei paragrafi; l'introduzione presenta in modo sintetico gli argomenti che saranno trattati nei paragrafi seguenti.

Ogni paragrafo ha un titolo di colore diverso rispetto alle porzioni di testo. Sul piano grafico, nel testo sono evidenziate in grassetto le parole-chiave, altre pertinenti al tema sono in corsivo, probabilmente perché non hanno la stessa rilevanza di quelle evidenziate in grassetto, hanno un grado minore di salienza rematica e rimandano o sono da ricollegare a concetti incontrati nei capitoli precedenti. Le parole-chiave in grassetto sembrano voler risparmiare all'alunno la fatica di sottolineare i dati principali sui quali fissare l'attenzione per memorizzarli e poi saperli esporre. Inoltre, le pagine del manuale dal quale è stato estratto il capitolo, assai ricche di illustrazioni, non sono occupate per intero dal testo scritto e i margini sono lasciati in parte liberi. Si potrebbe pensare che questa disposizione della pagina offra all'alunno la possibilità di poter

¹⁶ Vedi a questo proposito l'articolo di Beacco, Coste, van de Ven e Vollmer, cit.

annotare glosse o inserire appunti, in realtà l'effetto è quello di un'eccessiva condensazione e un restringimento delle parti di testo, in cui sono concentrate molte informazioni, fra l'apparato iconografico e i margini liberi.

3.1. *Analisi linguistica del testo*

Il testo è stato sottoposto all'analisi di EULOGOS per verificarne i livelli di leggibilità (figura1). Gli indici GULPEASE¹⁷ di tutti i paragrafi dell'unità di apprendimento hanno valori compresi fra 46 e 56, il che significa che il testo presenta un elevato grado di difficoltà per gli utenti cui è destinato. Questi valori numerici nella scala dei valori dell'Indice GULPEASE sono infatti attribuiti a testi definiti “*molto difficili*” e “*difficili*” per lo studente italofono di questo livello di scuola. A maggior ragione essi lo saranno, quindi, per un apprendente straniero.

La maggior parte del lessico di ciascun paragrafo che compone l'unità di apprendimento appartiene al vocabolario di base¹⁸ come si può facilmente osservare dai dati riportati nella tabella 1, tuttavia il testo presenta molti luoghi di criticità che, come vedremo, ne rendono difficile la comprensione, non esaudendosi, le difficoltà di comprensione al solo livello lessicale.

¹⁷ L'indice di leggibilità GULPEASE è calcolato con la formula $89 - (LP \div 10) + (FR \times 3)$ e tiene conto della lunghezza delle frasi (LF) e quella delle parole (LP). Il risultato viene poi messo a confronto con una scala di valori in rapporto al livello di scolarizzazione dell'utente. Ci si può servire del calcolo automatico dell'indice GULPEASE fornito come servizio gratuito dal sito www.eulogos.net. Anche il programma di videoscrittura Microsoft Word permette di calcolare gli indici di GULPEASE. «Il percorso da seguire è: STRUMENTI>OPZIONI>ORTOGRAFIA E GRAMMATICA. In questa ultima finestra si attiva l'opzione controllo ortografico e grammaticale del testo selezionato (STRUMENTI>CONTROLLO ORTOGRAFIA E GRAMMATICA), si aprirà una finestra con le statistiche richieste e altri dati utili» (Fratter, Jafrancesco, 2003: 44).

¹⁸ Il *Vocabolario di Base della lingua italiana* (VdB) di Tullio De Mauro è un elenco di lemmi elaborato prevalentemente secondo criteri statistici. Esso rappresenta la porzione della lingua italiana usata e compresa dalla maggior parte di coloro che parlano italiano. La scelta dei lemmi è stata fatta in base ai primi 5.000 lemmi del *Lessico Italiano di Frequenza* (LIF) [Bortolini *et alii*. 1972] (ridotti a circa 4.750 dopo averne verificato la comprensibilità), integrati con un insieme di lemmi determinati per altre vie. In particolare, i lemmi del VdB sono classificati in tre livelli: 1) *Vocabolario fondamentale*: i primi 1.991 lemmi del LIF. Sono i lemmi più frequenti in assoluto della nostra lingua; 2) *Vocabolario di alto uso*: i successivi 2.750 lemmi dell'insieme preso dal LIF. Sono lemmi ancora molto frequenti, anche se molto meno di quelli del *vocabolario fondamentale*; 3) *Vocabolario di alta disponibilità*: 2.337 lemmi determinati in vario modo, soprattutto con dizionari dell'italiano comune. L'integrazione è stata necessaria perché il LIF è il risultato dello spoglio di testi scritti, ed è ormai dimostrato che vi è in tutte le lingue un insieme di lemmi che, pur essendo quasi del tutto assenti nella lingua scritta, sono a tutti noti. Per esempio, lemmi come *forbice*, *abbronzare* ecc. (Fonte: Eulogos: http://www.eulogos.net/ActionPagina_1021.do)

Figura 1 *Indice GULPEASE scala di valori scuola elementare, media e superiore.*

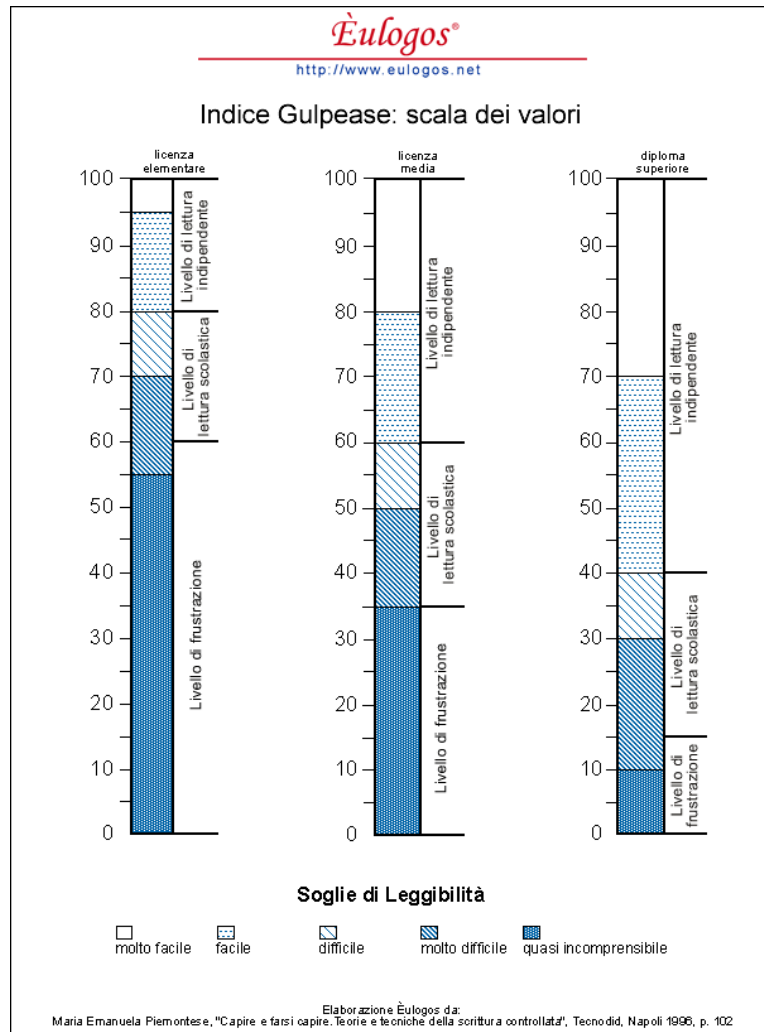


Tabella1: *valori in percentuale del lessico del VdB e non VdB, dei paragrafi dell'unità didattica e INDICE GULPEASE.*

Numero Paragrafi	% parole VdB fondamentale	% parole VdB di alto uso	% parole VdB di alta disponibilità	% parole non presenti nel VdB	Indice GULPEASE
Introduzione	77,46	5,63	1,41	22,54	53
par. 1	78,12	7,50	1,25	13,12	55
par. 2	77,18	10,07	2,68	10,07	46
par. 3	64,86	12,16	2,03	20,95	50

Numero Paragrafi	% parole VdB fondamentale	% parole VdB di alto uso	% parole VdB di alta disponibilità	% parole non presenti nel VdB	Indice GULPEASE
par. 4	66,67	7,19	3,27	22,88	53
par. 5	80,52	12,99	0,65	5,84	56

A) *L'introduzione all'unità.*

EUROPA 1848:

L'ANNO DELLE RIVOLUZIONI

“Il 1848 fu un anno particolarmente significativo nella storia d'Europa. Esso fu caratterizzato da un ampio movimento rivoluzionario che coinvolse la Francia, la Germania, l'Italia e l'Impero asburgico. In tutti questi paesi scoppiarono delle rivolte popolari nelle quali si chiedevano libertà, indipendenza, giustizia.

In Italia l'insurrezione ebbe inizio a Venezia e a Milano, poi si estese a gran parte della penisola e si trasformò in guerra aperta contro l'Austria”.

Da una prima analisi notiamo che nell'introduzione, (indice GULPEASE 53 “*difficile*”) dove vengono sinteticamente presentati gli elementi essenziali dell'argomento, attraverso il dato cronologico (1848), il riferimento all'avvenimento (movimento rivoluzionario) e le determinazioni di luogo, un primo elemento di difficoltà è rappresentato dalla correlazione di significato che l'allievo deve stabilire tra *movimento rivoluzionario, rivolte popolari e insurrezioni*. Un ulteriore elemento di difficoltà è costituito dalla generale indicazione della richiesta di *libertà, indipendenza, giustizia* da parte di tutti i paesi citati senza una distinzione specifica che verrà indicata successivamente nel paragrafo 3 (In Francia ad esempio, non si chiedeva l'indipendenza, ma più libertà e giustizia). All'enunciato “*In tutti questi paesi scoppiarono delle rivolte popolari nelle quali si chiedevano libertà, indipendenza, giustizia*” GULPEASE assegna un indice di difficoltà 43, corrispondente a “molto difficile” per gli allievi della scuola secondaria di primo grado in relazione a parole come *rivolta, libertà, giustizia e indipendenza*, di complessa definizione e alla costruzione sintattica della frase che presenta il soggetto posposto al verbo, una subordinata relativa con uso impersonale del verbo *chiedere* che è un verbo a due argomenti (si chiede 1 “qualcosa” e 2 “a qualcuno”). Il testo indica il primo argomento (“che cosa” viene chiesto), ma lascia all'allievo il problema di individuare, ricorrendo alle sue conoscenze, il secondo, il destinatario della richiesta (“a chi” si chiede). L'altra difficoltà è la necessità di inferire dal contesto il “chi” chiede: chiede il popolo, ma occorre inferirlo da “rivolte popolari”.

La densità informativa e il riferimento a concetti astratti, il cui significato è impossibile dedurre dal contesto e che sono per altro assai complessi, ostacolano la decodifica dell'informazione e invalidano la funzione anticipatrice di temi la cui esposizione è affidata ai paragrafi successivi.

B) *Il primo paragrafo*

1. Parigi insorge contro il re e proclama la repubblica

Il movimento rivoluzionario ebbe inizio a Parigi. In Francia da qualche anno vi era una diffusa ostilità contro il re *Luigi Filippo*, portato al trono come sovrano costituzionale dalla rivolta del 1830. I borghesi chiedevano maggiori libertà e una riforma del sistema elettorale, che estendesse a un più alto numero di cittadini il diritto di voto: su 35 milioni di francesi, infatti, soltanto una minima parte (circa 250.000 persone) aveva il diritto di recarsi alle urne. Esasperati erano gli operai delle fabbriche, il nuovo ceto sociale formatosi con la rivoluzione industriale: pagati con salari di fame, volevano che il governo si occupasse anche dei loro problemi. Il 1846 e il 1847 erano stati anni particolarmente duri per i ceti popolari, a causa del cattivo raccolto delle patate e del forte aumento dei prezzi degli alimenti. Scontenti erano pure i contadini, colpiti anch'essi dalla crisi economica e dall'impoverimento.

In questo stato di generale inquietudine e malcontento bastava un'occasione perché la rivolta esplodesse. Essa si presentò il 22 febbraio 1848, quando il re, con un atto di autorità, proibì una riunione che avrebbe dovuto tenersi in un quartiere di Parigi per discutere la riforma elettorale. Il popolo, indignato per il divieto, scese nelle strade con le armi in pugno e innalzò le barricate (23-24 febbraio), appoggiato dalla guardia nazionale che fece causa comune con gli insorti.

Al termine di tre giorni di combattimenti la rivolta si concluse con la fuga del re e la proclamazione della repubblica, la seconda dopo quella del 1792. Si formò un governo provvisorio, costituito di democratici moderati, tra cui il poeta Lamartine presidente dell'assemblea, e socialisti, come Louis Blanc.

Il primo paragrafo (indice GULPEASE 55, "difficile") si apre, nel primo capoverso, con una proposizione i cui elementi di difficoltà sono affidati, dal punto di vista lessicale alla presenza di parole quali *ostilità*, *costituzionale* non appartenenti al VdB; a un rimando temporale ad un avvenimento precedente, rispetto all'argomento trattato nell'unità didattica, richiamato dall'autore con una indicazione fra parentesi del capitolo in cui lo studente potrà trovare l'informazione; e infine, alla presenza di una subordinata implicita e dall'espressione *sovrano costituzionale*. *Portato al trono* sottende la comprensione di "Luigi Filippo era stato eletto re di Francia", "*sovrano "costituzionale"*" sottende a sua volta la comprensione di "sovrano che ha concesso la costituzione" e di "costituzione", elementi del tutto affidati alla presunta ma non verificata enciclopedia dell'allievo, dando luogo a una evidente difficoltà interpretativa.

Nel capoverso seguente (indice GULPEASE 46, "molto difficile") una difficoltà di comprensione può essere rappresentata dal termine *borghesi* perché lo studente deve compiere un'inferenza, attraverso un richiamo alla sua enciclopedia, per attribuire il significato ad un termine a cui prima il testo non ha fatto riferimento e che deve essere interpretato come "classe sociale componente il movimento rivoluzionario". Inoltre, per chiarire le richieste di tale ceto sociale di una maggiore libertà e di una riforma elettorale, con la richiesta di un'estensione del diritto di voto, il testo, che non fornisce alcuna definizione di cosa sia una riforma elettorale né il diritto di voto, lascia che lo studente possa inferirne il senso facendo riferimento ai dati relativi al numero dei votanti francesi rispetto al totale della popolazione. Il testo prosegue poi con un periodo (indice GULPEASE 44, "molto difficile") in cui si fa riferimento alle condizioni degli operai delle fabbriche: a questo proposito si richiede all'allievo di richiamare conoscenze acquisite in un capitolo precedente e di stabilire una correlazione tra "*pagati con salari da fame*" e "*loro*

problemi". Nelle frasi successive una difficoltà è data, inoltre, dall'espressione "*ceti popolari*": espressione generica che, dato il testo, l'allievo è indotto a ritenere essere una "classe sociale" per analogia con "*borghesi*", "*operai*" e "*contadini*". Chi siano esattamente i "*ceti popolari*" non è certamente chiaro e comprensibile: siamo di fronte ad un nesso mal segnalato e implicito, come quello tra "*salari di fame*", "*cattivo raccolto delle patate e del forte aumento dei prezzi degli alimenti*" e "*crisi economica*" e "*impoverimento*".

Cogliere gli elementi di coesione e della coerenza testuale rappresenta infatti, uno dei nodi di maggiore criticità nella comprensione del testo da parte degli apprendenti. Può essere utile qui ricordare che la coesione testuale si realizza attraverso procedimenti di collegamento a distanza, riprese e anticipazioni, che servono a riproporre la continuità tematica, insieme a procedimenti di microcoesione testuale, come l'uso di pronomi dimostrativi, personali e le riprese nominali.

A livello di coesione possono creare particolari problemi di comprensione:

- i nessi non segnalati, come nell'esempio¹⁹:

Non conoscendo i sistemi di rotazione delle colture, di concimazione e di rigenerazione periodica della terra, (?) sono costretti, dopo un certo numero di anni, ad emigrare in cerca di nuove aree fertili.

- i nessi distanziati, come nell'esempio:

La presenza dei diavoli e delle anime dei morti nel Carnevale non è strana. Infatti, con questa festa ci si propone di rendere più fertile la terra e abbondante il raccolto. Per generare la nuova spiga o la nuova pianta, il seme deve passare un periodo più o meno lungo sotto terra. Qui, secondo una credenza molto antica, precedente al Cristianesimo, nel buio del mondo infernale, stavano i démoni, le anime dei morti.

- i nessi mal segnalati, come nell'esempio:

Quando poi morì l'arcivescovo di Milano (ottimo arcivescovo, lo riconoscevano tutti, che però aveva il torto di chiamarsi Gaysruck) e gli venne a succedere il bergamasco Bartolomeo Romilli le accoglienze furono trionfali.

A livello di coerenza possono costituire una difficoltà di comprensione, nel testo di storia, la progressione tematica, il rapporto tra "dato" e "nuovo", i legami espliciti e impliciti, le inferenze da compiere, come nell'esempio:

"Dalla fine della guerra al primo governo Mussolini, cioè dal novembre 1918 all'ottobre 1922, si susseguirono sei diversi governi: Orlando, Nitti, Giolitti, Bonomi (due volte), Facta. Questa instabilità politica era il sintomo di una grave crisi della vecchia classe dirigente..."

¹⁹ Gli esempi sono tratti da Colombo, 2002, pp. 52-55.

C) *Il secondo paragrafo*

2. Il progetto socialista e la vittoria dei conservatori

I primi provvedimenti del nuovo governo furono l'introduzione del suffragio universale (il diritto di voto fu esteso a tutti i cittadini, non però alle donne) e l'istituzione dei laboratori nazionali, un'industria creata dallo Stato in favore dei disoccupati (vi trovarono lavoro oltre centomila operai): un'iniziativa di ispirazione socialista sostenuta dal proletariato parigino.

Le elezioni a suffragio universale (23 aprile 1848) diedero, tuttavia, una larga maggioranza ai moderati (su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100): si formò così un governo prevalentemente conservatore che ordinò la chiusura dei laboratori nazionali per evitare un eccessivo rafforzarsi dei socialisti. Gli operai insorsero e per alcuni giorni (23-26 giugno) le vie di Parigi furono insanguinate da una battaglia violentissima, nella quale caddero migliaia di operai sotto il fuoco delle truppe mobilitate dal governo. Il moto socialista fu così stroncato sul nascere.

La vittoria dei conservatori fu consolidata con la nomina a presidente della repubblica (10 dicembre 1848) di Luigi Napoleone Bonaparte, nipote del grande Napoleone, già affiliato alla Carboneria e di tendenze moderatamente liberali, uomo di grandi ambizioni che mirava soprattutto al potere personale. Appena tre anni dopo, egli sciolse il parlamento e si fece proclamare imperatore col nome di Napoleone III.

Il secondo paragrafo ha un indice GULPEASE 46. Come è stato riportato nella tabella sopra, la maggior parte dei lessemi appartiene al VdB: la percentuale maggiore è assegnata alle parole del lessico fondamentale, seguono quelle ad alto uso e una bassa percentuale è costituita dal vocabolario di alta disponibilità. Nonostante ciò i primi periodi del paragrafo (da “*I primi provvedimenti...*” a “*...stroncato sul nascere*”) presentano difficoltà comprese fra gli indici 38 e 46 di GULPEASE (testo dunque “*molto difficile*”).

In effetti, il primo capoverso si apre con elementi di difficoltà legati alla presenza di nominalizzazioni quali, “*introduzione del suffragio universale*” (“*il governo – e l'allievo deve ricostruire che si tratta di quello francese indicato a conclusione del paragrafo precedente e per questo ricostruire il nesso tra i due paragrafi – introduce il suffragio universale*”). “*Suffragio universale*” è espressione polirematica formata da parole non presenti nel vocabolario di base e di cui andrebbe fornita una definizione che nel testo è delimitata all'interno di parentesi, ma per comprendere la quale l'allievo deve riferire “*estensione del voto*” a “*suffragio*” e “*universale*” a “*esteso a tutti i cittadini*”, tranne che alle donne e comprendere il significato di “*universale*” in un senso “*limitato*” e specifico).

Poco più avanti sempre nello stesso periodo, ricorre un'altra nominalizzazione, “*istituzione dei laboratori nazionali*” e, chiusa tra le virgole, si dà un chiarimento del concetto: viene spiegato come si tratti di un'industria creata dallo stato in favore dei disoccupati, con una indicazione parentetica del numero di occupati che vi trovarono lavoro. Con i due punti dopo la parentetica si specifica che era un'iniziativa di ispirazione socialista sostenuta dal proletariato: “*ispirazione socialista*” e “*proletariato*” costituiscono due elementi di difficile decodifica per l'allievo se questi termini non vengono spiegati dall'insegnante o richiamati alla memoria se sono stati precedentemente presentati nel capitolo sulla rivoluzione industriale: è un punto in cui la comprensione necessita di un richiamo di conoscenze pregresse. Ugualmente possono essere un problema la localizzazione “*parigina*” e la forma implicita del verbo “*sostenere*” “*sostenuta*”, verbo presumibilmente noto all'allievo nel suo primo significato

di “reggere”, forse in quello di “affermare qualcosa con convinzione, argomentare”, ma probabilmente non nel significato di “richiedere, sollecitare con forza”.

A questo punto il periodo si è fatto molto lungo e con una struttura complessa ricca di chiarimenti e aggiunte; per l’alunno diventa difficile poter discriminare fra le informazioni e ritrovare quella essenziale. L’uso di un lessico specialistico, la cui definizione non è fornita nel manuale da un glossario e che non possiamo neanche ipotizzare appartenga all’enciclopedia dello studente, (mi riferisco a parole quali *proletariato*, *suffragio*, di duplice ricorrenza, non presenti nel VdB), la presenza di costituenti pesanti quali, *iniziativa di ispirazione socialista*, accrescono la difficoltà interpretativa del testo.

La complessità sintattica è dipendente dalla presenza nel testo, di diversi gradi di subordinazione e , come già accennato, da una parentetica: “*Le elezioni a suffragio universale diedero tuttavia, una larga maggioranza ai moderati (su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100): si formò così un governo prevalentemente conservatore, che ordinò (I grado) la chiusura dei laboratori nazionali per evitare (II) un eccessivo rafforzarsi dei socialisti* (verbo con funzione di sostantivo che ha valore della subordinata “*che i socialisti si rafforzassero eccessivamente*”). Qui inoltre l’allievo viene impegnato a comprendere perché la chiusura dei laboratori nazionali avrebbe evitato l’eccessivo rafforzarsi dei socialisti.

Nel capoverso successivo troviamo un’implicita costituita dalla participiale (di II grado) *mobilitate*, la cui difficoltà è legata allo scioglimento della sua forma e alla non appartenenza della parola al VdB. Vi sono poi alcune inferenze “difficili” nel segmento “*(su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100): si formò così un governo prevalentemente conservatore*” in relazione alla comprensione (o meno) di che cosa significhi essere “*conservatore*” e essere “*socialista*”. Infine, tutta da verificare rimane la capacità dell’allievo di correlare la parte del titolo del paragrafo “*progetto socialista*” alle informazioni contenute nel paragrafo stesso.

D) *Il terzo paragrafo*

3. La rivoluzione si estende

Gli eventi di Parigi del febbraio 1848 scatenarono una reazione a catena, provocando l’insurrezione dei liberali in molti paesi soggetti alla monarchia asburgica, considerata il centro dell’assolutismo europeo. La rivoluzione si estese con rapidità impressionante, come un incendio che si propaga: 3 marzo, Budapest; 13 marzo, Vienna; 13 marzo, Praga; 17 marzo, Venezia; 18 marzo, Milano. Lo stesso 18 marzo, la rivolta di Berlino scosse anche la Prussia. Italiani e ungheresi reclamavano l’indipendenza, per sottrarsi alla soggezione degli Asburgo; libertà e governi costituzionali chiedevano i boemi e i tedeschi. Il moto di protesta si estese alla stessa capitale, Vienna, la cui popolazione insorse innalzando le barricate e reclamando dall’imperatore il licenziamento di Metternich (il quale infatti si dimise) e la Costituzione (che venne promessa).

Particolarmente combattute furono l’insurrezione a Budapest, sostenuta dall’eroe nazionale Kossuth e dal poeta Petöfi, e quella di Milano.

Il terzo paragrafo ha un valore GULPEASE di 50, ancora un valore elevato che si pone a metà nella scala dei valori, fra le soglie di leggibilità “*testi molto difficili*” e “*difficili*”. Una

difficoltà che l'allievo può incontrare all'inizio è ricostruire con esattezza l'ordine cronologico degli eventi. Infatti, egli deve correlare l'enunciato *gli eventi di Parigi del febbraio 1848* con quanto è indicato nel primo paragrafo per poi procedere alla ricostruzione degli eventi narrati in questo terzo, senza considerare quelli enunciati nel secondo paragrafo.

Una seconda difficoltà è rappresentata dalla struttura testuale del paragrafo, organizzata in periodi lunghi, con diversi gradi di subordinazione di tipo implicito, forme meno immediate rispetto alle relative esplicite: [...] *provocando l'insurrezione dei liberali in molti paesi soggetti alla monarchia asburgica, considerata il centro dell'assolutismo europeo.* Più avanti il testo prosegue così: *la rivoluzione si estese con rapidità impressionante, come un incendio che si propaga: 3 marzo, Budapest; 13 Marzo, Vienna;* [...] segue una lista di cinque date ognuna delle quali è seguita da un nome di città. Il testo avrebbe avuto una maggiore coerenza interrompendo il periodo a *si proroga* e riprendendo con frasi semplici, a sostituzione dell'elenco proposto dal testo, del tipo: il 3 marzo scoppia a Budapest; il 13 Marzo scoppia a Vienna, e così via. Una certa ridondanza dell'informazione, nella struttura proposta e ripetuta più volte, avrebbe potuto essere un mezzo per diluire la densità informativa e per aiutare lo studente a memorizzare date e luoghi e avrebbe offerto così l'occasione di potere associare al termine *rivoluzione* l'uso appropriato del verbo che descrive l'evento di cui si parla, cosa che nel testo si riscontra una sola volta, nell'introduzione, e che è invece una importante modalità per l'acquisizione della lingua della disciplina e il suo corretto riuso.

Nel periodo successivo la criticità è di tipo lessicale: la presenza di termini di alto uso (*soggezione*), parole non del VdB (*Asburgo e costituzionale, Boemi*) compromettono la comprensione del testo se lo studente non ne possiede la conoscenza, non inferibile dal contesto.

Anche l'apparato iconografico presente nel testo non gli è d'aiuto.

Figura 2



La sola cartina (figura 2) in cui accanto al nome *Impero d'Austria* si sarebbe potuto associare il nome *Asburgo*, o almeno presentarlo nella didascalia, è una cartina che

mostra una linea che segna i confini della Confederazione germanica (l'allievo dovrebbe collegare l'indicazione di tali confini alla frase del paragrafo "provocando l'insurrezione dei liberali in molti paesi soggetti alla monarchia asburgica, *considerata il centro dell'assolutismo europeo*") e delle stelline per indicare le città in cui scoppiarono i moti (e in cui non compare la parola Boemia) e che ha una didascalia non funzionale all'interpretazione della stessa.

Il testo presenta inoltre, in un altro luogo, un'inversione dell'ordine SVO che può rappresentare un altro elemento di criticità. (*Italiani e ungheresi reclamavano l'indipendenza, per sottrarsi alla soggezione degli Asburgo; libertà e governi costituzionali chiedevano i Boemi*). Il periodo successivo è abbastanza complesso per la densità di informazione che vi è contenuta e per l'organizzazione strutturale che presenta quattro gradi di subordinazione con due parentetiche: (*il moto di protesta si estese alla stessa capitale, Vienna, la cui popolazione insorse* (I grado) *innalzando le barricate* (II, di tipo implicito) *e reclamando* (coordinata) *dall'Imperatore il licenziamento di Metternich (il quale si dimise)* (III) *e la costituzione (che venne promessa)* (IV). Lo scioglimento delle proposizioni implicite avrebbe consentito in questo caso una più agevole decodifica del testo che, invece, presenta un elevato grado di difficoltà.

Si pone qui anche un problema di conoscenza e riferimenti storici dato dall'uso dell'espressione "*licenziamento di Metternich*". Ad un allievo di oggi il termine può indicare o suggerire l'idea di un'interruzione di un rapporto di lavoro, pertanto risultare poco pertinente con riferimento ad un incarico politico; quella proposta dal testo, se non chiarita dall'insegnante, non è l'espressione che egli si aspetta di trovare (supposto che ne conosca il significato). Per la comprensione corretta del testo l'allievo è chiamato a ricordare (o deve apprendere) che in un stato assoluto il sovrano o l'imperatore ha il potere di nominare i ministri senza doverne dare ragione ad un parlamento o al popolo e ha, quindi, anche il potere di "licenziarli". Il riferimento a "dimissioni" compare poco più avanti nella frase tra parentesi laddove, sempre in riferimento a Metternich, si chiarisce: (*il quale si dimise*) creando un evidente problema di interpretazione che il testo non scioglie e che l'insegnante dovrà invece tenere presente. Rimane comunque oscuro chi sia Metternich e perché se ne reclami il licenziamento. Se, come presumibile, chi sia e quali siano state le misure economiche da lui adottate, sono informazioni date in un precedente capitolo, sarebbe stato opportuno comunque sinteticamente richiamarle.

Ancora un'osservazione per quanto riguarda il lessico di questo paragrafo: oltre ai vocaboli cui si è già fatto riferimento, altri elementi lessicali non compaiono nel VdB quali, *assolutismo, eventi, insurrezione*: tecnicismo che ritorna spesso e che andrebbe senz'altro spiegato perché concetto chiave per la decodifica dell'informazione di base dell'unità presa in esame, insieme a *monarchia asburgica*.

E) *Il quarto paragrafo*

4. Venezia e Milano insorgono. Le cinque giornate di Milano.

La notizia dell'insurrezione di Vienna e del licenziamento di Metternich ebbe ripercussioni immediate nel regno Lombardo-Veneto, dove Venezia e Milano insorsero.

A Venezia la mattina del 17 marzo la folla, sfondati i cancelli e le porte delle carceri, liberò i patrioti Niccolò Tommaseo e Daniele Manin e costrinse la guarnigione austriaca ad abbandonare la città. Pochi giorni dopo (22 marzo), in piazza San Marco, lo stesso Manin, di

fronte alla popolazione riunita, proclamava Venezia libera e dichiarava l'istituzione della repubblica.

Il 18 marzo Milano insorse contro il presidio militare austriaco, numeroso e ben comandato dal maresciallo Radetzky. La popolazione scese in strada a costruire barricate. La lotta, che ebbe come capi e animatori Carlo Cattaneo, Luciano Manara, Emilio ed Enrico Dandolo, si protrasse per cinque giorni e si concluse con la liberazione della città, mentre le truppe austriache si ritiravano nel cosiddetto "quadrilatero", la zona fortificata formata dalle quattro piazzeforti di Mantova, Peschiera, Legnago e Verona.

Il quarto paragrafo, (indice GULPEASE 53, "difficile") presenta nel primo capoverso difficoltà di decodifica (indice GULPEASE 40, "molto difficile") legate alle nominalizzazioni presenti e a lessemi quali, *insurrezione, ripercussione*, che non appartengono al VdB o alle conoscenze pregresse che sono richieste allo studente.

Il secondo periodo presenta, per quanto riguarda la struttura sintattica, una subordinata, una parentetica implicita cui è affidata la resa in sequenza cronologica della relazione temporale che, se non esplicitata, rappresenta sempre un elemento di difficoltà per l'alunno. Proseguendo nell'analisi del testo, troviamo ancora lo stesso tipo di organizzazione strutturale, ancora una subordinata implicita e la mancanza di un'esplicita resa della relazione temporale che, assieme ai nessi causa-effetto, caratterizzano la tipologia di testi narrativo-espositivi. Il testo esaminato affida in modo ricorrente la determinazione delle relazioni causali o temporali a questo tipo di costruzione sintattica. Ciò non solo può comportare allo studente una difficoltà di decodifica ma sembra in qualche modo snaturare il testo di una sua specificità e potrebbe causare, di riflesso, anche un mancato riconoscimento di tali nessi da parte dell'allievo.

Elementi lessicali non presenti nel VdB in questo paragrafo, sono termini come *guarnigione* e *patriota* e più avanti anche *presidio, animatori, si protrasse*, molti dei quali non inferibili dal contesto, eccezion fatta per *protrarsi* che è accompagnato dalla determinazione temporale. Altro elemento di complessità è rappresentato più avanti, dalla presenza di un participio passato nella frase "Il 18 marzo Milano insorse contro il presidio militare austriaco, numeroso e ben comandato dal maresciallo Radetzky", che poteva essere sciolto con una proposizione relativa che ne avrebbe reso più agevole la comprensione. Anche il periodo seguente è molto complesso: tra il soggetto e il verbo pronominale *protrarsi*, non presente nel VdB, della proposizione principale si inserisce una frase relativa; la principale viene poi seguita da una coordinata con il verbo riflessivo e da una subordinata temporale cui si aggiunge una participiale per definire che cosa sia il "cosiddetto quadrilatero". L'indice GULPEASE calcolato per questa proposizione è 49, ed è certamente da ascrivere alla struttura sintattica presente in quanto, come è stato osservato, i lessemi che la compongono appartengono tutti al VdB ed esattamente sono termini del vocabolario comune e di alto uso.

F) *Il quinto paragrafo*

5. L'arte è fatta per il popolo: gli scrittori della libertà

Nel XIX secolo molti poeti e scrittori contribuirono a diffondere gli ideali della libertà. Essi

furono chiamati “romantici” e “romanticismo” la tendenza letteraria e culturale da essi seguita. Gli scrittori romantici si opponevano a ogni forma di imposizione nel campo dell’arte. L’artista, essi affermavano, non deve obbedire a regole fisse né deve imitare modelli precostituiti. Lo stile e la forma espressiva vanno liberamente creati dallo scrittore, devono essere opera sua personale e spontanea. Così pure, devono essere liberamente scelti gli argomenti da trattare. I romantici preferirono scrivere in uno stile semplice, chiaro e ricco di sentimento, affinché i libri fossero letti da molte persone, non soltanto da pochi gruppi, secondo il principio per cui l’arte deve essere popolare e rivolgersi a tutti.

In Italia, uno dei maggiori scrittori romantici fu Alessandro Manzoni, autore dei «Promessi sposi», di cui sono protagonisti due popolani, Renzo e Lucia, perseguitati da un nobile prepotente. Il romanzo è ambientato in Lombardia durante il dominio spagnolo del Seicento e inquadra le vicende dei personaggi in quel contesto storico di malgoverno, sfruttamento, fame, guerra. Questi i malanni (così vuole insegnare Manzoni nel suo libro) che colpiscono un popolo quando è privo della libertà.

Il romanticismo fu presente in tutta Europa. Tra i suoi maggiori esponenti ricordiamo l’inglese Walter Scott, che scrisse numerosi romanzi a fondo storico, tra i quali assai noto «Ivanhoe», e il francese Victor Hugo, ancora oggi popolare per il romanzo «I miserabili».

Proprio di Hugo citiamo alcune parole illuminanti sul suo modo di concepire il rapporto tra arte, politica e libertà: «Il romanticismo altro non è che il liberalismo in letteratura. Libertà nell’arte, libertà nella società: questo il duplice fine a cui debbono tendere con pari slancio tutti gli spiriti; questa la doppia bandiera che vede raggrupparsi intorno ai giovani d’oggi, e anche, assieme e in testa alla gioventù, il fiore della generazione che ci ha preceduti, tutti quei saggi anziani che hanno riconosciuto che la libertà letteraria è figlia della libertà politica. Tale il principio del secolo: e prevarrà. A popolo nuovo arte nuova».

L’ultimo paragrafo del testo, il cui argomento presenta un aspetto della cultura letteraria italiana dell’Ottocento, ha un indice di GULPEASE pari a 56. Il titolo assegnato al paragrafo presenta una complessità legata alle capacità inferenziali e alle conoscenze enciclopediche richieste e che non è pensabile che lo studente, cui si rivolge il testo, possieda. La sua decodifica è perciò estremamente complessa e richiede necessariamente una mediazione dell’insegnante. (*L’arte è fatta dal popolo: gli scrittori della libertà*).

I lessemi presenti che non appartengono al VdB sono: *romanticismo, imposizione, precostituito, espressiva, Italia* (ma quest’ultimo, si spera, dovrebbe essere noto!) Molti appartengono al vocabolario comune, altri, come *malanni*, sono invece di uso non comune e “colto”, fuori dal repertorio degli allievi, altri come *a fondo* e *spiriti* sono usati in una accezione specifica che crea problemi di comprensione se intesi nel loro significato comune.

Le complessità di tipo sintattico riscontrate sono l’ellissi del verbo nella frase, “*essi furono chiamati romantici e romanticismo, la tendenza letteraria e culturale da essi seguita*”. La ripresa anaforica presente del pronome personale dà coesione al testo, mentre l’ellissi del verbo può ostacolare la decodifica della coordinata. La frase che segue “*gli scrittori romantici si opponevano a ogni forma di imposizione nel campo dell’arte*” andrebbe meglio chiarita e la presenza del lessema *imposizione* non appartenente al VdB dà luogo a criticità di difficile soluzione per lo studente che manca anche di adeguati riferimenti enciclopedici e culturali. Proseguendo l’analisi, osserviamo come la costruzione sintattica di questa frase “*l’artista, essi affermavano, non deve obbedire a regole fisse, né deve imitare modelli precostituiti*” presenta un alto indice di difficoltà perché non esplicita la relazione di dipendenza fra la proposizione principale e la subordinata e contiene anche una negazione complessa,

oltre ad espressioni e termini quali “*regole fisse*” e “*modelli precostituiti*”, di difficile comprensione e interpretazione se l’allievo non ha i riferimenti enciclopedici necessari.

Un esempio di nesso che può essere complesso ricostruire è la relazione tra *la doppia bandiera e libertà nell’arte, libertà nella società* che vuole anche il riconoscimento del significato della metafora *bandiera*.

In ultima analisi, quest’ultimo paragrafo, per le complessità sintattiche, testuali, lessicali presenti risulta particolarmente difficile, perché oltretutto, interrompe l’esposizione della narrazione storica e aggiunge un ulteriore livello di difficoltà, legata al rinvio a concetti di storia della letteratura che lo studente potrebbe non possedere.

3.2. L’apparato didattico del testo

Ogni unità di apprendimento del manuale si chiude con un apparato didattico, distribuito in quattro sezioni diverse, ognuna delle quali è contrassegnata da una progressione numerica. La prima è intitolata “*guida allo studio*” ed è costituita da un numero di domande variabile per unità di apprendimento.

Alla fine di ciascuna domanda a risposta aperta, vi è il rimando con l’indicazione del paragrafo cui essa fa riferimento.

La seconda sezione è uno schema da completare scandito dal titolo “*Conoscere gli eventi*” e funzionale alla comprensione letterale del testo e all’individuazione di personaggi, azioni, tempi e luoghi e alla divisione in sequenze. Allo studente è richiesto di completare uno schema contrassegnato da indicatori del tipo, *quando, dove, chi, che cosa*, che indicano il tipo di informazione da inserire: tempo, luogo, personaggi e azioni dei protagonisti /eventi. La griglia è completa in quasi tutte le sue parti, soltanto una o due delle parti rimanenti sono incomplete, la sezione relativa al luogo, quella dei personaggi o quella degli eventi, a seconda dei casi.

La terza sezione è relativa al lessico. Allo studente viene proposto un esercizio di *cloze* per completare le definizioni di parole usate dal testo, servendosi di una lista di parole indicate posta al margine superiore dell’esercizio senza che peraltro nel testo vengano fornite esplicite definizioni. Questo tipo di attività dunque comporta l’uso del dizionario o la messa in atto di capacità inferenziali da parte dello studente che deve formulare ipotesi o ricostruire il significato dei termini dati, aiutandosi con le parti di testo in cui sono presenti. Alcuni dei lessemi di cui si richiede di fornire una definizione all’alunno non appartengono al VdB.

L’ultima sezione invece è un esercizio di completamento chiamato “*sintesi*”, in cui si ripropone un attività di *cloze* da completare con una lista di parole date.

La tipologia di esercizi richiesta allo studente ha una partitura differenziata in sezioni diverse che avrebbero lo scopo di consentire allo studente di far proprio l’argomento studiato approfondendone i diversi aspetti, in realtà egli deve svolgere sempre una medesima attività di completamento.

Questo tipo di organizzazione dell’apparato didattico da un lato dà uniformità alla tipologia di esercizi proposti e anche al metodo che si vuole suggerire allo studente per aiutarlo a padroneggiare l’argomento, d’altro canto però, proprio perché si ripete sempre uguale per tutti i capitoli del manuale, risulta ripetitivo, monotono e poco motivante: lo studente, una volta appreso il metodo, può limitarsi ad applicarlo in modo meccanico. Inoltre, gli item da completare spesso tendono a ripetere lo stesso ordine delle parole, la

stessa struttura morfosintattica delle frasi del testo, per cui l'allievo non è stimolato a fare collegamenti, a lavorare autonomamente per trovare la risposta corretta, ma si limita a individuare la risposta all'interno del testo.

4. IPOTESI DI INTERVENTO SUL TESTO

Dall'analisi condotta è emerso che il testo utilizza una sintassi complessa, periodi con più gradi di subordinazione, frequentemente di tipo implicito, in cui spesso non sono esplicitate le relazioni temporali e di causa-effetto. All'interno dei periodi ricorrono anche diverse nominalizzazioni che in qualche caso possono equivalere a frasi subordinate implicite. Altri elementi che rendono difficile la comprensione del testo sono la frequente inversione dell'ordine SVO, il ricorso alla sinonimia e l'ellissi del verbo.

La maggior parte dei lessemi appartiene al VdB, per quelli che non ne fanno parte non sempre è possibile la comprensione del significato in base al contesto. Frequenti sono i casi in cui è richiesto allo studente il riferimento alla sua enciclopedia, con implicito riferimento a presupposte conoscenze pregresse o con rimandi a conoscenze esplicitate nei capitoli precedenti del manuale.

L'apparato didattico propone sostanzialmente una sola tipologia di esercizi di basati sul completamento e sul cloze.

Che cosa può dunque fare l'insegnante per agevolare la comprensione di un testo così "difficile" da capire e quindi da studiare? Abbiamo due diverse modalità d'intervento, la facilitazione e la semplificazione.

4.1. *La facilitazione del testo*

La facilitazione è un'azione didattica volta a predisporre la trasmissione e acquisizione di contenuti e concetti mediante un'azione intenzionale che presuppone una preparazione del contesto e di metodologie in grado di favorirle. È un'azione intenzionale che fa da catalizzatore, attiva strategie e promuove la fiducia dello studente in se stesso. Facilitare l'accesso alle discipline scolastiche significa dunque progettare azioni sinergiche che toccano la metodologia didattica, le relazioni, le strategie metacognitive, la lingua, i contenuti (D'Annunzio, Luise, 2008: 14).

Concretamente, nell'attività di lettura si può favorire la comprensione da parte dell'apprendente ricorrendo a tecniche e strategie didattiche di *facilitazione* atte a favorire una mediazione (linguistica e culturale) tra il testo e il lettore, quali, ad esempio:

a) *in una fase di pre-lettura*²⁰, di orientamento al testo:

- la **contestualizzazione**: creazione di un contesto, di uno sfondo orientativo non solo tramite strumenti verbali, ma anche attraverso immagini. Ad esempio le

²⁰ La fase di pre-lettura «serve ad elicitarle le preconoscenze linguistiche ed enciclopedico-contestuali, a fornire e chiarire parole-chiave e termini microlinguistici necessari alla comprensione del testo e ad indirizzare nella giusta direzione le aspettative (*expectacy grammar*) rispetto al testo» Bozzone Costa R., 2003: 116.

illustrazioni del testo sulla rivoluzione del 1848 (e altre che l'insegnante può reperire e mostrare con l'uso della LIM) possono essere utilizzate per orientare rispetto all'argomento del capitolo, formulare ipotesi sugli eventi ecc.



- **l'anticipazione:** recupero di eventuali conoscenze associabili attraverso tecniche di messa in comune, quali:

- domande stimolo di recupero delle conoscenze pregresse necessarie alla comprensione di concetti (quali *libertà*, *indipendenza*, *giustizia* presentati nella introduzione al capitolo), alla ricostruzione degli eventi narrati nel nuovo capitolo;
- formulazione di ipotesi su possibili relazioni di eventi già noti con quelli di cui il capitolo tratta (ad esempio, nel paragrafo in cui si fa riferimento alla classe operaia, l'insegnante può sollecitare gli allievi a ricordare come questa classe sociale si formi a seguito della rivoluzione industriale precedentemente studiata);
- recupero di attività e di lavori svolti su capitoli precedenti che abbiano relazione con i nuovi argomenti del capitolo (predisporre il rapporto tra “dato” e “nuovo”);
- anticipazione del significato di termini che presumibilmente non sono noti e di cui non è possibile ricavare il significato dal testo, ecc. (ad esempio l'insegnante può metter in relazione un'immagine di barricate a Parigi



per spiegare che l'espressione *innalzare le barricate* è legata a prendere *le armi in pugno e rivolta.*)

- **l'interazione:** presentazione non monologica, ma dialogica e problematizzante di un dato concetto (ad esempio, il recupero delle conoscenze pregresse può avvenire attraverso una discussione, un'attività di brainstorming collettivo, ecc.); nel nostro caso l'insegnante può far ricostruire mediante domande:
 - il processo di Restaurazione in Europa dopo la caduta di Napoleone e il Congresso di Vienna;
 - il formarsi di nuove classi sociali a seguito della rivoluzione industriale;
 - la rivolta parigina del 1830 a seguito della quale Luigi Filippo diviene “re dei francesi” e concede la costituzione. Ciò può introdurre la nozione di *sovrano costituzionale* presente all'inizio del primo paragrafo;
 - la divisione dell'Italia nel 1815 per richiamare in particolare la dipendenza del Lombardo Veneto dall'Austria, in riferimento alle insurrezioni di Venezia e Milano, al paragrafo 4 del testo;
 - [...]

b) *in una fase di post-lettura*, che rappresenta il momento di controllo (ed eventuale verifica) e del reimpiego creativo di singoli paragrafi o dell'intero capitolo, modalità di facilitazioni possono essere:

- la ripresa dei concetti base, la loro definizione, l'esposizione collettiva delle relazioni tra concetti, tra eventi, tra fenomeni, il completamento e/o creazione di una griglia, l'abbinamento testo-immagini, il riordino di parti del testo, il cloze; ad esempio: l'insegnante può far costruire correlazioni tra eventi o fenomeni del tipo:
 - a) *salari di fame, cattivo raccolto, aumento dei prezzi* → *crisi economica, impoverimento* dei ceti popolari → *stato di generale inquietudine e malcontento* (paragrafo 1).
 - b) *In Francia il re Luigi Filippo proibisce una riunione per discutere la riforma elettorale* → *scoppio della rivoluzione (23, 24 Febbraio)* → *proclamazione della seconda repubblica* → *formazione di un governo che concede il suffragio universale* (paragrafo 1).
- per il reimpiego creativo si possono proporre: la sintesi, l'elaborazione di schemi, diagrammi, mappe concettuali (individualmente o in piccoli gruppi), il glossario di classe, un articolo di cronaca, ...

Prima della lettura in classe del testo, l'insegnante può inoltre adottare delle tecniche di facilitazione della comprensione del testo, quali, ad esempio queste suggerite da Favaro (2002, p. 191):

- selezionare le parole chiave necessarie per comprendere il testo;
- assicurare la comprensione delle parole chiave, mediante immagini, parafrasi, definizioni, richiami a conoscenze pregresse;
- discutere il tema e tutte le informazioni e le conoscenze che gli apprendenti hanno già acquisito;
- collegare l'argomento all'operatività (ad esempio, prendere appunti, disegnare una carta storica, costruire una mappa degli eventi, ecc.)

Durante la lettura del testo in classe:

- ricorrere a mezzi non verbali presenti nel testo o predisposte dall'insegnante : immagini, fotografie, disegni, cartine, schemi, grafici, ecc., aiutando l'allievo a "leggerli" e a porli in relazione con il testo;
- usare in modo funzionale le varie parti del capitolo:
- riconoscere e saper usare le varie parti del testo,
- l'organizzazione del capitolo compreso il paratesto;
- sottolineare le parole chiave;
- evidenziare le informazioni principali del testo;
- segnalare le relazioni e i nessi tra le diverse parti;
- provocare, attraverso domande sul testo, ipotesi sulle informazioni a seguire, sulla sua conclusione, ecc.
- costruire un glossario dei termini non noti del capitolo.

Tra queste modalità l'insegnante può selezionare quelle che meglio si adattano alle caratteristiche del testo che gli allievi stanno affrontando. Nel nostro caso può ad esempio, far compilare agli allievi per raccogliere informazioni dal testo schede di questo tipo:

Scheda n. 1

IL 1848 IN FRANCIA
1. Cause economiche dello scoppio della rivoluzione: _____ _____ _____
2. Cause politiche dello scoppio della rivoluzione: _____ _____ _____
3. Provvedimenti del primo governo della Repubblica (Febbraio - Aprile 1848): _____ _____ _____
4. Provvedimenti e azioni del secondo governo della Repubblica (dopo le elezioni del 23 aprile 1848): _____ _____ _____

Scheda n. 2

GLI OBIETTIVI DELLA RIVOLUZIONE DEL 1848 IN
Italia: _____ _____
Ungheria: _____ _____
Boemia: _____
Germania: _____
Austria: _____ _____ _____

4.2. *La semplificazione del testo*

La semplificazione invece prevede un'azione sul testo, agendo sulla lingua e sui contenuti, ed è un'operazione finalizzata a rendere un testo più comprensibile agli studenti non italofofoni. È dunque una modalità di intervento principalmente su testi scritti²¹ che non esclude un lavoro condotto su diversi fronti, per esempio quello da compiere sullo studente, con un'adeguata metodologia didattica, costruendo la relazione che sta alla base della co-costruzione delle conoscenze, e infine promuovendo e attivando un processo di consapevolezza delle strategie metacognitive e delle abilità di studio che rendano lo studente consapevole su cosa deve fare, come farlo, e che gli permettano di scegliere all'interno del suo personale repertorio le strategie da utilizzare (D'Annunzio, Luise, 2008: 14).

Il termine semplificazione è stato criticato da molti studiosi perché il concetto di "semplicità" rischia di veicolare due presupposti, l'idea che si tratti di un'operazione semplice da compiere, e quella che lo studente entri in contatto con una lingua artificiosa. L'operazione di semplificazione del testo rinvia alle strategie e alle attività da mettere in atto per consentire all'allievo di cercare una via "semplice" e graduale per comprendere la lingua dello studio. Il testo semplificato va considerato come un testo 'ponte', che ha la funzione di permettere all'alunno di avvicinarsi poi al testo "autentico" e dunque va utilizzato per un tempo limitato.

Va infatti chiarito che un testo semplificato:

- non è un modello linguistico per la produzione scritta (e anche orale) degli studenti (Marello, 2003);
- costituisce un passaggio e non un punto di arrivo per porre in contatto lo studente non italofono con i contenuti e concetti disciplinari (D'Annunzio, Luise, 2008: 18);
- non è un mezzo per passare informazioni a chi ha competenze limitate, ma uno strumento per aiutare chi ha le capacità a superare un deficit, linguistico e comunicativo temporaneo (Amoruso, Paternostro, 2003)²².

Gli indici di leggibilità di un testo semplificato di norma sono sempre più alti del testo non trattato, anche se ciò può comportare problemi legati alla banalizzazione del contenuto o un impoverimento dell'input (D'Annunzio, Luise, 2008: 21) o alla cancellazione di nessi logici, ad esempio delle relazioni di causa-effetto o delle relazioni temporali, tra eventi e fenomeni.

Per la semplificazione testuale e la scrittura controllata sono stati formulati i seguenti criteri²³, ormai largamente condivisi dalla ricerca e dalla letteratura sul tema:

²¹ È utile ricordare a questo proposito, che un intervento sulla lingua può prevedere non solo quello sui testi scritti ma anche quello sui testi orali. Mi riferisco al trattamento dei testi orali e principalmente, al parlato dell'insegnante per cui può essere vantaggioso il ricorso a criteri di semplificazione, per dare continuità e coerenza all'attività condotta sui testi scritti.

²² La semplificazione prevede la riscrittura parziale o integrale del testo, con l'inserimento di eventuali elementi esplicativi necessari in relazione alle limitate competenze e conoscenze dell'allievo. Se invece l'azione è finalizzata alla richiesta di un compito sul testo originale, allora si può operare cercando di rendere il testo cognitivamente e linguisticamente accessibile. La scelta dei contenuti disciplinari deve essere operata individuando quelli essenziali, specialmente quelli che hanno carattere interdisciplinare che, quindi, possono essere trattati da più docenti e da più punti di vista, e proponendo quelli che si possono collegare all'esperienza, alle conoscenze pregresse dello studente o che lo possono maggiormente motivare e coinvolgere.

²³ Cfr. Piemontese M.E., 1996.

Dal punto di vista grafico può essere utile:

- usare un corpo tipografico grande (min.13)
- strutturare il testo in brevi paragrafi segnalando “l'accapo” con un rientro di riga e sottotitoli;
- evidenziare i termini specifici e le parole chiave del testo;
- prevedere un glossario a fine testo;
- inserire immagini o disegni o grafici per facilitare la comprensione.

Caratteristiche linguistiche:

Lessico

- fare riferimento al *vocabolario di base (VdB)* e fornire – in un glossario che accompagna il testo – la spiegazione delle parole che non rientrano in tale vocabolario;
- evitare o limitare le nominalizzazioni;
- evitare espressioni idiomatiche e forme figurate;

Sintassi

- scrivere frasi brevi (indicativamente di 10-15 parole, ma dipende anche dal livello di scolarità);
- scrivere periodi brevi di 20-30 parole;
- scrivere paragrafi/testi brevi di 200-250 parole;
- nei periodi evitare gli incisi;
- usare frasi principali e coordinate, tra le subordinate usare frasi temporali, causali, finali;
- evitare la doppia negazione;
- rispettare l'ordine Soggetto-Verbo-Oggetto (SVO) nella costruzione della frase
- per unire frasi usare i connettivi più comuni (*e, o, ma, perché, quando*, ecc.);
- usare per lo più i modi finiti dei verbi, evitando - per quanto possibile - infiniti, participi e gerundi;
- usare, quando è possibile, l'indicativo al posto del congiuntivo;
- preferire i seguenti tempi dell'indicativo: presente, passato prossimo, futuro semplice, imperfetto.
- usare la forma attiva e non quella passiva dei verbi;
- evitare le forme impersonali;

Caratteristiche testuali: coesione e coerenza

- ripetere il nome o altre parole chiave evitando l'uso di sinonimi e facendo ricorso in modo limitato ai pronomi; mantenere un elevato tasso di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi);
- esplicitare i passaggi tra gli argomenti;
- organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva;
- ordinare le unità informative in senso logico e cronologico;
- distinguere le informazioni principali da quelle secondarie.

Tenendo conto di tali criteri si può operare nel testo una:

- a) semplificazione con cui si interviene sulla morfosintassi e il lessico riformulandoli in chiave facilitante secondo le caratteristiche elencate sopra;
- b) rielaborazione che prevede un intervento sul lessico aggiungendo glosse, sinonimi, spiegazioni e definizioni alla parole e alle forme ritenute di più difficile comprensione;
- c) riscrittura funzionale che utilizza le strategie valide per i due precedenti tipi di intervento ma vi aggiunge l'attenzione per gli elementi della testualità e per gli aspetti concettuali. Sul piano lessicale e morfosintattico si semplificano parole e strutture, evitando metafore, espressioni idiomatiche, subordinate complesse, ma a queste operazioni si aggiunge anche l'elemento di revisione logico-concettuale e si organizza l'informazione in modo che possa facilitare l'elaborazione cognitiva del testo. La stesura di questo tipo di testi è un'operazione difficile e richiede specifiche competenze da parte di chi interviene sul testo di partenza (D'Annunzio, Luise, 2008: 21).

A titolo esemplificativo si propone qui una ipotesi di semplificazione dei primi due sottoparagrafi del paragrafo 2 del testo che hanno un indice GULPEASE "molto difficile":

Vocabolario di base

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	115	77,18	85,82
Alto uso	15	10,07	11,19
Alta disponibilità	4	2,68	2,99
Totale parole VdB	134	89,93	100,00
<i>Non presente in VdB</i>	15	10,07	---

Legenda per le frasi

nelle quali ogni parola è confrontata con il VdB

Grassetto: vocabolario fondamentale

Tondo: vocabolario di alto uso

Corsivo: vocabolario di alta disponibilità

Corpo e carattere diversi: non presente nel VdB

Legenda per la difficoltà

correlata al livello di scolarizzazione del lettore

---- quasi incomprensibile

+--- molto difficile

++-- difficile

+++ - facile

++++ molto facile

Frasese	G	Difficoltà/livello scol.		
		Elem.	Media	Sup.
	---	++++	++++	++++
Il progetto socialista e la vittoria dei conservatori	69	+++	+++	+++
I primi provvedimenti del nuovo governo furono l'introduzione del suffragio universale (il diritto di voto fu esteso a tutti i cittadini, non però alle donne) e l'istituzione dei laboratori nazionali, un'industria creata dallo Stato in favore dei disoccupati (vi trovarono lavoro oltre centomila operai): un'iniziativa di ispirazione socialista sostenuta dal proletariato parigino.	38	----	----	+++
Le elezioni a suffragio universale (23 aprile 1848) diedero, tuttavia, una larga maggioranza ai moderati (su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100): si formò così un governo prevalentemente conservatore che ordinò la chiusura dei laboratori nazionali per evitare un eccessivo rafforzarsi dei socialisti.	38	----	----	+++
Gli operai insorsero e per alcuni giorni (23-26 giugno) le vie di Parigi furono insanguinate da una battaglia violentissima, nella quale caddero migliaia di operai sotto il fuoco delle truppe mobilitate dal governo.	45	----	----	+++

Testo semplificato

IL PROGETTO SOCIALISTA E LA VITTORIA DEI CONSERVATORI	
<p>Il nuovo governo istituisce il suffragio universale: tutti i cittadini maschi hanno il diritto di voto. Le donne non possono però votare. Il governo crea i <i>laboratori nazionali</i>, per dare lavoro ai disoccupati. Le prime elezioni a suffragio universale avvengono il 23 aprile 1848. I moderati vincono le elezioni e hanno la maggioranza in parlamento. Il nuovo governo è così un governo moderato e conservatore. I socialisti sono in minoranza. Il governo moderato chiude i laboratori nazionali. Gli operai e i socialisti si ribellano. Il governo invia l'esercito, che spara sui ribelli, e reprime la ribellione. Migliaia di operai muoiono nella battaglia per le vie di Parigi.</p>	
GLOSSARIO	
Suffragio universale = diritto di voto di tutti i cittadini che hanno l'età prevista dalla legge per votare.	
Disoccupato = persona che non ha lavoro.	
Conservatore = persona o gruppo che non vuole cambiamenti nella società ed è contrario alle nuove idee.	
Moderato = persona o gruppo che è per cambiamenti prudenti, lontani da posizioni estreme.	

L'indice GULPEASE di questo testo è 67 (*facile*) e l'analisi ci ha dato questi valori:

Vocabolario di base			
Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	88	77,88	85,44
Alto uso	14	12,39	13,59
Alta disponibilità	1	0,88	0,97
Totale parole VdB	103	91,15	100,00
<i>Non presente in VdB</i>	10	8,85	---

Frase	G	Difficoltà/livello scol.		
		Elem.	Media	Sup.
Il nuovo governo istituisce il suffragio universale: tutti i cittadini maschi hanno il diritto di voto.	54	----	+++	+++
Le donne non possono però votare.	94	+++	++++	++++
Il governo crea i laboratori nazionali, per dare lavoro ai disoccupati¹.	62	+++	+++	+++
Le prime elezioni a suffragio universale avvengono il 23 aprile 1848.	64	+++	+++	+++
I moderati vincono le elezioni e hanno la maggioranza in parlamento.	64	+++	+++	+++
Il nuovo governo è così un governo moderato e <i>conservatore.</i>	70	+++	+++	++++
I socialisti sono in minoranza.	97	++++	++++	++++
Il governo moderato chiude i laboratori nazionali.	70	+++	+++	++++
Gli operai e i socialisti si ribellano.	86	+++	+++	++++
Il governo invia l'esercito, che spara sui ribelli, e reprime la ribellione.	62	----	+++	+++
Migliaia di operai muoiono nella battaglia per le vie di Parigi.	61	----	+++	+++

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertocchi D. (2003), "La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue", in Grassi R., Valentini A., Buzzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Bertrand G., (1992), "La storia come luogo di comprensione tra le culture" in C. Lavinio (a cura di) *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, p. 172.

- Bonomi I., A. Masini A., Morgana S., Piotti M. (2003), *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma.
- Bosc F. (2004), "Finalmente ho capito!" *La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica*, Insegnare Italiano L2 e L1, Quaderno n. 7,USR Piemonte e Regione Piemonte, Torino.
- Bozzone Costa R. (2003), "Come lavorare sulle caratteristiche della linguistiche dei testi disciplinari", in Grassi R., Valentini A., Buzzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Coste D. (a cura di) (2009), *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo.
- Consiglio d'Europa, Divisione delle Politiche linguistiche, DG IV, (2007).
- D'Achille P., Giovanardi C. (2003), "Esiste la storiografia semicolta? Questioni generali e casi particolari", in Alfieri G. (a cura di), *Storia della lingua e storia*. Atti del II Convegno ASLI, Catania 26-28 ottobre 1999, Firenze, Cesati.
- D'Annunzio B. Luise M.C., (2008) "*Studiare in lingua seconda*" Guerra Edizioni, Perugia.
- De Mauro T., (2003), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Deon V. (1997), "I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale", in Calò R., Ferreri S., *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G. (2010) "Una lingua "seconda e adottiva"l'italiano delle seconde generazioni" in *Italiano LinguaDue*, 2. pp. 1-14.
- Fiorucci M. (a cura di) (2011), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano.
- Fratrer I, Jafrancesco E. (2003), "Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati nelle discipline di studio in ambito scolastico", in Grassi R., Valentini A., Buzzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 39-57.
- Giscel Lombardia, (1988), "Analisi di manuali scientifici ed ipotesi di leggibilità", in A. R. Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 239-265.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua Italiana ed Educazione Linguistica*, Carocci, Roma.
- Perillo E. (a cura di) (2010), *Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Plazzotta A. (2003), "Il testo semplificato: sua utilità e utilizzabilità", in Grassi R., Valentini A., Buzzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Vollmer H. (2010), "Lingua(e) delle altre discipline", in *Italiano LinguaDue*, n.1, 2010, www.italianolingua2ue.unimi.it