



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA



Centro interculturale Millevoci

italiano come lingua seconda Materiali 11

Il testo a cento mani

PERCORSO PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI LETTURA
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Alessandro Gaddo, Elena Nuzzo

Coordinamento

Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica

Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

Il testo a cento mani

Alessandro Gaddo, Elena Nuzzo

© Editore Provincia autonoma di Trento, IPRASE del Trentino

Prima pubblicazione 2013

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Il testo a cento mani

Percorso per lo sviluppo delle abilità di lettura nella scuola secondaria di secondo grado

Alessandro Gaddo, Elena Nuzzo

Coordinamento: Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica: Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti

p. 30; cm 29,7

Il fascicolo è presente on line all'indirizzo web www.iprase.tn.it

alla voce *documentazione – catalogo e pubblicazioni - italiano come lingua seconda*

Aiutare a capire e ad apprendere

Gabriele Pallotti

La comprensione del testo e i suoi ostacoli

Comprendere un testo scritto è un processo complesso che implica l'attivazione di diverse risorse cognitive, in serie e in parallelo (per rassegne sui processi di comprensione del testo scritto cfr. Colombo 2002, Zanetti e Miazza 2004). Semplificando, possiamo dire che si inizia con la visione dei segni sulla carta (unità grafiche) che vengono decodificati e trasformati in parole, sintagmi e frasi, cioè in unità linguistiche. Queste devono essere elaborate per estrarne i significati: è il processo di comprensione, che riguarda anche i testi orali. Per comprendere occorre collegare tra loro le unità linguistiche dell'input, integrando porzioni del testo con il suo co-testo. Allo stesso tempo, ogni singola unità linguistica, e le macro-unità assemblate nel processo di collegamento, deve essere interpretata, deve essere cioè collegata al mondo dei concetti. Le informazioni nuove, provenienti dal testo, vengono così integrate con quelle note, attraverso l'attivazione di schemi cognitivi generali e astratti, che costituiscono la base di ogni nostra conoscenza. In questo processo il lettore cerca attivamente di *dare un senso* a ciò che legge, controllandone la coerenza con altre porzioni del testo e con ciò che già si sa. D'altra parte, un testo non può mai dire tutto e deve dare molto per sottinteso: l'attività di collegamento si basa dunque su una serie di inferenze, di ragionamenti, il più delle volte impliciti, con i quali il lettore colma le lacune, integra le informazioni in un tutto coerente, trae le conseguenze di ciò che sta leggendo, rivedendo eventualmente le sue conoscenze generali.

Questa serie di operazioni, che abbiamo descritto in modo lineare, in realtà non hanno luogo in modo strettamente seriale, ma sono spesso condotte in parallelo. Anzi, le operazioni di livello più alto (comprensione e interpretazione) sovente guidano le operazioni di livello più basso, come la decodifica dei grafemi: i lettori esperti, in particolare, non decifrano le lettere e le parole una ad una, come i bambini piccoli, ma gettano rapide occhiate sul testo, sapendo già in buona parte cosa attendersi e inferendo la forma grafica e linguistica di ciò che stanno leggendo sulla base degli schemi che hanno attivato. Per dirlo nei termini della psicologia cognitiva, si ha una costante interazione tra processi bottom-up (dal livello più basso della decodifica grafemica a quello più alto degli schemi) e processi top-down (dagli schemi generali all'analisi delle parole e dei grafemi).

Nel lettore esperto, tutto questo avviene con grande rapidità ed efficienza: il processo è automatizzato e richiede pochissimo dispendio di energie, ed è questo uno dei motivi per cui i lettori esperti trovano la lettura un'attività persino riposante, quando i testi sono scritti in modo tale da facilitare questi processi. Un testo può risultare ostico a un lettore esperto quando pone problemi di decodifica (è scritto in un formato difficilmente leggibile) o di comprensione (riguarda argomenti poco noti, per i quali non sono disponibili schemi interpretativi; oppure il collegamento delle informazioni tra loro e con gli schemi cognitivi attivati è problematico).

Il lettore poco esperto, o quello che viene definito un cattivo lettore, cioè un lettore con competenze inferiori alla media per la sua età e livello di istruzione, trova difficoltà in qualunque tipo di testo, anche in quelli che risultano comprensibili ad altri lettori della sua età o livello educativo. Non è possibile stabilire in modo assoluto e definitivo se un testo è difficile in sé o lo è per un particolare lettore o gruppo di lettori: la difficoltà emerge sempre dall'interazione tra un lettore e un testo. Tuttavia, non è nemmeno vero che tutti i testi sono uguali, né lo sono tutti i lettori. Esistono criteri in base ai quali si può stabilire la difficoltà oggettiva di un testo in quanto tale, per chiunque, per cui si può certo dire che un testo è oggettivamente più difficile di un altro. E allo

stesso modo un lettore può essere migliore di un altro in generale, trovando cioè facili o comunque comprensibili testi che l'altro trova ardui o del tutto oscuri.

Non è possibile in questa sede sviluppare il tema di cosa sia un buon lettore. Qui vorremmo affrontare l'argomento dei 'buoni testi', testi cioè che favoriscano la comprensione. Per valutare un testo occorre in primo luogo distinguere tra le nozioni di leggibilità e comprensibilità. La prima si riferisce agli aspetti più superficiali del testo e viene misurata mediante apposite formule di leggibilità, come l'indice di Flesch o l'indice Gulpease (Lucisano e Piemontese 1988), basate sul calcolo della lunghezza media delle frasi e delle parole. Testi con frasi lunghe e parole lunghe (che, è stato osservato, corrispondono spesso alle parole meno comuni) avranno un valore di leggibilità più basso di testi con frasi brevi e parole brevi. La leggibilità riguarda inoltre anche aspetti materiali del testo, come il formato e la dimensione dei caratteri o la disposizione grafica della pagina. La comprensibilità invece ha a che fare con l'interazione tra un testo e il suo lettore e non può essere misurata automaticamente mediante una formula. Un testo può contenere solo frasi e parole brevi, eppure risultare del tutto oscuro a causa della lacunosità e disorganizzazione delle informazioni.

Scrivere testi semplici

Diversi autori si sono posti il problema di come rendere più comprensibili i testi scritti, e in particolare quelli scolastici, agli alunni. L'attenzione è stata rivolta ai parlanti nativi, che sovente non capiscono ciò che leggono a scuola e comunque non sono in grado di farlo autonomamente ed efficacemente (ad es. Piemontese 1996a, 1996b; Ferreri 2002; per la comprensione di testi scritti in età prescolare, cfr. Cardarello 2004), sia agli apprendenti dell'italiano come seconda lingua (ad es. Ellero 1999; Pallotti 2000; Bosc e Pallotti, 2003; Grassi, Valentini e Bozzone Costa 2003; Mezzadri 2008). In tutti questi casi è bene non parlare di 'testi semplificati' ma piuttosto di 'testi semplici' (o 'di facile lettura', Piemontese 1996b). La prima nozione implica il rinvio a un testo base, di partenza, su cui poi vengono operati degli interventi di semplificazione. Ciò è fuorviante per due motivi: intanto perché si ipotizza un livello di testo 'normale', rispetto al quale si produce un testo ridotto, derivato; in secondo luogo, si dà l'impressione errata che scrivere un testo di facile lettura sia una mera operazione di maquillage linguistico, di trasformazione formale del testo di partenza, cambiando parole e frasi ma lasciandone sostanzialmente intatta l'organizzazione generale. Invece la semplicità di un testo spesso dipende dalla sua organizzazione logico-concettuale molto più che dalle caratteristiche linguistiche in quanto tali. Per redigere un testo chiaro è dunque necessario "1) pensare in modo chiaro e poi 2) cercare la soluzione linguistica più semplice" (Lavinio 2004: 135).

L'organizzazione del testo

Come abbiamo detto, per comprendere un testo occorre attivare gli schemi giusti: solo così potremo collocare le nuove informazioni all'interno di strutture cognitive preesistenti, che significa appunto comprendere. Se il testo è costruito in modo tale da aiutarci ad attivare gli schemi pertinenti, sarà ben comprensibile; altrimenti risulterà oscuro, se non del tutto incomprensibile. Quando scriviamo un testo che deve essere massimamente comprensibile, ci dobbiamo dunque preoccupare di aiutare il lettore ad attivare gli schemi giusti, a metterlo sulla buona strada nel processo cognitivo della comprensione, a fornire tutte le informazioni di cui ha bisogno per collegare le diverse parti tra loro e con le conoscenze già disponibili. Tutto ciò avviene al livello della *coerenza* testuale, ovvero dell'organizzazione profonda dei contenuti, e concretamente si manifesta in un brainstorming iniziale su cosa occorre trattare, seguito da una scaletta dettagliata del testo. Occorre anche riflettere sulla scelta dei contenuti: certe conoscenze enciclopediche sono spesso date per scontate ma non sono universali. Che le giornate siano più corte d'inverno che in

estate, ad esempio, può essere abbastanza evidente per un italiano ma risultare un concetto sconosciuto a una persona che è sempre vissuta in prossimità dell'Equatore.

Nella fase di redazione vera e propria occorrerà fare in modo che questa coerenza di fondo sia visibile attraverso un uso accorto delle forme di *coesione*, facendo sì che i legami tra concetti siano ben evidenti. In particolare, sarà preferibile mantenere un certo tasso di ridondanza, ad esempio mediante la ripetizione delle parole più importanti, utilizzando le forme piene piuttosto che i pronomi ed evitando le costruzioni ellittiche: forse lo stile ci rimetterà un po', ma il nostro obiettivo, nel redigere questo tipo di testi, è prima di tutto ottenere la massima comprensibilità e non perseguire ricercatezze stilistiche.

Sempre a livello di organizzazione del testo è importante segnalare chiaramente quando si passa da un argomento all'altro, sia mediante un uso sistematico e attento degli a capo, sia curando la scelta dei connettivi testuali da porre all'inizio e alla fine degli argomenti che vengono man mano introdotti.

Il lessico

Spesso si ritiene che la maggior parte delle difficoltà nella comprensione di un testo derivino dall'uso di parole 'difficili'. In realtà il lessico costituisce probabilmente una delle fonti meno significative di difficoltà di un testo: Lavinio (2004) stima che il 97-99% delle parole dei testi scritti in italiano sia comprensibile a parlanti con livello di istruzione pari o superiore alla licenza media (sebbene forse non in tutte le loro accezioni): eppure, questi stessi parlanti nelle indagini internazionali sulla comprensione dei testi scritti, esibiscono enormi problemi. Un alunno straniero può avere maggiori difficoltà, specie nei primi anni, dato che il patrimonio lessicale nella L2, anche nelle migliori condizioni, può aumentare di circa 2650 parole all'anno (Milton e Meara 1995).

In questi casi sarà dunque necessario prestare attenzione a non introdurre parole che possono sembrare familiari ma che tali non sono. Per definire operativamente il grado di familiarità delle parole si ricorre di solito a lessici di frequenza, come il "vocabolario di base" proposto da De Mauro (1980). De Mauro identifica circa 7000 parole la cui frequenza d'uso nella lingua italiana (scritta) è più alta. Tra queste 7000 unità lessicali si possono identificare tre sotto-gruppi: il *vocabolario fondamentale* (le 2000 parole più frequenti della lingua italiana); il *vocabolario di alto uso* (le 2750 parole successive, molto frequenti anche se molto meno di quelli del vocabolario fondamentale); e il *vocabolario di alta disponibilità* (circa 2300 parole, che quasi tutti gli italiani sono in grado di comprendere e usare, anche se non compaiono molto frequentemente nei testi scritti).

Rimanendo a livello di lessico, è da ricordare che le forme figurate e le espressioni idiomatiche risultano più difficili da comprendere, a meno che non siano di uso assai frequente: insomma, sarà meglio dire 'correre molto veloce' piuttosto che 'correre come un razzo' o 'schizzare via'. Infine, una particolare attenzione deve essere posta a certe forme lessicali molto comuni nei testi scolastici e scientifici in genere (Halliday 1987), le nominalizzazioni. Con questo termine si intendono quei sostantivi che derivano da verbi, come *invasione* (da *invadere*) o *inserimento* (da *inserire*). Il loro uso ostacola la comprensione perché quelle che sarebbero delle azioni vengono presentate come cose: se diciamo 'la conquista della Sicilia da parte di Garibaldi' trasformiamo in un unico gruppo nominale lungo e complesso quella che sarebbe invece una frase semplice come 'Garibaldi conquistò la Sicilia'. Questi gruppi nominali possono essere inseriti all'interno di frasi, rendendo le costruzioni ancora più complesse, come 'La conquista della Sicilia da parte di Garibaldi fu una condizione necessaria per la successiva unificazione italiana'. Queste considerazioni ci portano ad analizzare il livello della sintassi.

La sintassi

La sintassi, insieme all'organizzazione testuale, è uno degli ambiti che possono causare le maggiori difficoltà di comprensione. Perchè un testo sia comprensibile occorre scrivere frasi brevi: molti studi hanno dimostrato che frasi più lunghe di 20-25 parole presentano difficoltà di comprensione per la maggior parte dei lettori, specie per quelli meno esperti. Le frasi inoltre dovrebbero essere il più possibile semplici da un punto di vista strutturale, privilegiando la costruzione soggetto-verbo-complemento e cercando di ridurre il numero di subordinate, limitandosi a quelle più esplicite e frequenti, come le causali, le finali, le temporali.

Sempre parlando di sintassi e di esplicitezza, ricordiamo che i periodi dovrebbero essere formulati con verbi finiti e di forma attiva: sono da evitare quindi le costruzioni come i passivi (*la legge fu emanata dal governo*) e certi tempi verbali che si trovano spesso nelle subordinate implicite, come il gerundio (*i cittadini devono presentarsi allo sportello esibendo un documento di identità*).

Scrivere testi semplici: alcune precisazioni

Le indicazioni appena fornite possono certamente costituire delle linee-guida generali da tenere presente nella redazione di testi di facile lettura. Tuttavia, occorre applicarle con intelligenza: possono essere infatti sollevate delle perplessità in merito al loro uso acritico.

Un primo rischio che si corre nell'applicare meccanicamente le prescrizioni volte a favorire la comprensibilità dei testi riguarda la sintassi. Si sostiene che la lunghezza eccessiva delle frasi sia in generale un ostacolo alla comprensione. Ciò è vero quando le frasi superano le 20-25 parole, ma non si deve pensare che una frase più corta sia necessariamente migliore di una più lunga: anche testi troppo frammentati, scritti come telegrammi, non risultano ben comprensibili, come ha dimostrato sperimentalmente Blau (1982). Allo stesso modo, non è opportuno associare automaticamente una maggiore difficoltà alla presenza di frasi subordinate: alcune di queste, come causali, le finali o le temporali, risultano comprensibili fin dalle prime frasi e la loro presenza aiuta il lettore a ricostruire i legami logici all'interno del testo. È insomma più facile comprendere 'oggi resto in casa perché piove' che 'oggi resto in casa. Oggi piove': il secondo esempio, pur evitando la subordinazione, lascia implicito il legame tra le frasi, che nel primo caso viene esibito da una semplice congiunzione subordinante (Yano, Long, Ross 1994).

Un altro fraintendimento è pensare che per rendere un testo più semplice basti accorciarlo. In realtà, se si mantiene costante la quantità di informazioni, un testo più breve risulterà più denso sul piano informativo di uno lungo, e la densità concettuale è una delle maggiori cause di difficoltà. Piemontese e Cavaliere (1997) concludono infatti la loro analisi sulla leggibilità e comprensibilità dei sussidiari per la scuola elementare sostenendo che la loro difficoltà risulta sovente dall'eccessiva densità informativa: in poche righe vengono esposti concetti altamente complessi, richiedendo al lettore notevoli sforzi di elaborazione cognitiva. Come sostiene anche Bertocchi (2003), semplificare non significa dunque necessariamente accorciare: di norma un testo più lungo, ma ben spiegato, risulta più comprensibile di uno iper-condensato.

Un terzo dubbio riguarda l'autenticità dei testi a scrittura controllata: essi sarebbero versioni ridotte, derivate, ad uso dei parlanti non nativi, rispetto alle versioni originali, 'autentiche'. Questi testi, però, non sono necessariamente riservati agli alunni non nativi, ma a chiunque abbia bisogno di un certo tipo di scrittura per capire ciò che legge: può trattarsi di bambini, persone con deficit di lettura, persone scarsamente istruite e - naturalmente - anche di stranieri. Nessuno però considera inautentico un libro di storia rivolto ai bambini, ma semplicemente appropriato a loro. Il criterio per valutare un testo risulta dunque la sua appropriatezza, non l'aderenza a qualche canone di purezza quale è la 'autenticità' (Widdowson 1998).

Questa obiezione può essere formulata anche in modo leggermente diverso. L'esposizione ai testi semplici impedirebbe ai lettori di sviluppare le abilità che consentono di leggere anche i testi difficili: se non si leggono mai parole rare o frasi lunghe, come si farà a imparare a leggere testi che le contengono? La risposta è che i testi semplici appartengono a una 'fase ponte' (Favaro 2003), un momento di passaggio in cui essi sono utili e necessari, ma non devono rappresentare un punto di arrivo finale.

Ferrari (2003) ha confrontato sperimentalmente diverse modalità di redazione dei testi. La prima era quella originale, un testo sugli animali scritto per ragazzi italiani di scuola media. La seconda versione, detta 'elaborata', conteneva esattamente il testo di partenza, corredato da glosse esplicative. La terza versione, 'semplificata', era una riscrittura che seguiva i principi enunciati in precedenza (parole comuni, frasi brevi e semplici). La quarta versione, 'semplificata e rielaborata', conteneva le modifiche semplificanti, ma consentiva anche di riorganizzare l'ordine dei contenuti testuali per facilitare l'integrazione cognitiva. I risultati mostrano che questi interventi hanno in generale degli effetti benefici sulla comprensione rispetto al testo di partenza. In particolare, il testo semplificato e quello semplificato e rielaborato ottenevano i risultati migliori, mentre quello elaborato mediante aggiunte risultava più difficile: probabilmente ciò si deve all'allungarsi del testo così ottenuto, che diventava piuttosto pesante e faticoso. Questi risultati sperimentali forniscono indicazioni preziose sulle pratiche da seguire nella redazione di testi di facile lettura.

Oltre la redazione dei testi

La facilitazione della comprensione dei testi scritti e più in generale dell'apprendimento delle discipline scolastiche non si limita esclusivamente alla redazione di testi di facile lettura. Luise (2006) propone un quadro più complessivo composto di quattro dimensioni:

- La lingua: interventi di riscrittura del testo per superare le difficoltà di comprensione.
- I contenuti: la riduzione dei contenuti disciplinari, accantonando quelli di più difficile comprensione.
- La metodologia: la promozione di un ambiente motivante e che sostenga l'apprendimento.
- La relazione: l'instaurazione di un clima collaborativo e positivo sia tra gli alunni che tra gli alunni e l'insegnante.

Si è già parlato ampiamente della lingua da utilizzare per scrivere in modo chiaro. Per quanto riguarda i contenuti, non si vuole proporre un programma ridotto in senso peggiorativo e limitante. Occorre però riflettere su quali contenuti siano davvero utili per comprendere, per sviluppare le competenze e conoscenze necessarie alla scuola e alla vita, e cosa sia invece un inutile spreco di energie. In particolare, a scuola si insiste molto sulla terminologia, su lunghissime liste di parole da mandare a memoria, trascurando invece i processi che sottostanno a tali parole: tutte le parti del fiore sono etichettate in modo maniacale, ma i bambini e i ragazzi spesso non capiscono come funzioni la riproduzione delle piante; si insiste nel distinguere emissario ed immissario di un lago, ma non a tutti è chiaro da dove vengano e dove vadano le acque di un lago, e come e perchè; non parliamo poi della quantità di date e notizie storiche, quando la maggior parte dei cittadini italiani non sa spiegare cosa siano i principi di uno stato liberale e in cosa si differenzia da un sistema feudale. Se c'è qualcosa da ridurre, si riducano dunque le nozioni e le etichette, insistendo invece sulla comprensione dei processi.

Una didattica facilitante non può non tenere conto anche della dimensione affettiva degli allievi, che sta alla base di ogni motivazione ad apprendere. I testi stessi devono essere motivanti, devono cioè stimolare l'interesse degli allievi, dare risposta ai loro bisogni, trovarsi a un livello di difficoltà ottimale che sia al di sopra di ciò che già sanno fare, per non generare noia, ma allo stesso

tempo non risulti così difficile da generare frustrazione. Ugualmente, si possono proporre attività intorno ai testi che vadano oltre i classici esercizi di comprensione, ma che inneschino dinamiche ludiche: cruciverba, indovinelli, cacce al tesoro, giochi a squadre, sono tutte strategie che contribuiscono a vincere l'"anestesia dell'interesse" (Ferrerri 2002) che spesso colpisce gli alunni di ogni ordine di scuola. Similmente, saranno da favorire tutte le attività cooperative che danno alla lettura una dimensione sociale, interattiva: non più un atto solitario, da svolgere nel chiuso della propria stanza e da valutare individualmente, ma un lavoro di gruppo, nel quale le conoscenze e i processi vengono condivisi e resi pubblici. Ciò contribuisce da un lato a rendere la lettura un processo attivo, e non una passiva esposizione ai contenuti, dall'altro stimola gli alunni a lavorare in quella che Vygotsky chiama la "zona di sviluppo prossimale", cioè le abilità di livello superiore che riescono a essere dispiagate insieme ad altri e che non sono state ancora sufficientemente interiorizzate per essere utilizzate individualmente (sulla dimensione ludica e cooperativa nella lettura in L2 si vedano Pallotti 2000, Luise 2003).

Insomma, facilitare la comprensione implica una revisione complessiva delle attività didattiche, che investe tutti i momenti della programmazione. Bosc (2006) propone di considerare i seguenti momenti di un percorso didattico nei quali si può favorire la comprensione degli alunni.

- **Attività pre-didattiche.** Prima ancora di entrare in classe l'insegnante può condurre diverse attività preparatorie. In particolare, potrà analizzare i testi da proporre, valutando la loro leggibilità mediante l'applicazione degli appositi indici e la loro comprensibilità con un'analisi più qualitativa che tenga conto delle conoscenze pregresse degli alunni, delle loro abilità, dei loro bisogni e motivazioni. Saranno individuate anche le parole-chiave del brano, preoccupandosi di renderle comprensibili a tutti, e le eventuali parole non appartenenti al vocabolario di base, che potrebbero richiedere spiegazioni.
- **Attività di pre-lettura.** In classe, prima ancora di iniziare a leggere occorre far emergere tutte le conoscenze che gli alunni già possiedono in modo da attivare gli schemi cognitivi che risultano indispensabili nella comprensione del testo. Infatti, secondo i modelli cognitivisti della comprensione, essa avviene anzitutto in modalità top-down, cioè è guidata da ciò che uno già sa, dagli schemi preesistenti, che servono per analizzare e immagazzinare le nuove informazioni. In questa fase si proporranno dunque brainstorming collettivi sull'argomento, domande per stimolare gli alunni a recuperare le conoscenze pregresse, analisi dei loro bisogni formativi. Verranno inoltre fornite le conoscenze fondamentali necessarie per la comprensione, quali parole-chiave, la spiegazione di quelle meno comuni, la visione di immagini e video che instaurino uno sfondo di conoscenze senza richiedere particolari abilità linguistiche.
- **Attività di lettura.** Anche la lettura del brano deve essere attivamente sostenuta dall'insegnante e dal gruppo classe, invece di ridursi a un processo passivo e solitario. Gli allievi saranno dunque invitati a risolvere i loro problemi di comprensione, ad esempio consultando il dizionario o formulando ipotesi interpretative e confrontandole con il testo nel suo complesso. Si chiederà di sottolineare le parti del testo più importanti e, in un formato diverso, quelle che presentano difficoltà. Gli alunni dovranno cercare le catene anaforiche, cioè i diversi luoghi in cui si parla dello stesso oggetto e come questo viene di volta in volta menzionato. Durante la lettura si completeranno griglie per la raccolta di informazioni, si costruiranno mappe concettuali, si creeranno scalette e riassunti per la schematizzazione dei contenuti, fornendo titoli a diverse sezioni e sotto-sezioni dei brani.
- **Attività di post-lettura.** Dopo la lettura attiva del brano, l'insegnante potrà condurre verifiche per accertare cosa è stato compreso e cosa ha presentato più difficoltà, per potere eventualmente condurre attività di recupero e rinforzo. Per fare ciò si possono utilizzare diverse tecniche (cfr Balboni 2008): oltre a molte delle attività già utilizzate in fase di lettura (griglie, mappe, scalette) si potranno usare vari tipi cloze, caccia agli errori di contenuto in testi riscritti appositamente dall'insegnante, organizzazione delle informazioni per l'esposizione orale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Novara
- Bertocchi D. (2003), La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003)
- Bosc F. (2006), *Andare a spasso per il testo: tra teoria e pratica*, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino
- Bosc F. & Pallotti G. (2003), "La lingua delle discipline". *Insegnare italiano L2 e L1*, 6, in <http://utsstranieri.scuole.piemonte.it/quaderniformazione/quaderno6.pdf>
- Cardarello R. (2004), *Storie facili e storie difficili: valutare i libri per bambini*, Junior, Azzano San Paolo
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma
- Ellero P. (1999), *L'italiano per studiare*, in Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano
- Favaro G. (2003). L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole. In Grassi et al (2003).
- Ferrari S. (2003), *Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi et al (2003)
- Ferreri S. (a cura di) (2002), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Milano
- Grassi R., Valentini A. e Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia
- Halliday M.A.K. (1987), Spoken and written modes of meaning, in Horowitz R. & Samuels S.J. (eds), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma
- Lucisano P. e Piemontese M.E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, "Scuola e città", 39, 3, pp. 110-124
- Luise M.C. (2003), Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003)
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Novara
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Uni.nova, Parma
- Milton J., & Meara P. (1995). *How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language*, "ITL Review of Applied Linguistics", 107/108, p. 17-34
- Pallotti G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P.E. (a cura di), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini, Torino, pp. 159-171
- Piemontese M.E. (1996a), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli
- Piemontese M.E. (1996b), *Due parole: un approccio allo svantaggio linguistico in termini di semplificazione di strutture*, in Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali*, La Nuova Italia, Firenze
- Piemontese M.E. e Cavaliere L. (1997), *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Calò R. e Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- Widdowson H. (1998), *Context, community, and authentic language*, "TESOL Quarterly", 32, 705-716
- Yano Y., Long M., Ross S. (1994), *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension*, "Language Learning", 44, 189-219
- Zanetti M.A. e Miazza D. (2004), *La comprensione del testo*, Carocci, Roma

Il percorso di formazione

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo

I lavori qui raccolti sono il frutto del Periodo formativo “Intercultura e integrazione degli studenti stranieri” organizzato dalla Provincia Autonoma di Trento per docenti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado e della formazione professionale, con l’obiettivo di formare, all’interno di ogni istituzione scolastica e formativa presente sul territorio trentino, un docente con specifiche e approfondite competenze che gli consentissero di divenirne punto di riferimento per l’ambito interculturale.

Il terzo modulo formativo di questo lungo percorso è stato il più ponderoso, sdoppiato in ‘livello base’ e ‘livello avanzato’ a seconda del diverso pregresso formativo dei corsisti in tema di italiano L2, e interamente dedicato al processo di insegnamento/apprendimento dell’italiano come lingua seconda, nella convinzione che fosse indispensabile sviluppare precise consapevolezze e adeguate competenze tecnico-professionali, per rendere efficace e credibile questa nuova figura di ‘referente per le iniziative interculturali’, prevista dal *Regolamento per l’inserimento e l’integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*, art. 75 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5.

All’interno del ‘livello avanzato’, tra i tanti segmenti formativi, quello dedicato all’italiano L2 per lo studio e il successo scolastico è stato affidato a Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo e si è svolto da febbraio a maggio 2008, per un totale di sessanta ore.

Obiettivo di tale percorso è stato l’approfondire la conoscenza dei problemi relativi alla comprensione dei testi disciplinari, sperimentando nella pratica la produzione di percorsi didattici capaci di facilitare la lettura e lo studio da parte di apprendenti di italiano L2. La finalità principale non è stata dunque quella di arrivare a confezionare una serie di prodotti finiti, ossia i percorsi didattici che vengono qui pubblicati, ma piuttosto quella di permettere agli insegnanti di cimentarsi concretamente in un tipo di lavoro che avrebbero poi potuto continuare a svolgere durante la loro consueta attività didattica, valorizzando dunque il processo di cambiamento nell’approccio alla facilitazione dello studio delle discipline.

Nella prima fase del corso, gli insegnanti sono stati guidati a:

- comprendere quali sono le abilità necessarie per affrontare la lettura dei testi per lo studio;
- distinguere le abilità di lettura possedute dal lettore esperto e dal lettore immaturo;
- comprendere quali sono le caratteristiche di un testo ‘amichevole’;
- impadronirsi di alcune tecniche di ‘scrittura controllata’;
- impiegare tecniche di facilitazione della lettura.

Successivamente, gli insegnanti sono stati accompagnati in una ricognizione e in un’analisi critica dei materiali didattici prodotti negli ultimi anni, in formato cartaceo o elettronico, per facilitare lo studio delle materie scolastiche da parte di apprendenti di italiano L2. Tale ricognizione ha evidenziato come i materiali finora prodotti siano prevalentemente costituiti da testi ‘ad alta comprensibilità’ rivolti ad allievi limitatamente italofofoni e da poco inseriti nella scuola italiana. Nell’elaborare le proposte didattiche da sviluppare durante la fase successiva del corso si è cercato dunque di colmare questa lacuna, favorendo da un lato la sperimentazione di tecniche di facilitazione della lettura, più adatte ad apprendenti di livello intermedio o avanzato, e dall’altro la creazione di percorsi rivolti a tutta la classe, che prevedano però diversi livelli di fruizione, così da rispondere all’esigenza di individualizzare le attività sulla base dei livelli di competenza linguistica.

All'esplorazione bibliografica è poi seguita la preparazione della fase più strettamente operativa del corso, ossia quella dedicata alla produzione di materiali didattici. Gli insegnanti – a gruppi o individualmente, secondo le preferenze di ciascuno – hanno scelto l'ambito disciplinare nel quale erano interessati a lavorare e il tipo di percorso che intendevano sviluppare. I progetti sono stati discussi collettivamente con particolare attenzione ad aspetti di base quali i contenuti, i destinatari e gli obiettivi. Gli incontri successivi sono stati dedicati alla progettazione e alla stesura dei percorsi didattici, che sono stati poi presentati all'intero gruppo e commentati collettivamente.

Le schede, le unità didattiche e gli esempi di attività prodotti durante questo percorso di formazione non sono da considerarsi definitivi: chi li utilizza è libero di modificarli secondo le esigenze dei propri studenti, aggiungendo, eliminando o sostituendo ciò che ritiene opportuno. Ogni percorso è introdotto da una breve scheda, con indicazioni e suggerimenti sulle modalità di utilizzo in classe.

IL TESTO A CENTO MANI

Presentazione sintetica del lavoro

Il libro di storia è difficile e non puoi cambiarlo? Riscrivilo. Magari con l'aiuto dei tuoi studenti. L'idea di partenza è semplice. Se lo studente non capisce il testo, è molto probabile che “vada male” in storia. E lo studente che non riesce, quasi sempre odia la materia: non la studia e non trova le motivazioni per farlo. Questo lavoro è un tentativo di introdurre un topolino per distogliere l'attenzione del gatto dalla propria coda. Con l'avvertimento che il processo è più importante del contenuto.

Destinatari

Classe III B¹ corso aziendale, a.s. 2007-08, Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Turistici “Livia Battisti” – Trento.

Obiettivi generali

- Approccio critico al testo (storico).
- Analisi delle difficoltà.
- Ri-organizzazione logica dei contenuti di un testo.

Obiettivi linguistici

- Comprensione del testo.
- Elaborazione di un ‘modello delle risorse per la scrittura controllata’.
- Stesura di un testo mediante tecniche di ‘scrittura controllata’.

Istruzioni per l'uso

Il presente lavoro nasce da una sperimentazione effettuata in una classe di un Istituto Professionale a partire dal testo di storia adottato in quella classe (G. De Vecchi, G. Giovanetti, E. Zanette, *Nuovi moduli di storia. Il Novecento*, Ed. Mondadori, 2001). Sulla base della documentazione di questa esperienza e delle riflessioni che l'hanno accompagnata, si è elaborato un percorso didattico che pensiamo possa essere utilmente riproposto in altre classi. Ogni insegnante è libero di apportare le modifiche che ritenga opportune per adattare il percorso alla propria classe.

Il percorso qui presentato è piuttosto breve – si articola in quattro lezioni per un totale di circa otto ore di lavoro in classe – ma si presta sia a essere ampliato con altre attività sia a essere riproposto più volte a partire da più testi e/o da contenuti disciplinari differenti. Anche in questo caso si invitano gli insegnanti a manipolarlo e adattarlo secondo le esigenze della propria classe.

¹ Si ringrazia per la collaborazione la professoressa Neva Mancuso, che ha gentilmente messo a disposizione alcune sue ore di lezione per lo svolgimento della sperimentazione.

Indice

ANALISI DELLE DIFFICOLTÀ.....	15
PREPARAZIONE DELLA PRIMA LEZIONE	21
PRIMA LEZIONE	24
PREPARAZIONE DELLA SECONDA LEZIONE.....	24
SECONDA LEZIONE	26
PREPARAZIONE DELLA TERZA LEZIONE	29
TERZA LEZIONE	29
QUARTA LEZIONE	29
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	30

ANALISI DELLE DIFFICOLTÀ (da parte dell'insegnante)

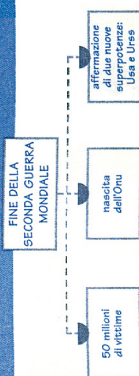
Il libro di storia adottato è organizzato per moduli, a loro volta suddivisi in nuclei tematici. Ogni nucleo è articolato in un certo numero di unità di apprendimento, ciascuna delle quali è sviluppata su due pagine come si può vedere nelle **Schede 1a e 1b**. La struttura-tipo dell'unità prevede la suddivisione dello spazio di pagina in finestre di rimando e approfondimento, generalmente legate al testo da un riferimento in lettere. Ad esempio, la cartina geografica contrassegnata dalla lettera C è collegata con il paragrafo C. I termini di glossario sono individuati da un particolare simbolo inserito nel testo. In alto è sempre inserita una sintetica mappa concettuale, che schematizza i nodi fondamentali dell'unità. Altri materiali di approfondimento sono raggruppati in coda al modulo e differenziati per tematiche.

SCHEDA 1a

IL TESTO DI PARTENZA

UAP
7
prendimento

Dopo la guerra



A Un nuovo ordine mondiale

Al pari della Grande guerra, il secondo conflitto mondiale ha rappresentato una cesura profonda nella storia contemporanea. Esso, in primo luogo, ha determinato la formazione di un **nuovo ordine internazionale**. Il declino dell'egemonia europea, come sappiamo, era già iniziato da alcuni decenni. Ma ancora sino al 1939, il centro della politica internazionale rimaneva il vecchio continente, e la stessa guerra mondiale era iniziata come guerra europea. Nel 1945, quando le armi tacciono, non è più così: i due veri, grandi vincitori della guerra sono gli **Stati Uniti** e l'**Unione Sovietica**. Di fronte a loro si apre un'Europa fiaccata e indebolita, sbalzata in un ruolo che appare ormai secondario. Con il processo di **decolonizzazione**, di cui parleremo tra breve, l'Europa perderà inoltre, nel giro di pochi decenni, imperi coloniali costruiti nel corso di secoli.

B Un conflitto globale e disumano

Vi è un altro aspetto da considerare: il carattere globale e totale del conflitto. Mai si era verificata una guerra che coinvolgesse la maggioranza dei paesi del mondo in una spirale di distruzioni anch'essa mai vista prima. **Cinquantamila milioni di vittime**, fra militari e civili; grandi città distrutte; intere popolazioni deportate; enormi quantità di risorse economiche bruciate. Profonda fu poi la traccia lasciata dalla violenza e dalla disumanità di un conflitto che sembrava non avere conosciuto regole: «Uno dei suoi aspetti più tragici - ha scritto lo storico Hobsbawm - è che l'umanità ha imparato a vivere in un mondo in cui lo sterminio, la tortura e l'esilio di massa sono diventati esperienze quotidiane di cui non ci accorgiamo più». Se la Grande guerra aveva lasciato dietro di sé dai 4 ai 5 milioni di **profughi**, si calcola che nel 1945 vi fossero circa 40 milioni di europei sradicati dalla propria terra natale. Il **genocidio** compiuto nei lager nazisti non poté essere cancellato dalle condanne inflitte ai gerarchi del regime nel **processo di Norimberga**, celebrato nel 1945-46 da un tribunale internazionale istituito per punire i criminali di guerra nazisti. Su tutt'altro piano, il bombardamento atomico di **Hiroshima** inaugurò un'epoca in cui, per la prima volta, la distruzione dell'umanità stessa diveniva possibile.

Ordine internazionale
Si richiama l'attenzione sul fatto che il sistema di equilibri fra potenze che regola i rapporti internazionali.
Decolonizzazione
Processo di liberazione dal dominio coloniale, con la conquista dell'indipendenza politica.

102

Il processo di Norimberga

Nel brano seguente lo studioso di diritto francese François de Fontette ricostruisce i passaggi che portarono le potenze alleate a decidere di processare alla fine della guerra i capi nazisti per i crimini da loro commessi.

La *Dichiarazione di Saint James*, del 13 gennaio 1942, fu sottoscritta dai rappresentanti dei governi legali o legittimi rifugiati a Londra. Nel documento, i firmatari, preso atto delle assicurazioni fornite da Roosevelt e Churchill, «stabilivano fra i principali obiettivi della guerra la punizione dei responsabili dei crimini, sia che li avessero ordinati, sia che li avessero commessi». Due elementi salivano immediatamente agli occhi: l'esigenza di una procedura giudiziaria e l'idea che la responsabilità dei crimini non doveva essere ascritta solo a coloro che ne erano stati gli autori materiali, ma anche a chi, per gli ordini che impartì, ne fu il responsabile morale. Fu il 30 ottobre del 1943,

sottoscritto da Roosevelt, Churchill e Stalin, l'apporto delle importanti potenze alleate, patito a nome delle Nazioni Unite, che l'Unione Sovietica e gli Stati Uniti, che avevano interesse, proclamano solennemente e rendono pubblico che nel momento in cui sarà concesso l'amnistia a un governo tedesco, qualunque esso sia, gli ufficiali e i soldati tedeschi, e i membri del partito nazista, responsabili o complici delle atrocità dei massacri e delle esecuzioni di cui si è parlato, saranno consegnati a paesi in cui hanno commesso i loro abominabili atti, per essere puniti secondo le leggi e i costumi di quelle nazioni libere e sovrane. [...] I governi dei liberi governi che li si saranno formati [...] La suddetta dichiarazione non prescinde dal caso dei criminali di guerra tedeschi i cui crimini non siano localizzabili geograficamente. Costoro saranno puniti dai governi alleati con un verdetto comune. [...] Il testo della *Dichiarazione di Mosca* aveva già fatto sì che i criminali di guerra tedeschi, in via media, importanza, che

sarebbero stati giudicati dai tribunali nazionali e da quelli degli Stati definiti «grandi criminali di guerra».

(F. de Fontette, *Il processo di Norimberga*, Editori Riuniti, Roma 1997, pp. 27-30)

1. Quali fattori spinsero gli Alleati a decidere di processare i criminali nazisti alla fine della guerra?
2. Quali tribunali avrebbero dovuto processarli?

Guerra fredda e corsa agli armamenti

Gli anni della guerra fredda videro, in entrambi i blocchi, una credita continua degli arsenali militari: essa riprendeva la necessità di difendere gli equilibri internazionali.



103

L'Onu

L'Organizzazione delle Nazioni Unite, formalmente istituita a San Francisco il 26 giugno 1945 per sostituire la Società delle nazioni, tenne la sua prima assemblea a Londra, nel 1949 (foto). Nel 1952 la sua sede fu posta a New York. Fra i suoi obiettivi figurano il mantenimento della pace internazionale, la salvaguardia dei diritti umani, l'istruzione, la sanità, il commercio internazionale.



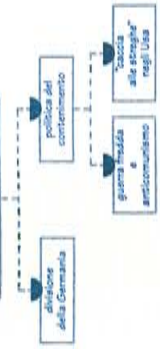
Il blocco occidentale

A La strategia del "contenimento"
Stalin, in un discorso del febbraio 1946, pose fine alla "teoria ideologica" con l'Ocidente ribadendo che fra capitalismo e comunismo vi era un contrasto insuperabile. Churchill, il mese successivo, affermò che una cortina di ferro si era ormai stesa attraverso l'Europa, da Stettino a Trieste, con la parte orientale del continente soggetta al dominio sovietico. Ma fu il presidente Usa Truman a enunciare con chiarezza, nel febbraio 1947, le future linee della politica estera statunitense, affermando l'impegno degli Stati Uniti a difendere non solo la propria sicurezza, ma anche quella dei «popoli liberi» minacciati da minacce armate o pressioni esterne. Questa strategia fu chiamata **del contenimento** (containment), perché consisteva nell'arginare ogni eventuale tentativo di espansione dell'Urss e nel combattere l'influenza sovietica e il comunismo all'interno dei paesi del "blocco" occidentale. Così accadde, per esempio, in Grecia, dove gli Stati Uniti intervennero al fianco degli inglesi, per sostenere l'autoritario governo monarchico di Averof, nella guerriglia contro i partigiani comunisti, e in Turchia, che gli Stati Uniti appoggiarono nel contrasto che la oppose all'Unione Sovietica a proposito dello stretto dei Dardanelli.

B I trattati di pace
L'ultima occasione di collaborazione fra Usa e Urss, anche se intralciata da molti contrasti, fu la conferenza di pace che si tenne a Parigi nel 1946. Fu possibile prendere solo alcune decisioni: l'Urss acquisì le ex repubbliche baltiche (Estonia, Lituania, Lettonia), parte della Polonia orientale e della Prussia orientale, la Bessarabia dalla Romania, la Carelia dalla Finlandia. In cambio di quanto aveva ceduto all'Urss, la Polonia ebbe il resto della Prussia orientale, l'Alta Slesia e la Pomerania (tolte alla Germania), portando il suo confine occidentale lungo la linea dei fiumi Oder-Neisse. L'Italia perse il Dodecaneso (assegnato alla Grecia), l'Istria, Fiume e Zara (entrati a far parte della Jugoslavia), l'Albania, riconosciuta indipendente, e le colonie. Il territorio di Trieste (che nel 1945 era stata occupata dai partigiani sloveni e veniva rivendicata dalla Jugoslavia) fu provvisoriamente diviso in due zone: la zona A (comprendente il centro cittadino),

Caccià alle streghe
Terminò l'uso in senso metaforico per indicare la persecuzione di chi, senza averne diritto, è considerato "diverso" e perseguito come appunto le streghe nella prima età moderna.

CONTRAPOSIZIONE IDEOLOGICA TRA USA E URSS



sotto il controllo alleato, e la zona B (da Capodistria a Cittanova), amministrata dagli jugoslavi.

C La divisione della Germania
Ma il terreno principale di scontro si rivelò, in Europa, la Germania. La sua posizione strategica nel cuore dell'Europa e il suo potenziale economico fecero sì che né i Sovietici né gli occidentali fossero disposti a un compromesso che desse all'avversario un vantaggio nel futuro controllo del paese sconfitto. La Germania rimase perciò divisa in due parti, rispecchiando la situazione militare del 1945: una, la **Repubblica federale tedesca** (con capitale Bonn), inserita nel blocco occidentale; l'altra, la **Repubblica democratica tedesca** (con capitale Berlino), un distretto urbano di Berlino), in quello sovietico. Anche Berlino, collocata geograficamente nella Germania orientale, fu divisa in quattro e poi in due settori, uno occidentale e uno orientale. Ecco perché la Germania è divenuta un simbolo della divisione bipolare dell'Europa e del mondo.

D Il clima della guerra fredda nel blocco occidentale
Dal punto di vista militare, i due blocchi si strutturano in alleanze contrapposte: quello occidentale nella Nato (North Atlantic Treaty Organization), forza militare integrata sotto il comando americano che univa i paesi occidentali (dieci europei più Usa e Canada) firmatari del

► patto atlantico, quello orientale nel **patto di Varsavia** (1955), che comprendeva i paesi dell'Europa orientale **► "satelliti"** dell'Urss. Nel blocco occidentale, gli Stati Uniti costruirono un sistema di alleanze che, per la sproporzione fra il potenziale economico-militare statunitense e quello dei paesi europei, si tradusse in realtà nella sostanziale subordinazione politica di questi ultimi. Ciò fu ottenuto con strumenti prevalentemente **economici e politici**, esercitando pressioni affinché le forze di sinistra venissero estrinse dalle coalizioni di governo (come accadde in Belgio, in Francia, in Italia) e legando la ricostruzione economica dei paesi europei all'aiuto statunitense. All'interno delle democrazie occidentali, con la parziale eccezione della Gran Bretagna, la minaccia di una fantomatica "conspirazione comunista internazionale" alimentò un pesante clima di **sospetto e di intolleranza**.

Negli Stati Uniti il senatore Joseph McCarthy iniziò nel 1950 un'opera di sistematica denuncia di "spie comuniste", che si sarebbero infiltrate in tutti i settori della pubblica amministrazione e nel mondo dello spettacolo: venne scatenata una **► "caccia alle streghe"** che coinvolse per quattro anni la vita politica e culturale statunitense. Nel clima del **maccarthismo** si collocò la condanna a morte (1953) dei coniugi Julius e Ethel Rosenberg, ritenuti colpevoli, in base a fragili prove, di spionaggio atomico a favore dell'Unione Sovietica.

La questione di Trieste e le foibe

B La liberazione di Trieste fu decisa dal governo italiano, che ebbe termine il 3 maggio 1945, fu il risultato dell'intervento delle forze armate alleate e di partigiani sia italiani sia comunisti jugoslavi. Dopo la resa dei tedeschi il controllo del territorio di Trieste e della Venezia Giulia venne assunto dai partigiani jugoslavi, che ne rivendicavano l'annessione alla Jugoslavia. Fino al 12 giugno, quando l'amministrazione passò alle autorità militari alleate, la Jugoslavia adottò una politica duramente repressiva nei confronti di persone compromesse con il regime fascista e con i tedeschi, con i funzionari pubblici italiani, con molti membri non comunisti del

- 1. In che cosa consisteva la questione di Trieste?
- 2. Quale fu la politica della Jugoslavia?
- 3. Quanti furono, presumibilmente, gli italiani uccisi dagli jugoslavi nel periodo dell'occupazione di Trieste?

La divisione della Germania

La divisione della Germania e della città di Berlino all'indomani della seconda guerra mondiale



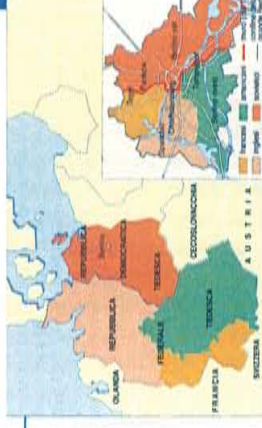
La "caccia alle streghe" negli Stati Uniti

Negli Stati Uniti il clima della guerra fredda generò una paura esasperata del comunismo. La "caccia alle streghe" scatenata dal senatore Joseph McCarthy (nella foto a sinistra) negli anni 1950-54 fu organizzata da veri e propri comitati cittadini (la farsa). Le vittime più famose sono i coniugi Ethel e Julius Rosenberg (a destra), accusati di spionaggio a favore dei comunisti sulla base di labili prove e condannati alla sedia elettrica dal giudice Kaufman, palesemente di parte. La stessa corte d'appello riconobbe l'irregolarità del processo ma confermò la condanna.



La nuova carta dell'Europa e la divisione in blocchi

D Alla fine della guerra, Stati Uniti e Unione Sovietica assunsero il ruolo incontrastato di superpotenze, stabilendo un assetto geopolitico e pressorio emanato sino alla fine degli anni ottanta.



Il testo presenta numerosi punti critici che possono creare difficoltà di comprensione.

Alcuni sono di tipo grafico e legati all'impaginazione:

1. le immagini **non** sono **inserite** nel testo, ma trattate di fatto come approfondimenti, e potrebbero essere trascurate nello studio;
2. i termini di **glossario**, selezionati secondo il criterio della difficoltà e inseriti a fondo pagina, non corrispondono a quelle che potrebbero essere individuate come parole-chiave per la comprensione degli argomenti.

Altri sono di tipo morfo-sintattico:

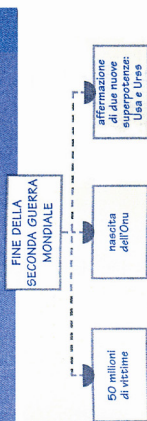
3. le frequenti **nominalizzazioni**, anche astratte, aumentano le difficoltà perché rendono implicita la complessità di interi processi, che non sono spiegati;
4. il largo uso di **sinonimi** riduce gli inestetismi della ridondanza, sacrificando però la comprensibilità.

Infine, i problemi forse maggiori sono legati alle caratteristiche testuali:

5. l'organizzazione del discorso **non lineare**, in mancanza di una "semplice" concatenazione logica o temporale, rende ardua la ricostruzione di eventi o nessi logici;
6. la **costruzione** del periodo, con frequenti rimandi e digressioni, ricca di incidentali, rischia di porre in secondo piano i concetti fondamentali, che passano inosservati;
7. la **densità** testuale appare eccessiva: troppe informazioni inserite in periodi complessi non ne facilitano l'acquisizione.

Nelle **Schede 2a** e **2b** è possibile vedere l'analisi degli elementi di difficoltà applicata a due pagine del testo.

UAP 7 Dopo la guerra



3. **A Un nuovo ordine mondiale**
Al pari della Grande guerra, il secondo conflitto mondiale ha rappresentato una **cesura** profonda nella storia contemporanea. Esso, in **primo luogo**, ha determinato la formazione di un **nuovo >ordine internazionale**. Il declino dell'egemonia europea, come sappiamo, era già iniziato da alcuni decenni. Ma ancora sino al 1939, il centro della politica internazionale rimaneva il vecchio continente, e la stessa guerra mondiale era iniziata come guerra europea. Nel 1945, quando le armi tacciono, non è più così: i due veri, grandi vincitori della guerra sono gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica. Di fronte a loro sta un'Europa fiaccata e indebolita, sbalzata in un ruolo che appare ormai secondario. Con il processo di **>decolonizzazione**, di cui parleremo tra breve, l'Europa perderà **inoltre**, nel giro di pochi decenni, imperi coloniali costruiti nel corso di secoli.
4. **B Un conflitto globale e disumano**
Vi è un altro aspetto da considerare: il carattere globale e totale del conflitto. Mai si era verificata una guerra che coinvolgesse la maggioranza dei paesi del mondo in una spirale di distruzioni anch'essa mai vista prima. **Cinquantamila milioni di vittime**, fra militari e civili; grandi città distrutte, intere popolazioni deportate; enormi quantità di risorse economiche bruciate. Profonda fu poi la traccia lasciata dalla violenza e dalla disumanità di un conflitto che sembrava non avere conosciuto regole: «Uno dei suoi aspetti più tragici – ha scritto lo storico Hobsbawm – è che l'umanità ha imparato a vivere in un mondo in cui lo sterminio, la tortura e l'esilio di massa sono diventati esperienze quotidiane di cui non ci accorgiamo più». Se la Grande guerra aveva lasciato dietro di sé dai 4 ai 5 milioni di **profughi**, si calcola che nel 1945 vi fossero circa 40 milioni di europei sradicati dalla propria terra natale. Il **>genocidio** compiuto nel lager nazista non poté essere cancellato dalle condanne inflitte ai gerarchi del regime nel **processo di Norimberga**, celebrato nel 1945-46 da un tribunale internazionale istituito per punire i criminali di guerra nazisti.
5. **D Il mondo bipolare: logica dei blocchi ed equilibrio del terrore**
Le due superpotenze su cui si reggeva il nuovo equilibrio bipolare, infatti, trasformarono i sistemi di alleanze di cui erano il centro in veri e propri **blocchi** economico-politici contrapposti: e secondo tale schema il mondo contemporaneo è vissuto sino alla fine degli anni ottanta, quando il crollo di uno dei due sistemi, quello centrato sull'Urss, ha imposto un **nuovo ordine internazionale**. Già prima della fine della guerra i tre "grandi" (Gran Bretagna, Usa e Urss), con la conferenza di **Yalta** in Crimea (febbraio 1945), si erano accordati circa la spartizione dell'Europa postbellica in **"sfere di influenza"** che rispecchiavano la situazione militare, con i sovietici giunti a controllare l'intera Europa orientale e gli Alleati quella occidentale. Ma finita la guerra, sconfitto il comunismo, le divergenze di interessi politico-economici e l'opposizione ideologica fra le potenze vincitrici si manifestarono con crescente chiarezza, sino a determinare una contrapposizione che fu chiamata **"guerra fredda"**, perché non diede mai luogo a confronti militari diretti, ma fu combattuta con le armi della propaganda o, indirettamente, in conflitti locali che coinvolgevano aree periferiche del pianeta.

Glossario

Ordine internazionale
Si chiama comunemente così il sistema di equilibri fra potenze che regola i rapporti internazionali.

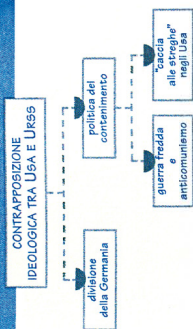
Genocidio
Distruzione deliberata di un gruppo etnico o di una popolazione.

Decolonizzazione
Processo di liberazione dal dominio coloniale, con la conquista dell'indipendenza politica.

SCHEDA 2b

ANALISI DEGLI ELEMENTI DI DIFFICOLTÀ

UAP 8 il blocco occidentale



sotto il controllo alleato, e la zona B (da Capodistria a Citanova), amministrata dagli jugoslavi.

C La divisione della Germania

Ma il terreno principale di scontro si rivelò, in Europa, la Germania. La sua posizione strategica nel cuore dell'Europa e il suo potenziale economico fecero sì che né i sovietici né gli occidentali fossero disponibili a un compromesso che desse all'avversario un vantaggio nel futuro controllo del paese sconfitto. **La Germania rimase perciò divisa in due parti, respicciando la situazione militare del 1945: una, la Repubblica federale tedesca (con capitale Bonn), inserita nel blocco occidentale; l'altra, la Repubblica democratica tedesca (con capitale Berlino), un distretto urbano di Berlino), in quello sovietico. Anche Berlino, collocata geograficamente nella Germania orientale, fu divisa in quattro e poi in due settori, uno occidentale e uno orientale. Ecco perché la Germania è divenuta un simbolo della divisione bipolare dell'Europa e del mondo.**

D Il clima della guerra fredda nel blocco occidentale

Dal punto di vista militare, i due blocchi si strutturano in alleanze contrapposte: quello occidentale nella Nato (*North Atlantic Treaty Organization*), forza militare integrata sotto il comando americano che univa i paesi occidentali (dieci europei più Usa e Canada), firmataria del **Patto atlantico**, quello orientale nel **Patto di Varsavia** (1955), che comprendeva i paesi dell'Europa orientale ► **"sarelliti"** dell'Urss.

Nel blocco occidentale, gli Stati Uniti costruirono un sistema di alleanze che, per la sproporzione fra il potenziale economico-militare statunitense e quello dei paesi europei, si tradusse in realtà nella sostanziale subordinazione politica di questi ultimi. Ciò fu ottenuto con strumenti prevalentemente economici e politici, esercitando pressioni affinché le forze di sinistra venissero estromesse dalle coalizioni di governo (come accadde in Belgio, in Francia, in Italia) e legando la ricostruzione economica dei paesi europei all'aiuto statunitense.

All'interno delle democrazie occidentali, con la parziale eccezione della Gran Bretagna, la minaccia di una fantomatica "cospirazione comunista internazionale" alimentò un pesante clima di **sospetto** e di **intolleranza**. Negli Stati Uniti il senatore Joseph McCarthy iniziò nel 1950 un'opera di sistematica denuncia di "spie comuniste", che si sarebbero infiltrate in tutti i settori della pubblica amministrazione e nel mondo dello spettacolo: venne scatenata una ► **"caccia alle streghe"** che sconvolse per quattro anni la vita politica e culturale statunitense. Nel clima del **maccartismo** si collocò la condanna a morte (1953) dei coniugi Julius ed Ethel Rosenberg, ritenuti colpevoli, in base a fragili prove, di spionaggio atomico a favore dell'Unione Sovietica.

A La strategia del "contenimento"

Stalin, in un discorso del febbraio 1946, pose fine alla "tregua ideologica" con l'Occidente ribadendo che tra capitalismo e comunismo vi era un contrasto insuperabile. Churchill, il mese successivo, affermò che una **cortina di ferro** si era ormai stesa attraverso l'Europa, da Stettino a Trieste, con la parte orientale del continente soggetta al dominio sovietico. Ma fu il presidente Usa Truman a enunciare con chiarezza, nel febbraio 1947, le future linee della politica estera statunitense, affermando l'impegno degli Stati Uniti a difendere non solo la propria sicurezza, ma anche quella dei "popoli liberi minacciati da «minoranze armate o pressioni esterne»". Questa strategia fu chiamata **del contenimento** (*containment*), perché consisteva nell'arginare ogni eventuale tentativo di espansione dell'Urss e nel combattere l'influenza sovietica e il comunismo all'interno dei paesi del "blocco" occidentale. Così accadde, per esempio, in Grecia, dove gli Stati Uniti intervennero al fianco degli inglesi per sostenere l'autoritario governo monarchico di Alesandros Papandreu contro i partigiani comunisti, e in Turchia, che gli Stati Uniti appoggiarono nel contrasto che la oppose all'Unione Sovietica a proposito dello stretto dei Dardanelli.

B I trattati di pace

L'ultima occasione di collaborazione fra Usa e Urss, anche se intralciata da molti contrasti, fu la **conferenza di pace** che si tenne a Parigi nel 1946. Fu possibile prendere solo alcune decisioni: l'Urss acquisì le ex repubbliche baltiche (Estonia, Lituania, Lettonia), parte della Polonia orientale e della Prussia orientale, la Bessarabia dalla Romania, la Carelia dalla Finlandia. In cambio di quanto aveva ceduto all'Urss, la Polonia ebbe il resto della Prussia orientale, l'Alta Slesia e la Pomerania (tolte alla Germania), portando il suo confine occidentale lungo la linea dei fiumi Oder-Neisse; l'Italia perse il Dodecaneso (assegnato alla Grecia), l'Istria, Fiume e Zara (entrati a far parte della Jugoslavia). L'Albania, riconosciuta indipendente, e le colonie. Il territorio di **Trieste** (che nel 1945 era stata occupata dai partigiani sloveni e veniva rivendicata dalla Jugoslavia) fu provvisoriamente diviso in due zone: la zona A (comprendente il centro cittadino),

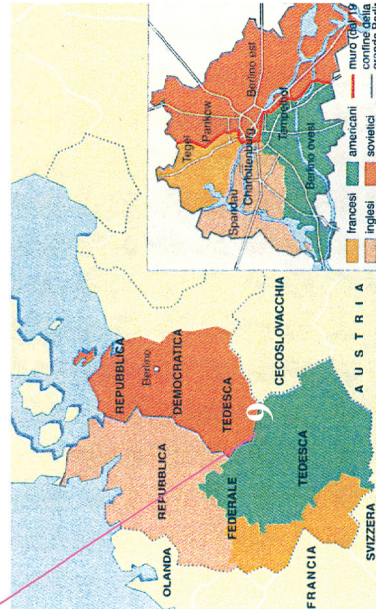
Glossario	
Patto atlantico	Alleanza politico-militare di tipo difensivo sottoscritta da alcuni paesi occidentali (4 aprile 1949).
Sarelliti	Termine usato per indicare paesi di fatto dipendenti da una potenza dominante.
Caccia alle streghe	Termine usato in senso metaforico per indicare la persecuzione di chi, senza alcun fondamento, è considerato "diverso" e perseguitato (come appunto accadde nella prima età moderna).

7. La strategia del contenimento è spiegata attraverso le citazioni di discorsi politici, che presuppongono notevoli capacità inferenziali.

8. Struttura del periodo estremamente complessa: troppo esteso, con inserzione di complementi (per la sproporzione...), inversione degli elementi (... ottenuto con strumenti economici e politici... ma spiega prima i politici e poi gli economici), largo uso di nominalizzazioni (sproporzione, potenziale economico-militare, subordinazione), elementi anaforici (questi ultimi), subordinate implicite.

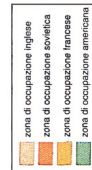
9. La cartina ed il testo del par. C sovrappongono due diversi momenti storici: l'occupazione della Germania e la successiva divisione politica.

10. Simile a n. 5, il dato non è spiegato.



La divisione della Germania

La divisione della Germania e della città di Berlino all'inizio della seconda guerra mondiale.



PREPARAZIONE DELLA PRIMA LEZIONE

L'insegnante seleziona i testi su cui lavorare e li suddivide in tre brani (**Schede 3a, 3b, 3c**). Nella classe verranno formati tre gruppi (A, B, C), e ogni gruppo di studenti lavorerà su uno dei tre brani.

SCHEDA 3a

Un nuovo ordine mondiale

Al pari della Grande guerra, il secondo conflitto mondiale ha rappresentato una **cesura** profonda nella storia contemporanea. Esso, in primo luogo, ha determinato la formazione di un **nuovo "ordine internazionale"**. Il declino dell'egemonia europea, come sappiamo, era già iniziato da alcuni decenni. Ma ancora sino al 1939, il centro della politica internazionale rimaneva il vecchio continente, e la stessa guerra mondiale era iniziata come guerra europea. Nel 1945, quando le armi tacciono, non è più così: i due veri, grandi vincitori della guerra sono gli **Stati Uniti e l'Unione Sovietica**. Di fronte a loro sta un'Europa fiaccata e indebolita, sbalzata in un ruolo che appare ormai secondario. Con il processo di **decolonizzazione**, di cui parleremo tra breve, l'Europa perderà inoltre, nel giro di pochi decenni, imperi coloniali costruiti nel corso di secoli.

Il mondo bipolare: logica dei blocchi ed equilibrio del terrore

Le due superpotenze su cui si reggeva il nuovo equilibrio **bipolare**, infatti, trasformarono i sistemi di alleanze di cui erano il centro in veri e propri **blocchi** economico-politici contrapposti: e secondo tale schema il mondo contemporaneo è vissuto sino alla fine degli anni ottanta, quando il crollo di uno dei due sistemi, quello centrato sull'Urss, ha imposto un nuovo ordine internazionale. Già prima della fine della guerra i tre "grandi" (Gran Bretagna, Usa e Urss), con la conferenza di **Yalta** in Crimea (febbraio 1945), si erano accordati circa la spartizione dell'Europa postbellica in **"sfere di influenza"** che rispecchiavano la situazione militare, con i sovietici giunti a controllare l'intera Europa orientale e gli Alleati quella occidentale. Ma finita la guerra, sconfitto il comune nemico, le divergenze di interessi politico-economici e l'opposizione ideologica fra le potenze vincitrici si manifestarono con crescente chiarezza, sino a determinare una contrapposizione che fu chiamata **"guerra fredda"** perché non diede mai luogo a confronti militari diretti, ma fu combattuta con le armi della propaganda o, indirettamente, in conflitti locali che coinvolgevano aree periferiche del pianeta.

Nel nuovo ordine mondiale un ruolo decisivo fu giocato da un'altra, terribile eredità della guerra: l'arma **atomica**. Da quando anche i sovietici poterono disporre di un armamento nucleare (1949), si avviò fra le due superpotenze una rincorsa nucleare che ebbe come effetto quello di tenere per decenni il mondo sotto minaccia atomica, ma anche quello di costruire un perverso **equilibrio del terrore**, poiché l'uso di tale arma da parte di uno dei contendenti avrebbe avuto come effetto la distruzione di entrambi.

SCHEDA 3b

La strategia del “contenimento”

Stalin, in un discorso del febbraio 1946, pose fine alla “tregua ideologica” con l’Occidente ribadendo che fra capitalismo e comunismo vi era un contrasto insuperabile. Churchill, il mese successivo, affermò che una **cortina di ferro** si era ormai stesa attraverso l’Europa, da Stettino a Trieste, con la parte orientale del continente soggetta al dominio sovietico. Ma fu il presidente Usa **Truman** a enunciare con chiarezza, nel febbraio 1947, le future linee della politica estera statunitense, affermando l’impegno degli Stati Uniti a difendere non solo la propria sicurezza, ma anche quella dei «popoli liberi» minacciati da «minoranze armate o pressioni esterne». Questa strategia fu chiamata **del contenimento** (*containment*), perché consisteva nell’arginare ogni eventuale tentativo di espansione dell’Urss e nel combattere l’influenza sovietica e il comunismo all’interno dei paesi del “blocco” occidentale. Così accadde, per esempio, in Grecia, dove gli Stati Uniti intervennero al fianco degli inglesi per sostenere l’autoritario governo monarchico di Atene nella guerriglia contro i partigiani comunisti, e in Turchia, che gli Stati Uniti appoggiarono nel contrasto che la oppose all’Unione Sovietica a proposito dello stretto dei Dardanelli.

La divisione della Germania

Ma il terreno principale di scontro si rivelò, in Europa, la **Germania**. La sua posizione strategica nel cuore dell’Europa e il suo potenziale economico fecero sì che né i sovietici né gli occidentali fossero disponibili a un compromesso che desse all’avversario un vantaggio nel futuro controllo del paese sconfitto. La Germania rimase perciò divisa in due parti, rispecchiando la situazione militare del 1945: una, la **Repubblica federale tedesca** (con capitale Bonn), inserita nel blocco occidentale; l’altra, la **Repubblica democratica tedesca** (con capitale Pankow, un distretto urbano di Berlino), in quello sovietico. Anche Berlino, collocata geograficamente nella Germania orientale, fu divisa in quattro e poi in due settori, uno occidentale e uno orientale. Ecco perché la Germania è divenuta un simbolo della divisione bipolare dell’Europa e del mondo.

SCHEDA 3c

Il clima della guerra fredda nel blocco occidentale

Dal punto di vista militare, i due blocchi si strutturarono in alleanze contrapposte: quello occidentale nella Nato (*North Atlantic Treaty Organization*), forza militare integrata sotto il comando americano che univa i paesi occidentali (dieci europei più Usa e Canada) firmatari del **patto atlantico**; quello orientale nel **patto di Varsavia** (1955), che comprendeva i paesi dell'Europa orientale "**satelliti**" dell'Urss.

Nel blocco occidentale, gli Stati Uniti costruirono un sistema di alleanze che, per la sproporzione fra il potenziale economico-militare statunitense e quello dei paesi europei, si tradusse in realtà nella sostanziale subordinazione politica di questi ultimi. Ciò fu ottenuto con strumenti prevalentemente **economici e politici**, esercitando pressioni affinché le forze di sinistra venissero estromesse dalle coalizioni di governo (come accadde in Belgio, in Francia, in Italia) e legando la ricostruzione economica dei paesi europei all'aiuto statunitense.

All'interno delle democrazie occidentali, con la parziale eccezione della Gran Bretagna, la minaccia di una fantomatica "cospirazione comunista internazionale" alimentò un pesante clima di **sospetto e di intolleranza**. Negli Stati Uniti il senatore Joseph McCarthy iniziò nel 1950 un'opera di sistematica denuncia di "spie comuniste", che si sarebbero infiltrate in tutti i settori della pubblica amministrazione e nel mondo dello spettacolo: venne scatenata una "**caccia alle streghe**" che sconvolse per quattro anni la vita politica e culturale statunitense. Nel clima del **maccartismo** si colloca la condanna a morte (1953) dei coniugi Julius ed Ethel Rosenberg, ritenuti colpevoli, in base a fragili prove, di spionaggio atomico a favore dell'Unione Sovietica.

L'Unione Sovietica e i paesi satelliti

Il blocco orientale fu realizzato attraverso la **sovietizzazione** dei paesi che erano stati libetrati dall'Armata rossa. Con l'appoggio politico e militare dei russi i partiti comunisti dei diversi paesi concentrarono progressivamente il potere nelle loro mani, eliminando le opposizioni e dando vita a regimi ispirati al modello sovietico, le cosiddette **democrazie popolari**. In capo al 1949 in tutti questi paesi – Repubblica democratica tedesca, Ungheria, Cecoslovacchia, Polonia, Bulgaria, Romania – si erano creati regimi a partito unico satelliti dell'Unione Sovietica, cioè completamente subordinati alle direttive politiche e agli interessi economici di quest'ultima.

L'unica eccezione in questo quadro è rappresentata dalla **Iugoslavia**, dove il trapasso al regime comunista avvenne in seguito alla liberazione del paese attuata dai partigiani di Josip Broz, detto **Tito** (1892-1980). Il maresciallo Tito, forte del prestigio acquisito durante la guerra di liberazione, mantenne una linea di autonomia dall'Urss, rifiutando, nonostante le pressioni esercitate da Stalin nel 1948, un'integrazione nel blocco orientale.

PRIMA LEZIONE

Obiettivo: riflettere sul testo per individuarne le difficoltà.

Tempo complessivo stimato: 45 minuti / 1 ora

L'insegnante propone la prima attività indicandone gli obiettivi generali: lettura critica, analisi, individuazione degli elementi che rendono difficile la comprensione. Assegna poi a ciascuno dei tre gruppi di studenti (A, B, C) uno dei brani (**Schede 3a, 3b e 3c**), con la consegna di leggerli e discuterli in gruppo allo scopo di individuare gli elementi che rendono problematica la loro comprensione. In questa fase l'insegnante è a disposizione degli studenti per chiarimenti sul contenuto dei testi.

tempo: 30-40 minuti

Segue un brainstorming, registrato, in cui si raccolgono le osservazioni degli studenti. L'insegnante può aiutare la denominazione dei concetti quando siano espressi in maniera incerta (per esempio "frasi dense" per "difficile capire le parole tra di loro. È pesante... e non capisco il senso generale"). Può essere utile prendere nota alla lavagna delle idee che emergono durante la discussione. Questo faciliterà anche il successivo lavoro di trascrizione dell'insegnante.

tempo: 10-15 minuti

PREPARAZIONE DELLA SECONDA LEZIONE

L'insegnante trascrive la registrazione del brainstorming (**Scheda 4**). La trascrizione verrà poi utilizzata in classe come base di partenza per la formulazione collettiva di 'regole di scrittura controllata'. In alternativa, l'insegnante può trascrivere le principali idee e proposte emerse durante la discussione.

SCHEDA 4 TRASCRIZIONE DEL BRAINSTORMING

In neretto = interventi degli studenti *In corsivo* = commenti dell'insegnante

Che cosa avete trovato di difficile nella vostra parte?

[gruppo A]

a- **Il titolo** *(?! probabilmente il titolo del paragrafo)*

b- **Le parole**

a- **Il lessico**

(battuta sulla corrispondenza parole-lessico)

a- **Però, per dirlo meglio, dico "lessico"**

Ok, il lessico. Qualcos'altro?

a- **La scrittura** *[...incomprensibile]*

Il carattere di stampa. Qualcun'altro ha qualche idea?

(interviene la collega di storia per chiarire alcuni termini non noti)

Niente altro di difficile? A parte le parole...

Niente altro

[gruppo B]

c – **Alcuni concetti , perché sono spiegati nelle unità precedenti, ma non**
[incomprensibile]

Concetti spiegati nelle unità precedenti... che vi mancano...

c – **...dati per scontati**

...dati per scontati. Qualcos'altro?

d – **Un po' il lessico**

Quello che dicevano loro, sì: il lessico un po' difficile. Difficile capire le parole, oppure...

cioè, le parole in sé?

d – **Cioè... tra di loro. È... pesante. Lo trovo un po' difficile... non so.**

Hai detto una cosa interessante: pesante hai detto. Cosa vuol dire pesante per te?

d – *[incomprensibile]*

Quindi la densità dei concetti: possiamo chiamarla così? Pesante nel senso che tante cose che non si capiscono, collegate fra di loro...

d – **...Non fanno capire il senso generale.**

Niente altro? Gruppo C?

e – **Il lessico**

Come sopra.

f – **I concetti**

Concetti intesi come per il gruppo B? Cioè dati per scontati, spiegati in precedenza, che vengono solo nominati...

(fase di chiarimento, a più voci, per raggiungere un'intesa sui punti di difficoltà evidenziati)

[Riepilogo]

Allora, queste due o tre cose: il lessico, i concetti scontati e la densità delle frasi.

FINE

Tempo: 4 minuti 10 secondi

SECONDA LEZIONE

Obiettivo: elaborare un prontuario collettivo su come scrivere in modo semplice.

Tempo complessivo stimato: 2 ore

L'insegnante distribuisce agli studenti una copia della trascrizione del brainstorming (o delle principali idee emerse), invitando la classe a partire dalle osservazioni fatte per elencare problemi e risorse che il testo può offrire al lettore. Il lavoro è collettivo e l'insegnante coordina la discussione riportando alla lavagna le proposte degli studenti. Il risultato è un elenco in cui figurano le difficoltà presentate dal testo, ma anche le risorse che possono facilitarne la comprensione (**Scheda 5**).

L'insegnante invita quindi gli studenti a compiere il passo successivo: a partire dall'elenco appena elaborato si costruisce una sorta di prontuario collettivo su come scrivere in modo semplice. Per agevolare il lavoro si possono individuare alcune aree tematiche e poi suddividere la classe in gruppi, assegnando a ogni gruppo la stesura delle regole appartenenti a un'area. Presentiamo qui, come modello per l'insegnante, una versione ampia ed elaborata di questo ipotetico prontuario (**Scheda 6**). Probabilmente l'insieme di regole costruito collettivamente dalla classe risulterà più semplice e scarno, ma questo non rappresenta un problema: non sarà infatti da considerarsi un prodotto finito, bensì la prima tappa di un percorso che verrà arricchito durante successive discussioni con gli studenti e ulteriori approfondimenti (cfr. per esempio le istruzioni per la quarta lezione).

SCHEDA 5

PROBLEMI E RISORSE DEL TESTO

PROBLEMI

- **Lessico** (parole difficili)
- **Concetti dati per scontati** (non si possono capire, spiegati in precedenza, ecc.)
- **Densità del testo** (troppi concetti complessi messi assieme, che rendono le frasi particolarmente difficili)
- **Nominalizzazioni** (nomi che stanno al posto di un'azione o di un processo)

RISORSE

- **Parole-chiave** (che aiutano a capire il senso generale del discorso)
- **Ridondanza** (ripresa, ripetizione dei concetti, piuttosto che uso di sinonimi)
- **Concatenazione logica** (un concetto che porta logicamente al successivo, in catena)
- Usare **frasi semplici**
- Usare **cartine, immagini, foto**, ecc.

SCHEDA 6
PRONTUARIO COLLETTIVO DI “SCRITTURA CONTROLLATA”

PREPARAZIONE (bisogna prima capire il testo!) Stabilire una gerarchia di informazioni = organizzazione logica = scaletta	
PROBLEMI	RISORSE
1) lessico	1a) Vocabolario di Base (usare parole semplici) 1b) spiega le parole
2) concetti scontati	2a) spiega il concetto 2b) parole-chiave 2c) sfondo 2d) rimandi ai capitoli precedenti
3) densità del testo	3a) frasi semplici (e brevi) 3b) concatenazione logica 3c) passaggi espliciti (connettori, schemi argomentativi) 3d) organizzazione (crono)logica
4) nominalizzazioni	4a) sciogliere la nominalizzazione
4b) linguaggio figurato, espressioni idiomatiche, ellissi...	
5) sinonimi	5a) ridondanza (preferire la ripetizione all'uso eccessivo di sinonimi: però, attenzione!)
6) un solo canale (cioè un unico tipo di intelligenza)	6a) cartine, immagini, foto... 6b) uso dell' atlante storico
	ALTRI SUGGERIMENTI
	7a) schemi o riassunti a fine capitolo
	...E ANCORA:
	Impaginazione a) uso dell' <i>a capo</i> = organizza il pensiero b) uso di sottotitoli = orientano, stimolano previsioni
	Forma a) Ordine SVO b) Forma attiva (modi verbali finiti) c) Soggetto esplicito (non sottinteso) d) Frasi coordinate / subordinate semplici (vedi 3a)

SUGGERIMENTI DI METODO

- a) uso di **CD, enciclopedia multimediale, fonti storiche**
- b) **schemi/riassunti** realizzati con lavoro di gruppo
- c) **riassunto guidato** dall'insegnante

...E SOPRATTUTTO RICORDA CHE

non puoi rispettare **sempre tutte** le regole: spesso devi fare delle scelte!

PREPARAZIONE DELLA TERZA LEZIONE

L'insegnante riordina il prontuario creato collettivamente nella seconda lezione e ne prepara delle copie da distribuire agli studenti.

TERZA LEZIONE

Obiettivo: riscrittura del testo con caratteristiche di alta comprensibilità.

Tempo complessivo stimato: 2-3 ore

L'insegnante distribuisce alla classe le copie del prontuario. Ciascuno dei tre gruppi di studenti (A, B e C) prova a riscrivere il brano che aveva analizzato all'inizio del percorso seguendo le regole di 'scrittura controllata'. L'insegnante rimane a disposizione per chiarimenti e suggerimenti.

L'aula di informatica è particolarmente adatta per questa fase di lavoro, perché permette al gruppo di scaricare eventuali materiali di supporto (foto, disegni, cartine, ecc.).

QUARTA LEZIONE

Obiettivo: autocorrezione dei brani riscritti.

Tempo complessivo stimato: 2 ore

I gruppi di studenti si scambiano le riscritture: ogni gruppo dovrà correggere il testo di un altro gruppo verificando che abbia rispettato le regole del prontuario di 'scrittura controllata'. Per ogni gruppo un portavoce riferisce agli altri il risultato della verifica (in questa fase è opportuno che tutti gli studenti abbiano a disposizione una copia di ogni riscrittura), che viene discusso collettivamente. Sulla base della discussione e delle osservazioni potranno essere apportate modifiche e migliorie al prontuario stesso.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'attività è certamente impegnativa, ma anche ricca di spunti: attraverso l'approccio critico al testo, lo studente diventa protagonista di un percorso che passa per la lettura, l'analisi delle difficoltà, la formulazione di ipotesi di intervento, la rielaborazione scritta. Nell'intero processo, gli obiettivi di comprensione e appropriazione dei contenuti sono necessari e funzionali per il suo esito positivo. Trasversali, ma non meno importanti, diventano le abilità di riflessione sulla lingua (nei suoi vari aspetti: lessicale, morfosintattico, ecc.) ed il suo ri-utilizzo con lo scopo di renderla "accessibile a tutti". In questo senso, si tratta di un lavoro orientato incidentalmente alla storia, che si presta anche ad una valutazione linguistica. Ma soprattutto dobbiamo considerare l'attività in funzione dello studente con competenza in italiano L2 medio-bassa. Questi non è più il teorema – l'obiettivo primario dell'azione educativa – ma diventa un corollario dentro un ambiente attento ed integrante. In altre parole, non scriviamo un testo *per* lo studente di madrelingua non italiana, ma un testo *accessibile anche* allo studente di madrelingua non italiana. E che può essere eventualmente integrato con approfondimenti mirati.

Pur non entrando nel merito delle implicazioni cognitive, sembrano evidenti gli stimoli all'esercizio e allo sviluppo delle capacità di *problem solving* così come le possibilità di transfert positivo, realizzate con il coinvolgimento attivo nell'esperienza. Infine, non bisogna dimenticare che la metodologia di gruppo crea le condizioni per il confronto, il mutuo aiuto, la collaborazione, dunque per la crescita di competenze sociali fondamentali nella "condivisione" di conoscenza e cultura, principio ispiratore e fine dell'azione educativa come noi la intendiamo.