MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
USR UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL PIEMONTE
DIREZIONE GENERALE

REGIONE PIEMONTE

INSEGNARE ITALIANO L2 E L1

PROGETTO

"Italiano L2 per studiare"
La lingua delle discipline

Quadro di riferimento

"FINALMENTE HO CAPITO! "

La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica

Franca Bosc
Università di Torino
Facoltà di Lingue e Letterature Straniere

Materiali di documentazione per lo studio e la sperimentazione di materiali didattici nelle scuole

QUADERNO N. 7

TORINO - ANNO 2004

INDICE

Presentazione	Silvana Mosca	pag. 3
Finalmente ho capito!	Franca Bosc	pag. 4
Circolare USR-n. 247		pag. 29
Elenco dei quaderni della collana "Insegnare Italiano L2 e L1"		pag. 32

Presentazione

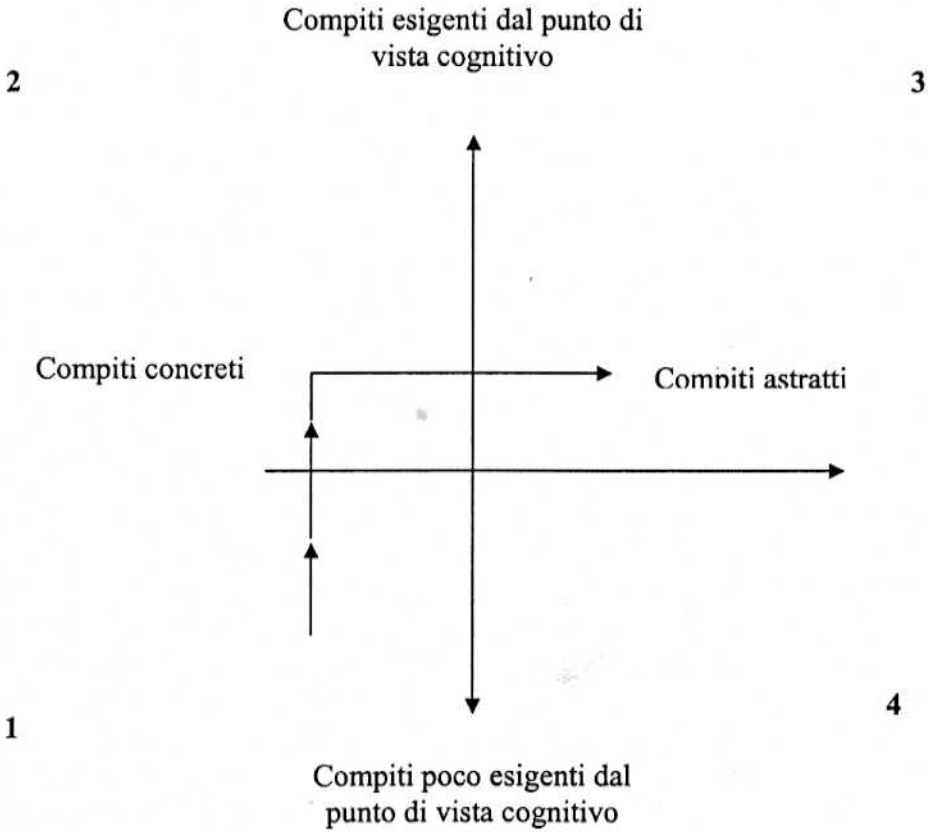
Silvana Mosca

"Finalmente ho capito!".[1]
La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica.

Franca Bosc

1. La lingua per comunicare e la lingua per studiare

La distinzione introdotta da J. Cummins (1979) tra BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) è importante per valutare i tempi necessari al superamento degli ostacoli che un alunno straniero incontra nell'inserimento scolastico italiano.
Le BICS rappresentano la competenza linguistica necessaria per affrontare le difficoltà legate alla comunicazione interpersonale, le CALP sono invece l'espressione della competenza linguistica che affronta operazioni cognitivamente superiori (confrontare, instaurare relazioni logiche, fare sintesi, argomentare, esprimere relazioni causali e temporali, ecc..). Queste ultime sono trasversali a tutte le discipline e svolgono un ruolo centrale nella riuscita scolastica.
Abbiamo quindi una lingua per comunicare e una lingua per studiare che necessitano di tempi di apprendimento diversi.
Per rappresentare i due grandi ostacoli linguistici ed il processo che devono compiere gli alunni stranieri, Cummins (1984) utilizza l'immagine di uno scenario suddiviso in quattro quadranti.



[1] E' la frase pronunciata da un bambino che ha sperimentato un percorso di avvicinamento al testo.

Con questo scenario Cummins evidenzia l'importanza del legame al contesto che permette una maggiore comprensione del messaggio.
Sottolinea inoltre il percorso che il ragazzo alloglotto deve compiere, muovendosi dal quadrante 1 (compiti cognitivamente poco esigenti e concreti) verso il 2 (compiti cognitivamente esigenti e concreti) e successivamente verso il 3 e il 4 (compiti cognitivamente esigenti e astratti).
Favaro (1999: 177) utilizza questo quadrante per la programmazione didattica delle prime attività in L2.

PROPOSTE DIDATTICHE DI USO DELLA L2 INSERITE NELLO SCENARIO DI CUMMINS

Proposte più complesse legate al contesto:

descrivere un oggetto;
fare confronti tra due oggetti;
riordinare sequenze relative ad azioni compiute nel quotidiano

Proposte complesse e decontestualizzate:

comprendere termini che indicano astrazioni e concetti;
comprendere termini metalinguistici;
eseguire esercizi grammaticali e di riflessione sulle strutture

Proposte semplici e legate al contesto:

eseguire comandi riferiti alla vita di classe;
denominare oggetti presenti;
chiedere un oggetto

Proposte semplici e astratte:

ricopiare liste di parole;
ripetere senza capire il significato

Un altro aspetto del problema linguistico riguarda, in una fase successiva, l'apprendimento dell'italiano orale non più riferito alla sola dimensione della vita quotidiana e delle interazioni di base, ma inteso come lingua per narrare, esprimere stati d'animo, riferire esperienze personali, raccontare storie, desideri, progetti.
Spesso un ragazzo straniero, con la lingua madre tipologicamente non lontana dall'italiano, raggiunge in tempi relativamente brevi una buon livello di comunicazione e viene considerato dagli insegnanti alla stregua degli italofoni.
Si può pensare che possa a questo punto stare al passo coi compagni e seguire i contenuti delle diverse aree disciplinari, senza che siano più necessarie particolari attenzioni didattiche e modalità di facilitazione. E' invece questa la fase più delicata in cui è necessario un lavoro di avvicinamento alla lingua dello studio perché l'apprendimento di tale lingua rappresenta un compito ben più impegnativo rispetto a quello richiesto per la comunicazione quotidiana.
Nell'affrontare lo studio di una disciplina, infatti, si chiede all'alunno di saper leggere per acquisire nuove informazioni, di fare confronti, di sintetizzare, di fare collegamenti e di saper esporre oralmente quanto appreso, magari con una livello di interlingua non sufficientemente sviluppato (cf. infra Andorno).
Ricopre un ruolo importante in questa fase l'altro principio formulato da Cummins[2] ossia l'interdipendenza linguistica. Se un bambino ha sufficientemente sviluppato in una delle due lingue (L1 o L2) le abilità cognitive scatta il meccanismo della trasferibilità: una volta apprese esse fanno

[2] Si veda per approfondimenti P. Ellero (1999)

parte del motore centrale e possono passare da una lingua all'altra. Questo risulta particolarmente utile per il docente che deve gestire una classe multietnica in cui gli alloglotti si presentano con una scolarizzazione variegata:

- bambini che hanno iniziato il percorso scolastico in Italia
- bambini che hanno frequentato un anno la scuola nel paese d'origine
- bambini che arrivano in Italia con più anni di scuola nel paese d'origine
- bambini di 9-10 anni che non hanno mai frequentato la scuola nel paese d'origine

Il profilo linguistico e scolastico rappresenta uno strumento indispensabile per predisporre una programmazione adeguata allo sviluppo delle competenze necessarie per apprendere e consolidare la L2 per studiare. Come già sottolineato, si dà molta importanza alla fase di alfabetizzazione linguistica pensando che le competenze di studio seguano a cascata; analogamente si compie lo stesso errore per quanto riguarda la lingua pensando che, esaurita la fase di alfabetizzazione, non si debba più porre attenzione agli aspetti linguistici.
L'obiettivo del corso è stato proprio quello di rimarcare l'importanza delle CALP e di continuare a fare lingua con storia, geografia, scienze. Come sostiene Coonan (2000:5) "Ogni insegnante .... è anche insegnante di lingua."
Minuz (Lend 2004) rafforza questa tesi affermando che "L'insegnamento delle discipline, dunque, non può limitarsi ad un trasferimento di nozioni mantenendo un linguaggio quotidiano e ristretto; questo può essere solo un passaggio verso un percorso che ha il punto di arrivo nella capacità di muoversi con autonomia e disinvoltura nelle lingue specialistiche. Occorre pensare un intervento orientato a costruire in modo sistematico e graduale una competenza linguistica che tenga conto dall'inizio delle diverse varietà della lingua, attraverso attività di raccordo e rafforzamento reciproco tra lingua dell'uso quotidiano e lingua specialistica".

2. La lingua dello studio

La lingua dello studio non può essere considerata una vera e propria lingua speciale.
Come infatti sostiene Serianni (2003), il libro di testo nasce espressamente con l'intento della divulgazione di contenuti più o meno tecnici e complessi, mentre il linguaggio specialistico è intenzionalmente destinato ad un pubblico più ristretto.[3] Dardano (1987:137) evidenzia che "la scoperta di una dimensione verticale delle lingue speciali è dovuta principalmente all'attenzione riservata a due forma di uso speciale di tali lingue, e precisamente la divulgazione e l'insegnamento".
Benché il manuale abbia un intento divulgativo, molti insegnanti riferiscono che gli alunni alloglotti e spesso anche gli italofoni incontrano grosse difficoltà nel seguire le lezioni presentate attraverso i libri di testo.
Infatti i manuali sono spesso poco accessibili in quanto presentano una lingua astratta, fortemente decontestualizzata, densa di concetti e di strutture complesse: "I libri di testo non sempre sono semplici, stimolanti, capaci di suscitare l'interesse e la curiosità degli alunni. Spesso, anzi, sono scritti in un modo che si rivela insensibile ai problemi squisitamente linguistici degli alunni-destinatari, che non fa molto per agevolarne la comprensione evitando le frasi troppo lunghe e complesse, la concentrazione in poche righe di una fitta terminologia tecnica senza averla, in precedenza, introdotta gradualmente e spiegata chiaramente" (Lecca, Pudda 1988:166).
Tale lingua richiede, da parte dell'apprendente non italofono, una competenza linguistica più sviluppata rispetto a quella necessaria per l'interazione sociale.

[3] Si veda a proposito della dimensione verticale delle lingue speciali Cortellazzo (1994)

Il testo disciplinare è denso di lemmi tecnici e si presenta complesso dal punto di vista morfosintattico; in questa tipologia testuale prevale l'informazione rispetto alla comunicazione: per misurare ciò è sufficiente contare le informazioni presenti in un paragrafo di poche righe.
Il gruppo GISCEL Sardegna (1988:269) afferma che "la specificità (e la difficoltà) dei linguaggi scientifici relativi alle diverse discipline è percepita in genere come limitata alla terminologia. Siamo invece convinti che l'apprendimento e il buon rendimento scolastico siano strettamente legati anche all'organizzazione linguistico-testuale degli strumenti didattici usati e alla leggibilità dei libri di testo".
Il testo "disciplinare" è organizzato in base a tre parametri:
- testuale (contiene informazioni, ha una propria coerenza e non lascia molto spazio ad interpretazioni personali)
- sintattico (è costruito secondo un preciso ordine logico e concettuale)
- lessicale (prevede una netta specializzazione del lessico con:
    - rideterminazione di termini tratti dalla lingua comune
    - formulazione di nuovi termini appropriati per ogni categoria
    - prestiti di termini e calchi da lingue straniere

Il problema del lessico, come detto precedentemente, è quello più evidente ma è anche quello meno complesso da affrontare: la lingua specialistica evidenzia il passaggio dalla parola al termine. Quest'ultimo non subisce variazioni nel tempo, non ha quasi mai sinonimi; spiegato il significato e verificatane la comprensione il termine "sconosciuto" entrerà a far parte del bagaglio lessicale dell'allievo che, poco per volta, imparerà ad usarlo nel contesto.
Più difficile è l'organizzazione morfosintattica e testuale: il sussidiario, testo divulgativo, spesso è sottoposto a passaggi di semplificazione e risulta uno scheletro di meri dati, non strutturati e decontestualizzati.
"Il dato più immediato nella lettura dei manuali è l'estrema condensazione delle informazioni. Un brano di storia presuppone sia capacità inferenziali, per creare rapporti di coerenza tra le informazioni fornite, sia conoscenze pregresse, per interpretare il messaggio veicolato"(Minuz, 2004).
Di conseguenza, se leggere un testo disciplinare implica la stessa competenza tecnica necessaria per un qualsiasi testo narrativo o descrittivo, comprenderlo è un'operazione più complessa e meno immediata. Non ci si può, infatti, limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario fornire un'interpretazione consapevole del testo, che successivamente darà luogo ad una produzione personale e critica.
Nel testo disciplinare, inoltre, la comprensione è prodotta anche dal rapporto tra eventuali conoscenze pregresse e la capacità di rielaborarle e collegarle per costruire reti di nuove acquisizioni.
Questo è un passaggio che raramente gli alunni anche italofoni riescono a compiere da soli: la mediazione dell'insegnante gioca quindi un ruolo importante nella comprensione del testo.

3. Le caratteristiche linguistiche dei manuali

Come detto precedentemente i manuali hanno l'obiettivo di divulgare i contenuti e si rivolgono a un pubblico di destinatari che non possiede adeguate competenze per quanto riguarda i temi affrontati; rispetto alla lingua speciale in cui gli interlocutori sono di pari livello comunicativo, qui la comunicazione risulta asimmetrica.
Nel mettere in luce le caratteristiche dei manuali, Serianni (2003: 188) invita a tener presente che la manualistica è profondamente mutata nel corso degli ultimi anni.
L'attuale assetto linguistico dei libri di testo dipende in gran parte dal mutamento dei programmi, che a loro volta risentono spesso dei rinnovati indirizzi di ricerca propri delle rispettive discipline.

"Oggi i libri di testo sono più smilzi di un tempo (il vecchio manuale è spesso diviso in due o tre volumetti dedicati ai singoli moduli); la presentazione grafica è accattivante; si fa largo ricorso a tavole fuori testo e ad illustrazioni in grado di attirare l'attenzione del lettore e si insiste molto sul percorso didattico che lo studente deve compiere, sollecitandolo con verifiche e con test di autovalutazione" (Serianni 2003: 158).

In riferimento ai libri della scuola elementare – aggiunge Colombo - i brani sono brevi o brevissimi: per lo più si esauriscono in una paginetta che non contiene più di 500 parole. Si tratta sempre di testi non originali, ma stralciati e ridotti. "Il risultato combinato di brevità, tagli e riduzioni è di privare molti testi di un senso e di uno scopo: viene da chiedersi chi mai potrebbe provare interesse per quelle poche righe sospese nel vuoto"(Colombo 1997:416).

Una caratteristica non nuova, ma fortemente accentuata, è il forte *orientamento sul destinatario*, espressamente individuato come l'interlocutore del libro di testo. Spesso infatti la presentazione è costruita con i pronomi "tu" e "voi" e nel corso della trattazione i ragazzi sono continuamente chiamati in causa. In altri casi gli autori ricorrono ad un plurale "inclusivo", peraltro tradizionale nella didattica..

Sul piano grafico – aggiunge ancora Serianni (2003) - si può l'evidenziazione delle parole-chiave attraverso il corsivo, il grassetto, il ricorso ad un colore diverso. Evidenziando non solo i nomi propri e le nozioni tecniche, ma anche gli elementi di maggior salienza rematica, è come se l'autore volesse risparmiare allo studente la fatica di provvedere personalmente a sottolineare i dati principali, sui quali fissare l'attenzione per memorizzarli e saperli esporre.

Quanto alle illustrazioni - a differenza del manuale d'altri tempi, che tendeva a limitare le riproduzioni a quelle didatticamente pertinenti (es: fiori e piante per la botanica) – attualmente anche i testi scientifici abbondano nell'apparato iconico, allo scopo di alleggerire il volume e di renderlo più "amichevole" per l'alunno.

Inoltre le pagine del manuale non sono occupate per intero dal testo scritto, non solo perché ospitano schemi e illustrazioni, ma anche perché lo specchio di stampa è ridotto, in modo da lasciare i margini in parte liberi.

Lo stesso concetto è ribadito da Minuz (2004): "la strutturazione dei capitoli in unità didattiche, una più attenta scelta delle informazioni, elementi di ipertestualità e chiari riferimenti intratestuali, il suggerimento di attività che stimolino alla rielaborazione dei contenuti appresi, il ricorso a glossari, l'integrazione nel testo di fonti di informazione non linguistiche (immagini, grafici, mappe, tabelle) facilitano senza dubbio l'apprendimento della disciplina".

Sono presenti anche esercitazioni di verifica di vario tipo: scelta multipla, risposta aperta, *cloze*, Vero e Falso. Tali attività svolgono una funzione importante dal punto di vista di apprendimento dei contenuti ma tendono ad utilizzare la stessa impostazione morfosintattica dl testo, lo stesso ordine delle parole per cui il ragazzo non è stimolato a fare collegamenti, a lavorare autonomamente per trovare la risposta corretta. Si limita, attività comunque di rinforzo, a individuare la risposta all'interno del testo.

Precisando che lo spazio degli apparati sui testi è pressoché fisso, Colombo (1997) ricorda infatti che in tutti i libri accanto ad ogni brano compare una colonnina che contiene domande, proposte di lavoro e (più raramente) spiegazioni. Questo materiale è scandito da titoletti del tipo "Per capire", "Leggere e riflettere" e così via. L'oggetto delle domande è fondamentalmente la comprensione letterale: individuare personaggi, azioni, tempi e luoghi, dividere in sequenze.

Trattando la sezione relativa ai rapporti tra informazione e divulgazione, Serianni (2003) osserva inoltre che la porzione di testo scritto riservata a un singolo argomento può essere ridotta rispetto a un tempo; questo non implica però che la materia sia banalizzata e che si debba rinunciare a un apparato terminologico e concettuale avanzato. Può accadere addirittura che un testo scolastico presenti un certo numero di termini specialistici che sono assenti dai dizionari correnti.

In ogni caso l'attenzione a spiegare i termini settoriali è in genere abbastanza vigile: molti testi sono forniti di un glossario, altri invece presentano "finestre" aperte nel corso della trattazione per spiegare determinate parole-chiave.

A queste considerazioni di carattere generale è possibile aggiungere alcune riflessioni relative alla struttura informativa del testo e alla progressione dell'informazione.
Le caratteristiche linguistiche dei manuali di studio possono essere riassunte facendo riferimento allo schema realizzato da Favaro (1999:180):

LE CARATTERISTICHE DEI TESTI DI STUDIO:

- Alta informatività dell'enunciato
- Complessità della costruzione sintattica, centrata sulle subordinazioni, con uso di connettivi che stabiliscono rapporti logici
- Frequente ricorso all'ipotassi
- Uso di frasi relative e di forme passive
- Espansione del soggetto attraverso l'aggettivazione e l'uso di relative, con conseguente distanza tra il nome e il verbo
- Rappresentazione del soggetto attraverso un nome astratto
- Presenza del meccanismo della nominalizzazione (nomi che concentrano il significato di intere frasi)
- Uso di negazioni complesse
- Lessico astratto e specifico
- Forte decontestualizzazione (assenza di deittici) del testo, che è di tipo descrittivo ed esplicativo, quasi mai narrativo.

4. Il capitolo di storia

Questo paragrafo, frasi introduttive escluse, fa parte di un capitolo della tesi di laurea di D. Gelso - Università degli Studi di Milano di cui l'autrice dell'articolo è stata relatrice.
Le note seguono una numerazione a sé e la bibliografia è inserita nel testo.

La storia rappresenta la disciplina più complessa per i ragazzi stranieri sia per l'astrattezza dei contenuti che per i problemi interculturali. La maggior parte dei lavori dei docenti ha scelto durante il corso di lavorare su un testo di storia perché è proprio in quella materia si registrano le maggiori difficoltà.
La necessità di un'indagine specifica incentrata sugli aspetti linguistici del testo storico è inoltre giustificata dal fatto che, come ricorda Bertrand, "il discorso storico è un momento essenziale del dialogo interculturale"[1]. Confrontando la scrittura dei manuali di storia generale con la scrittura dello storiografo di professione, anche Valter Deon[2] richiama l'attenzione sulla storia come disciplina che deve educare al pensiero critico.
Malgrado l'esiguità della bibliografia relativa al linguaggio storico impiegato nella manualistica scolastica, è possibile fare riferimento ad alcuni saggi di recente pubblicazione - citati nel corso

[1] G. Bertrand, *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, 1992, p. 172 "Il ricorso alla storia è una delle vie migliori per illuminare la complessità dell'oggi. Per invitare gli studenti a penetrare nell'implicito di una cultura straniera, proponiamo di soffermarci su frammenti di storia che appartengano ad un patrimonio comune al paese della lingua studiata e a quello degli studenti che imparano questa lingua. Ciò significa operare un confronto laddove ci sono dei punti di passaggio e di incontro tra le due culture. Lo stereotipo, pietra angolare di qualsiasi discorso sulla civiltà, dà all'impresa il suo senso di partenza. I clichés e le opinioni prefabbricate sono infatti un luogo di sapere - non meno che di non sapere- a partire dal quale è possibile immedesimarsi nell'universo dell'altro, che non si conosce o che si conosce male. Lo stereotipo è prima di tutto il risultato dell'abitudine storica di un certo sguardo rivolto all'altro"

[2] V. Deon, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*,in R. Calò, S. Ferreri, *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

dell'analisi - dalla cui lettura potranno emergere interessanti indicazioni circa la natura e le specificità di questo linguaggio speciale.
Come infatti sottolinea Artosi[3], è necessario parlare di un vero e proprio *linguaggio storiografico* dotato di caratteristiche differenziate da quelle di altri generi.
Caratteristiche riscontrabili anzitutto a livello lessicale: nella postfazione al "Grande Dizionario Italiano dell'Uso" di Tullio De Mauro – noto anche con l'acronimo Gradit – l'autore afferma di aver distinto con apposite specificazioni della marca TS (linguaggio tecnico) circa 200 diversi linguaggi speciali. Dall'analisi dell'incidenza dei linguaggi tecnico-specialistici nel Gradit[4] si può ricavare quanto il lessico nel suo insieme registri l'apporto di un particolare linguaggio speciale. Come poi sottolinea lo stesso De Mauro, "più del 40% del patrimonio linguistico coinvolto negli usi tecnico-specialistici lo è per la presenza di pochi grandi linguaggi speciali: 11 su oltre 200"[5].
Tra questi la storia si colloca al quinto posto dopo medicina (10%), chimica (6,8%), botanica e zoologia, e – con ben 10.400 lessemi - ricopre il 3,29% del totale. Si tratta senza dubbio di un valore molto alto, soprattutto se confrontato con la minore incidenza di discipline come il diritto (6563 voci), la filosofia (4074), la psicologia (2994) e l'arte (1655), che quindi permette di parlare dell'esistenza di una vera e propria "lingua della storia".
In riferimento a questa disciplina, Deon sostiene che "quello della storia è senza dubbio uno degli insegnamenti più difficili"[6], ponendo la questione della scrittura della storia scolastica come un problema del tutto originale: esso presenta indubbiamente difficoltà comuni alla scrittura divulgativo-scolastica, ma fa intravedere questioni che vanno oltre la pura e semplice semplificazione a fini didattici.

A questo punto, prima di passare all'analisi della lingua dei manuali scolastici dedicati a questa disciplina, pare necessario indagare la lingua della storia in generale nella prospettiva di mettere in luce e di definire i caratteri salienti dei testi storiografici, sia a livello linguistico che a livello testuale.
In questo compito una fonte importante è costituita dagli Atti del II Convegno[7] dell'Associazione per la storia della lingua italiana (ASLI), recentemente pubblicati, che raccolgono saggi di approfondimento circa il rapporto tra storia della lingua e storia. Nel delineare i caratteri della lingua della storia si farà particolare riferimento al saggio di D'Achille e Giovanardi, in essi contenuto.
Dopo aver sottolineato "l'assenza di studi linguistici espressamente dedicati alla storiografia italiana moderna"[8], gli autori ribadiscono che "il discorso storico, pur nella varietà dei suoi sottogeneri, presenta caratteri suoi propri, sia dal punto di vista testuale, sia sul piano più strettamente sintattico:

---

[3] A. Artosi ha firmato la voce dedicata al *Linguaggio storiografico* nel *Dizionario di storiografia*, Bruno Mondadori, Milano, 1996

[4] T. De Mauro, *Grande Dizionario Italiano dell'Uso,* UTET, Torino, 1999-2000, cfr. vol. 6, p. 1180, tavola 10: "Presenza dei linguaggi tecnico-specialistici"

[5] T. De Mauro, *Grande Dizionario Italiano dell'Uso,* op. cit., vol 6, postfazione, p. 1180

[6] V. Deon, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale,* (a cura di A.R. Guerriero) L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza, La Nuova Italia 1988 "La storia fa fatica a passare nella testa e nella formazione degli studenti anche e soprattutto per la lingua: troppo difficile e complessa, e quindi inaccessibile, se rigorosa"

[7] Atti del II Convegno ASLI "Storia della lingua e storia", Catania, 26-28 ottobre 1999, a cura di G. Alfieri, Franco Cesati editore, Firenze, 2003

[8] P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta? Questioni generali e casi particolari,* in *Atti del II Convegno ASLI,* op. cit., p. 258

le categorie logiche, prima ancora che linguistiche, della sequenzialità temporale, della collocazione spaziale e della causalità risultano infatti, com'è prevedibile, particolarmente attivate".
E' dunque possibile ravvisare nei testi storici la presenza di tratti tipici e peculiari caratterizzanti il genere storiografico, diversificati rispetto ad altri generi prosastici.
In riferimento alla lingua dei testi, il saggio si sofferma su alcuni fenomeni di macrotestualità e microtestualità relativi al genere testuale in questione. Innanzitutto sono state focalizzate le modalità di esordio della scrittura "per sondare l'esistenza di un progetto compositivo (indispensabile in ogni opera storiografica propriamente detta) oppure per marcare il carattere estemporaneo e asistematico della scrittura stessa"[9]. A un'analoga progettualità si lega la presenza di allocutivi, che – secondo i due studiosi - postulano l'esistenza di un lettore, proiettando in qualche modo la scrittura verso la posteriorità. Un punto nodale per la caratterizzazione del testo storiografico è dunque costituito dall'esordio (o implicit), che può contenere la giustificazione, il progetto e la finalità dell'opera[10].
Molto importante è l'individuazione della resa sul piano linguistico delle principali categorie logico-sintattiche, che in un testo storico sono essenzialmente rappresentate, come si è già detto, dalle indicazioni temporali, dalle collocazioni spaziali degli eventi e dalle determinazioni causali. Tali categorie – specificano gli autori - rappresentano l'ossatura di base degli schemi narrativi degli eventi.
Volendo entrare nel merito del discorso, dall'analisi delle soluzioni adottate nei testi storiografici "emerge una notevole capacità di coesione a livello di temporalità, ottenuta sia tramite il ricorso ad un'ampia gamma di connettivi temporali, sia attraverso l'impiego di determinazioni cronologiche rigorose, relative tanto alla simultaneità quanto alla posteriorità, sia con un sapiente collegamento dei tempi verbali, che scandiscono i vari momenti dei fatti raccontati"[11].
Come sottolinea Deon, "nella scrittura dello storico esperto sono presenti elementi che vanno oltre la semplice narrazione e che sono giustificati dalla natura del tutto originale dell'operazione storiografica. La tramatura temporale è solitamente disegnata da chi scrive e il materiale informativo è organizzato in funzione della primaria e fondamentale operazione del tematizzare, che significa individuare un pezzo di mondo, un'idea, un movimento, dentro il mare infinito e mai quieto della storia"[12].
In questo senso la tematizzazione dello storico rappresenta la sostanza dell'argomentazione nei testi di questa disciplina. Le ampie sezioni di narrazione e di descrizione presenti nei testi storiografici – continua lo studioso - sono parte essenziale di questo particolare argomentare. Non rappresentano l'apparato aggiuntivo, ma i mezzi attraverso cui l'argomentazione si sostanzia e si sostiene.
I testi storici presentano inoltre un'ampia gamma di determinazioni spaziali, spesso affidate a schemi ricorrenti con carattere formulare[13]. I collegamenti causali non sono sempre evidenziati da locuzioni o congiunzioni: spesso infatti predomina la tendenza a proporre il racconto degli avvenimenti in una sequenzialità cronologica piuttosto che logica.

---

[9] P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta?*, op. cit., p. 269 "Specularmente agli esordi, le conclusioni sono anch'esse indicative del grado di consapevolezza storiografica posseduto dall'autore"

[10] P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta?*, op. cit., p. 270. A questo proposito gli autori fanno notare che la storiografia semicolta, all'opposto, inizia di norma *in medias res*, senza preamboli o introduzione e senza illustrare un progetto storiografico.

[11] P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta?*, op. cit., p. 279 "Spesso le determinazioni temporali sono affidate al lessico, attraverso l'indicazione di mese, giorno e anno; es: "nel mese di febbraro 1798 fu tolto il Papa Braschi da Roma da Francesi".

[12] V. Deon, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*, op. cit., p. 50

[13] Ad esempio ricorre spesso la sequenza: indicazione spaziale + *esservi* + soggetto: "Nella piazza del Vaticano vi era un gran palco"

Un altro elemento linguistico da prendere in considerazione, a detta degli autori, riguarda le scelte adottate nel campo dei verbi, sia per quanto riguarda l'uso del passivo, sia per l'importanza che assumono, all'interno dei processi narrativi, forme non finite quali il gerundio o il participio passato, sia – infine – per i passaggi spesso bruschi dal passato al presente, con un repentino sfalsamento del piano della temporalità.
Riguardo alle diverse modalità di impiego delle forme verbali, D'Achille e Giovanardi registrano un'ampia presenza della diatesi passiva: è possibile individuare in questa diffusa presenza un indice del tentativo degli scriventi di innalzare il livello stilistico o comunque di spersonalizzare il dettato: "il passivo – infatti - assume la funzione di focalizzare l'evento espresso dal verbo senza dover necessariamente fornire ulteriori precisazioni sull'agente: conta insomma più l'azione che non chi la compie"[14].
Dati rilevanti emergono anche dall'esame dei tempi verbali: naturalmente i tempi più frequenti relativi agli avvenimenti narrati sono il passato remoto, l'imperfetto, talvolta il trapassato. Notevole, per cogliere il rapporto dello scrivente rispetto ai fatti narrati, sono l'uso di tempi diversi da questi e la coerenza con cui si alternano a quelli storici[15]. Non sono rari i passaggi da un tempo passato al presente, che avvengono sia in porzioni di testo distanti, sia all'interno di strutture subordinative ravvicinate, anche con passaggi inversi dal presente al passatoPer ciò che riguarda i meccanismi della coesione testuale, è importante analizzare anzitutto le diverse modalità di realizzazione dei collegamenti a distanza, che servono a riproporre la continuità tematica, e poi alcuni procedimenti di coesione microtestuale, consistenti in riprese nominali, uso dei pronomi dimostrativi e dei pronomi personali, ecc.
Giovanardi afferma che i collegamenti a distanza, ossia le riprese o anticipazioni di argomenti di cui si è già parlato o di cui si parlerà in seguito, sono particolarmente frequenti dopo incisi, digressioni e slittamenti della linea discorsiva in atto che rischiano di compromettere la comprensione del testo.
Infine, "in riferimento alle strategie di progressione tematica microtestuale messe in opera dalla storiografia (soprattutto colta), memore delle esigenze di *variatio* particolarmente sentite nella scrittura letteraria italiana, vengono adottati procedimenti oscillanti dalla semplice ripresa lessicale alla presenza di dimostrativi con funzione anaforica: "militò sotto il colonnello Lanamberte. *Questo colonnello…. Esso* l'ottenne…."[16].
In una certa misura le caratteristiche delineate nel paragrafetto precedente, proprie della storiografia, sono ravvisabili anche nei manuali di storia; questi però presentano, com'è ovvio, caratteri differenti in virtù dello scopo e dei destinatari cui sono rivolti.
Di seguito, perciò, vengono svolte alcune riflessioni sulla tipologia testuale dei manuali di storia.
La lingua e la scrittura della storia scolastica - sostiene Ferreri[17] - rappresentano tema di studio recente per gli studiosi della didattica di questa materia.
Come precisa Valter Deon, "è difficile capire dove sia il problema e cercare dove siano le difficoltà di questa lingua misteriosa che è la lingua della storia scolastica"[18].
Innanzitutto lo studioso ricorda che il lessico della storia non si può definire "specialistico" nel senso corrente della parola: non è monosemico come quello delle scienze naturali, formale come quello della matematica, immediatamente riconoscibile come quello della geografia. "E' lessico

---

[14] P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta?*, op. cit., p. 286

[15] Cfr. P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta?*, op. cit., p. 287 "In molti casi si usa l'intera gamma dei tempi passati con una certa coerenza prospettica: il trapassato prossimo per l'azione anteriore rispetto al passato, poi il passato remoto e quindi, con un diverso valore aspettuale, il passato prossimo; infine si passa all'imperfetto per una frase di valore controfattuale"

[16] P. D'Achille, C. Giovanardi, *Esiste la storiografia semicolta?*, op. cit, p. 291

[17] R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, op. cit., p. 46

[18] V. Deon, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*, op. cit., p. 44

ordine gerarchico superiore, privati dei contenuti che li giustificano ed esposti linearmente in "affermazioni alla fine così astratte da apparire vuote"[25].
Si tratta di considerazioni che - insistendo sul tema dell'impoverimento e dello snaturamento del testo di partenza dello storico nella versione parafrastica a fini didattici - inducono perplessità di fronte a un'ulteriore parafrasi riduttiva ad uso degli allievi immigrati, se non come breve fase transitoria in un percorso vario e articolato di insegnamento della L2.
Il rischio della semplificazione concettuale fino alla banalizzazione è grande, tanto più che la riduzione avrebbe i manuali stessi come punto di partenza.

5. Il percorso didattico

Da quanto esposto nel primo paragrafo risulta chiaro che i due percorsi – apprendere l'italiano per comunicare e per studiare – richiedono tempi e impegno differenti e che particolare attenzione didattica deve essere posta nell'affrontare le lezioni di storia, geografia, scienze. Si tratta quindi di focalizzare sia le difficoltà linguistiche sia i contenuti.
Come gestire dunque il passaggio dalla lingua legata al contesto alla lingua indipendente dal contesto e cognitivamente molto più esigente?
Si tratta di una parte della competenza linguistica che va fortemente aiutata e accompagnata, poiché richiede lo sviluppo di abilità complesse:

- ragionare di questioni astratte
- parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio
- analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta e quotidiana
- comprendere testi che sottendono conoscenze pregresse spesso non possedute
- comprendere testi che possiedono un lessico specifico
- comprendere testi con una sintassi spesso complessa

Dal punto di vista metodologico l'insegnante deve ideare un percorso che porti l'allievo a individuare e a comprendere:

- tutti gli argomenti presenti nel testo
- tutte le informazioni utili alla definizione degli argomenti
- tutte le connessioni che legano argomenti e informazioni
- tutti i vocaboli della lingua della disciplina (ridefinizioni, termini specialistici, prestiti)

Di solito la scuola si occupa della competenza tecnica (associazione morfema-grafema), della competenza semantica (dare un significato ai singoli lemmi) e la comprensione di un testo viene data per scontata. Come suggerisce Ferreri (2002:35) "il comprendere, nella sua complessa processualità, resta avvolto nell'ombra e rimane il "vero enigma" della scuola." Questo vale sia gli italofoni e sia per gli alloglotti. In modo particolare per questi ultimi che non hanno un bagaglio di conoscenze molto ampio e non hanno ancora un sufficiente grado di autonomia e controllo dei processi linguistici e inferenziali necessari al comprendere, l'avvicinarsi a un testo disciplinare senza far ricorso a "strumenti" che aiutino la comprensione è un grosso problema.
L'input comprensibile in questi casi è ben superiore a $i + 1$, la formula che Krashen (1985) ha definito per valutare il distacco tra il lettore e il testo. Se l'indice è troppo alto succede che i ragazzi,

[25] V. Deon, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale,* op. cit., p. 48-9 "nel testo di arrivo, sottoposto a riscrittura parafrastica, le informazioni risultano mantenute, anche se rarefatte e strette ai fini parafrastici. Il distillato finale è un concentrato che risulta significativo solo se ha a monte la

non riuscendo a capire il testo, si demotivano, si frustrano e si estraniano; si corre così il rischio di aumentare il numero degli insuccessi scolastici.
Il problema di chi insegna è sottoporre agli studenti testi che siano adeguati alla loro competenza linguistica; a tal fine, sono possibili due filoni di lavoro:

a. ***Redazione di testi*** ad elevata comprensibilità: l'obiettivo è produrre testi che, per scelte, lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti risultino facilmente comprensibili.
Il gruppo Iprase di Trento, sotto la guida di Pallotti (http://www.iprase.tn.it/l2/introduzione.htm) ha elaborato testi interessanti tenendo conto delle seguenti indicazioni:

Lessico

- Uso del vocabolario di base
- Evitare le forme figurate, le espressioni idiomatiche
- Evitare le nominalizzazioni: "la conquista della Sicilia" à "Garibaldi conquistò la Sicilia"

Sintassi

- Frasi brevi (massimo 20 - 25 parole)
- Sintassi della frase secondo l'ordine canonico Soggetto-Verbo-Oggetto
- Verbi usati nei modi finiti e nella forma attiva
- Esplicitare sempre i soggetti delle frasi, evitare forme impersonali
- Coordinazione e non subordinazione tra frasi

Coerenza/Coesione

- Mantenere un tasso elevato di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, poche ellissi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi)
- Organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva
- Esplicitare i passaggi tra argomenti
- Segnalare mediante l'a capo il passaggio tra diversi argomenti

Tuttavia, scrivere in questo modo non è l'unico accorgimento per favorire la comprensione. E' molto importante anche stimolare un approccio attivo ai contenuti da parte dei lettori: è per questo che tutti i testi presentati sono corredati da attività di pre- e post-lettura.

Il lavoro sui testi ad alta comprensibilità ha un ottimo esempio in Due parole (www.dueparole.it) rivista nata per persone con problemi di ritardo radi mentale; tale materiale si presta molto bene all'insegnamento dell'italiano L2 per adulti e, come afferma Piemontese (1996:9), i suoi testi rappresentano "un caso di semplificazione linguistica estrema". La selezione degli articoli è realizzata con grande accuratezza al fine di presentare argomenti di attualità attinenti alla politica, al mondo della cultura, allo sport e allo spettacolo.
b. ***Elaborazione di attività esercitative*** per la comprensione e memorizzazione dei contenuti: il lavoro consiste nella costruzione di percorsi che sviluppino le abilità di lettura, del parlato e le abilità integrate e che continuino a porre attenzione alla lingua.
Il corso ha privilegiato il filone b), analizzando i testi disciplinari dal punto di vista lessicale, morfosintattico e testuale e predisponendo esercitazioni mirate sia al rafforzamento della lingua che all'apprendimento dei contenuti..
Il testo semplificato e/o ad alta comprensibilità può essere utilizzato dagli alunni stranieri nelle prime fasi per facilitare lo studio come strumento di supporto al testo autentico; è necessario avvicinare gli alunni al testo originale perché al di fuori del contesto scolastico dovranno confrontarsi con una tipologia testuale variegata e non potranno beneficiare di alcuna semplificazione. Il successo dell'intervento scolastico è anche di portarli al raggiungimento di una autonomia di lettura.
Se un primo problema del testo semplificato è la mancata corrispondenza alle caratteristiche morfosintattiche e testuali dei testi autentici, il secondo è che si tende a "scendere di livello" (Marchese 2002:101), mentre sarebbe meglio puntare verso "competenze alte".

Molti docenti sostengono che il testo semplificato o ad alta comprensibilità raggiunge i suoi obiettivi perché non frustra gli allievi, permette loro di stare al passo dei compagni e non li emargina; se questo avviene nei laboratori può sicuramente sortire dei buoni effetti. Ma l'obiettivo è inserire lo studente straniero in classe con i coetanei utilizzando gli stessi materiali e valorizzando ciò che sa fare.
La domanda cui si è cercato di rispondere è urgente e frequente: come insegnare la materie disciplinari ad allievi e allieve che non hanno una sufficiente competenza linguistica e provengono da un retroterra culturale diverso da quello degli allievi italiani per i quali programmi, manuali e tecniche didattiche sono stati originariamente pensati.
E' un problema che risulta trasversale a più argomenti (cf. relazione Balboni, 7 0ttobre 2002, Fiuggi):

- linguistico, orientato sulla descrizione della lingua in generale e di quella italiana in particolare, spesso in comparazione con le lingue di provenienza degli alunni stranieri
- glottodidattico, interessato più ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento che alla descrizione linguistica;
- interculturale, con un interesse pedagogico che tralascia la descrizione linguistica e si interessa dell'aspetto glottodidattico solo in maniera secondaria.

Il corso è stato articolato in due parti strettamente interdipendenti per consentire un passaggio immediato dalla teoria alla didassi.
Le lezioni teoriche hanno trattato i seguenti argomenti:

- Le caratteristiche linguistiche dei manuali
- La leggibilità e la comprensibilità
- Le abilità di lettura
- Gestire un testo: le fasi di lavoro (prelettura, lettura, post lettura, riflessione linguistica)
- Gestire un testo: gli impliciti, le presupposizioni, la mappatura semantica
- Gestire un testo: dalla comprensione scritta all'esposizione orale
- Strumenti extra-testuali: immagini, siti, video
- Analisi di un testo ad alta comprensibilità

Dopo queste lezioni si sono formati gruppi di lavoro con docenti di scuola elementare, media e superiore e ogni gruppo ha selezionato un paragrafo su cui lavorare.
Dopo queste lezioni si sono formati gruppi di lavoro con docenti di scuola elementare, media e superiore e ogni gruppo ha selezionato un paragrafo su cui lavorare; come è già stato detto, la maggiora parte dei docenti ha deciso di affrontare il testo di storia perché è la disciplina che presenta più problemi per i ragazzi stranieri.
La scelta ha poi privilegiato quegli argomenti che difficilmente nel programma scolastico non vengono trattati:

- la Preistoria
- il Rinascimento
- la scoperta dell'America
- la rivoluzione industriale
- l'immigrazione
- la società prima della Rivoluzione francese
- l'apparato respiratorio
- l'acqua

Sono state predisposte le seguenti fasi per la realizzazione dei lavori:

- analisi **pre-didattica** in cui si rilevano i possibili ostacoli linguistici e/o cognitivi, si valuta il grado di generalità (se sono cioè propri di quel brano o dell'intero manuale o di molti manuali) e la rilevanza per l'apprendimento della disciplina. In questa fase il ricorso ad Eulogos è di grande aiuto per misurare la leggibilità.

- attività di **pre-lettura** per introdurre l'argomento e il lessico

- attività di **lettura** per applicare le tecniche e strategie delle abilità di lettura

- attività di **post lettura** per esercitazioni di ampliamento e organizzazione del lessico, di presentazione e riformulazione di strutture morfosintattiche, di scansione e di riorganizzazione del testo.

Il percorso di comprensione deve rivelarsi efficace, considerata la complessità e la diversificazione di un'aula, sia per gli alloglotti che per gli italofoni; nel nostro corso alcuni lavori sono stati sperimentati e hanno dato buoni risultati nella classe plurilingue (cf. Conclusioni).

5.1 Fase pre-didattica

In questa fase il docente affronta la complessità testuale e sintattica cercando di calarsi nel ruolo dello studente ed evidenziando i nodi problematici: la struttura delle frasi, il lessico, le catene anaforiche, i connettivi, le conoscenze pregresse necessarie per capire il testo. Il docente diventa osservatore di sé stesso "Per controllare l'adeguatezza di un determinato testo alla competenza cognitiva di un lettore di cultura diversa è necessario che l'autore. O il revisore del testo, svolga una specie di autonalisi del proprio processo di lettura; richiami cioè alla propria consapevolezza i processi di integrazione del testo da lui adoperati con facili automatismi nel corso della lettura; ne faccia oggetto di consapevole riflessione per poter esaminarli analiticamente, in tutti i passaggi ....Solo dopo aver sottoposto il proprio processo di lettura a questa riflessione, dopo averne fatto di una specie di pensiero ad alta voce, si possono avere elementi per giudicare la comprensibilità del testo (Lumbelli 1989: 40-41).

Il docente deve quindi passare alla lente e analizzare i testi facendo emergere gli ostacoli che potrebbero bloccare i suoi allievi; sempre Lumbelli sostiene che un testo è comprensibile quando non frappone ostacoli tra sé e il destinatari.

Questa fase dovrebbe essere svolta da tutti i docenti disciplinari e non solo dal docente di italiano cui di solito viene affidato il compito di fare italiano.

Anche le informazioni culturali e i riferimenti impliciti risultano di difficile comprensione per uno straniero e dovrebbero essere evidenziati in questo primo momento di riflessione.

Si veda l'esempio orale tratto da una lezione in un'aula di formazione professionale (Bosc 2001:28)

P.: diciamo l'argomento tratta: e::h (.) il discorso della
... solidificazione come abbiamo visto no? avevamo visto: lo
...schema della formazione dei cristalli per dendritismo
...cioè la famosa struttura arborescente .h come:
...diciamo ramificata come come una foglia di pino (.) una
foglia di abete quella sopra (.) in cui: diciamo da (.)
un ramo: (.) primario si dipartono rami secondari e
rami terziari insomma cioè proprio come- (.) come vie-
viene: (.) un po' co(me) una struttura: a mo' di
foglia di: (.) di abete insomma proprio: eh .hh e:
(.) da questo tipo di struttura (..)

Il docente, nell'atto della spiegazione, introduce il concetto di dendritismo, lo riformula e lo espande con l'aiuto di una metafora. Sia nella riformulazione che nella metafora uno studente straniero non trova sufficienti elementi per capire il concetto: *struttura arborescente, foglia di pino, foglia di abete.*

Le attività più salienti di questa fase sono:
- rilevare il lessico della disciplina e porre attenzione alle rideterminazioni
- esaminare la struttura delle frasi, sottolineando in modo particolare le subordinate implicite
- contare il numero delle informazioni
- riorganizzarle in modo da far emergere quelle più importanti
- evidenziare gli impliciti culturali
- tenere presente le metafore che talvolta risultano incomprensibili per uno straniero

Risulta utile elaborare una mappa [3] che potrà esser in seguito completata dagli studenti alla fine del percorso; tale mappa, in alcuni nostri lavori, è stata utilizzata per guidare l'esposizione orale. Si può far costruire la mappa dagli studenti dando loro un input (Cf. fase post-lettura).

Una scheda riepilogativa del testo è di aiuto per evidenziare le caratteristiche del testo.

Caratteristiche dello studente

Leggibilità del testo

Caratteristiche linguistiche

- lessico
- morfosintassi
- aspetti testuali

Contenuto

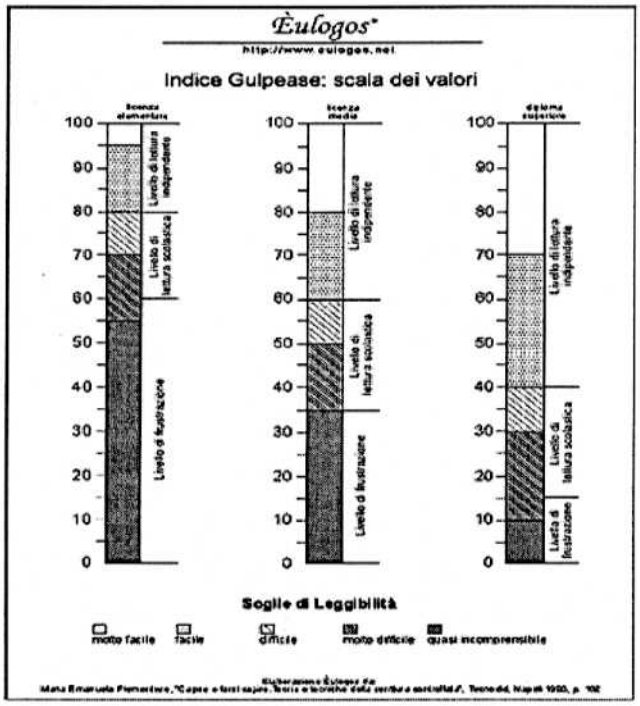
- conoscenze enciclopediche necessarie
- numero di informazioni

5.1.1 Misurare la leggibilità e la comprensibilità

Nella fase precedente la lezione il docente deve fissare l'attenzione sui nodi problematici relativi alla leggibilità e comprensibilità di un testo.
In relazione a questi due concetti di leggibilità e di comprensibilità, occorre anzitutto specificare che si parla di *leggibilità* quando si fa riferimento agli aspetti prettamente linguistici del testo (sintassi e lessico), di *comprensibilità* in relazione all'organizzazione logica e concettuale del testo

[3] Per le mappe consultare il sito www.pavonerisorse.it

stesso, ossia al suo grado di pianificazione ed al criterio di ordinamento seguito nella presentazione delle informazioni.
Gli ostacoli sono quindi legati alla decifrazione materiale del testo e alla sua comprensione profonda; nel primo caso Piemontese (1996) parla di *ostacoli superficiali*, nel secondo di *ostacoli profondi*.
Per misurare la leggibilità - cioè per valutare le difficoltà che sono state definite superficiali - esistono criteri di tipo quantitativo, che calcolano in modo oggettivo la facilità o la difficoltà di un testo attraverso l'applicazione di formule matematiche.
Per la lingua italiana esiste – tra le altre - la formula *Gulpease* elaborata alla fine degli anni Ottanta dal Gruppo universitario linguistico e pedagogico (GULP).
L'indice *Gulpease* permette di valutare la leggibilità di un testo rispetto al livello di scolarizzazione del lettore (licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore).
Di seguito è riportata la scala dei valori, elaborata secondo l'indice *Gulpease*, utilizzata da Èulogos CENSOR nella valutazione della leggibilità dei testi:



Fai clic sull'immagine per ingrandire

In base alle ricerche di quanti hanno elaborato l'indice Gulpease[4] un testo risulta di facile lettura se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80, per un lettore con la licenza elementare; 60, per un lettore con la licenza media; 40, per un lettore con diploma di scuola superiore.
Èulogos CENSOR è un servizio che - avvalendosi di un *server* automatico di calcolo - analizza la leggibilità del testo secondo l'indice *Gulpease* e confronta le parole del testo con il Vocabolario di base di Tullio De Mauro, grazie alla lemmatizzazione automatica.
Funziona per posta elettronica: per ottenere l'elaborazione è sufficiente inviare il testo (non in versione Word! E' accettato il formato .txt) a censor.server@eulogos.net; il server restituisce in tempi brevi il risultato dell'analisi in un documento che contiene i dati di leggibilità, dati statistici e una riproduzione del testo nella quale ogni occorrenza è presentata con colore diverso secondo il livello di Vocabolario di base.
I risultati sono stati interessanti in quanto nessun testo, scuola primaria e secondaria di primo grado, ha superato il punteggio 56; ciò significa che la maggior parte dei manuali sono rivolti a destinatari con ottima autonomia di lettura e con la licenza di scuola superiore.

[4] Si veda Lucisano, Piemontese (1988)

Qui di seguito si trova il risultato di una valutazione di Eulogos:

L'acqua
L'acqua ricopre gran parte della superficie della Terra: è contenuta negli oceani, nei mari, nei fiumi, nei laghi, nei ghiacciai…
Lo sapevi che anche il tuo corpo è composto principalmente di acqua? Anche tu, come tutti gli animali e vegetali, sei fatto in gran parte di acqua.
Gli stati dell'acqua
L'acqua, sulla Terra, di solito si trova allo **stato liquido**; ma può trovarsi anche allo stato **solido**, quando diventa ghiaccio o neve, o allo stato **gassoso**, quando si trasforma in vapore acqueo.
Lo stato dell'acqua dipende dalla sua temperatura; l'acqua infatti si trasforma quando cambia temperatura.
L'acqua si trasforma in ghiaccio quando si raffredda; il ghiaccio si scioglie e torna a essere acqua quando si riscalda.
L'acqua si trasforma in vapore quando viene riscaldata ed evapora; il vapore acqueo torna a essere acqua quando si raffredda.[5]

Èulogos CENSOR

Confronto con il «Vocabolario di Base della lingua italiana» e calcolo dell'indice «GULPEASE»
http://www.eulogos.it/CENSOR/

Esame del testo
«L'acqua.txt»

Elaborato il giorno 09/12/2003 alle ore 20.29.49

Sommario

- **In questa pagina:**
  1. Dati di sintesi
  2. Confronto del testo con il VdB e indice GULPEASE delle frasi
  3. Lista delle parole non riconducibili al VdB

- **Risorse utili:**
  - Dal sito Èulogos SpA:
    - La pagina di CENSOR
    - Leggibilità e indice GULPEASE
    - Il *Vocabolario di base*
  - Biblioteca Italiana IntraText: testi e raccolte come ipertesto lessicale (www.intratext.com/ITA/)

[5] citare manuale

- BABELOT: il catalogo multilingue dei testi online (www.babelot.com)
- **dueparole** mensile di facile lettura. (www.dueparole.it) Redatto utilizzando in modo consapevole e sistematico criteri di scrittura controllata

1. Dati di sintesi

- Totale parole: **145**
- Parole diverse: **75**
- Rapporto Totale parole/Parole diverse: **1,93**
- Totale frasi: **7**

- Indice Gulpease: **56,10** (vedi la scala dei valori dell'indice)
  - Lunghezza media delle frasi: **20,71** parole
  - Lunghezza media delle parole: **4,79** lettere

- Parole non riconducibili al *Vocabolario di base*: **3** (02,07% delle parole del testo)
- Parole riconducibili al *Vocabolario di base*:

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	**130**	89,66	91,55
Alto uso	**10**	6,90	7,04
Alta disponibilità	**2**	1,38	1,41
Totale parole VdB	**142**	97,93	100

2. Confronto del testo con il VdB e indice GULPEASE delle frasi

Legenda

- **Grassetto: vocabolario fondamentale**
- Tondo: vocabolario di alto uso
- *Corsivo: vocabolario di alta disponibilità*
- **Corpo maggiore con carattere diverso: non appartenente al VdB**

L'acqua

L'acqua ricopre gran parte della superficie della Terra: è contenuta negli oceani, **nei mari, nei fiumi, nei laghi, nei** ghiacciai... 54,65

Lo sapevi che anche il tuo corpo è composto principalmente di acqua? 67,33

Anche tu, come tutti gli animali e *vegetali*, **sei fatto in gran parte di acqua.** 68,33

Gli stati dell'acqua

L'acqua, sulla Terra, di solito si trova allo stato liquido; **ma può trovarsi anche allo stato solido, quando diventa ghiaccio o neve, o allo stato gassoso, quando si trasforma in** vapore **acqueo.** 50,89

Lo stato dell'acqua dipende dalla sua temperatura; l'acqua infatti si trasforma quando cambia temperatura. 52,13

L'acqua si trasforma in ghiaccio quando si raffredda; **il ghiaccio si scioglie e torna a essere acqua quando si** riscalda. 56,62
L'acqua si trasforma in vapore **quando viene** riscaldata **ed** *evapora*; **il** vapore **acqueo torna a essere acqua quando si** raffredda

3. Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico **In ordine di frequenza**

Freq	Parola
2	acqueo
1	gassoso

Freq	Parola
2	acqueo
1	gassoso

CENSOR versione 2.3. Èulogos® SLI - Sistema Lessicale Integrato
© Copyright Èulogos SpA 1996-2003

Eulogos fa riferimento al vocabolario di base (VdB) di De Mauro (controllare ultima versione), altro strumento utile per valutare la complessità lessicale di un testo.
Il VdB comprende oltre 7000 parole, suddivise in Vocabolario fondamentale (2000 voci), Vocabolario di alto uso (2750 ca.), Vocabolario di alta disponibilità (2300 ca.).
Se si utilizzano le parole del VdB, che sono le più comuni e le più semplici della lingua italiana, De Mauro afferma che si hanno "buone probabilità di essere capiti da chi ha fatto almeno la terza media". In un testo sia scritto che parlato, infatti, più alto è il numero delle parole che non fanno parte del VdB e più basso è il numero di persone in grado di comprenderlo.
Provare a scoprire, analizzare, confrontare i gradi di accessibilità dei libri di testo significa cogliere difficoltà intrinseche ai contenuti disciplinari e, al contempo, difficoltà connesse all'uso del linguaggio.
E' possibile valutare la leggibilità di un testo con *Microsoft Word* seguendo questo percorso: STRUMENTI > OPZIONI > ORTOGRAFIA E GRAMMATICA. In quest'ultima finestra si attiva l'opzione MOSTRA LE STATISTICHE DI LEGGIBILITÀ, dopodiché, alla fine di ogni controllo ortografico e grammaticale del testo selezionato (STRUMENTI > CONTROLLO ORTOGRAFIA E GRAMMATICA), si aprirà una finestra con le statistiche richieste.

5.2 Fase di pre-lettura

In questa fase si sono tenute in considerazione le tecniche e le strategie adottate per la lettura in lingua straniera; il docente di Italiano LS conosce e ha sperimentato diversi approcci metodologici, è consapevole che il suo campo d'intervento spazia dall'educazione linguistica all'educazione alla comunicazione. Quando si appresta a preparare un'attività sorgono inevitabilmente alcune riflessioni legate alle precedenti esperienze della classe, alla scelta e alla presentazione dei testi, alla verifica, agli eventuali problemi e al modo di risolverli. In questa situazione poco strutturata è abituato a selezionare ciò che è linguisticamente prioritario in quanto funzionale e utilizzabile in rapporto ai bisogni di comunicazione, a privilegiare alcune tecniche e strategie didattiche, a utilizzare materiale autentico e a preparare schede didattiche, senza avere timore di profanare il

libro di testo, che sicuramente non risponde pienamente alle esigenze dei suoi studenti e che tende a diventare obsoleto per i materiali di attualità.
Cerca di focalizzare i suoi interventi sui processi cognitivi e sulle potenzialità e capacità di riflessione in funzione dell'età degli studenti, pone l'accento sui collegamenti fra i diversi elementi che entrano nella comunicazione (varietà di lingue, registri, linguaggi verbali e non verbali, realizzazioni differenti di uno stesso atto linguistico) e che vanno oltre il sistema formale (morfosintassi e lessico).
Il testo rappresenta un punto di partenza e di arrivo attraverso il quale organizzare l'attenzione didattica, prevedendo una progressione basata sul livello di padronanza linguistica, finalizzata a un più ampio uso nella comunicazione.
Si applicano tecniche e strategie per le abilità di lettura e ascolto che ben si adattano anche per la L1: queste abilità implicano un atteggiamento attivo da parte dell'ascoltatore/lettore e questo può essere rinforzato con opportune tecniche, come ad esempio il *brainstorming* per la formulazione di ipotesi nella fase di prelettura o la tecnica di *cloze* per il lavoro sul testo e la verifica dell'avvenuta comprensione.
Anche le attività per lo sviluppo dell'abilità del parlato per la quale è necessario individuare le norme dell'interazione, organizzare le informazioni, fare attenzione alla coesione e alla coerenza del discorso, all'uso dell'intonazione e delle componenti non verbali e prevedere, in alcuni casi, l'uso di particolari campi semantici troverebbero spazio nella scuola italiana. Pensiamo a quanti ragazzi sono in grado di prendere la parola in classe, di esplicitare coerentemente e correttamente la loro opinione, di dire la lezione...(Bosc, Marello 2001: 115-116).
Questa fase, considerata il momento di presentazione del testo, permette di rimuovere i possibili ostacoli per la comprensione nonché di risvegliare l'attenzione per il testo. Essa ha gli obiettivi di:

- introdurre il lessico della disciplina
- elicitare le conoscenze enciclopediche che i ragazzi hanno sul tema
- invitare l'alunno a formulare ipotesi sul titolo, sulle immagini
- creare la *expectancy grammar* (Balboni 1994) che poi troverà conferma nel testo

Come sostiene Agati (1999) questa fase preparatoria è ancora poco curata anche nei manuali di italiano LS nonostante la sua funzione di facilitare notevolmente il compito degli studenti a tutti i livelli linguistici e di permettere di utilizzare didatticamente meglio il materiale scelto. A maggior ragione si dovrebbe dare spazio a questo momento quando si affronta un testo disciplinare in un contesto dove la comunicazione è asimmetrica; rispetto alle lingue speciali, nel cui contesto i partecipanti interagiscono allo stesso livello di lingua e di contenuti, in aula il docente e il testo hanno un ruolo predominante rispetto all'allievo.

Gli esercizi proposti dai docenti sono stati numerosi:

- attivare un *brainstorming*
- proporre un associogramma per elicitare il lessico
- preparare le definizioni per un glossario
- abbinare il lemma alla definizione
- abbinare immagini e lemmi
- proporre altri testi (anche multimediali)

5.3 Fase di lettura

In questa fase la lettura può essere silenziosa o a voce alta; di solito i docenti di scuola elementare preferiscono leggere a voce alta per porre l'accento sulle parole chiave e guidare gli alunni alla comprensione.
Chiaramente con allievi di lingue madri tipologicamente lontane dall'italiano far esercitare la competenza tecnica, una delle tante delle abilità di lettura, può risultare un'attività efficace.
Nel testo disciplinare risultano complementari le due funzioni di dare priorità alla forma linguistica, considerando il testo di lettura un semplice strumento e di privilegiare la comprensione del contenuto e dare importanza alle strutture linguistiche, via d'accesso indispensabile al contenuto.
In questa fase si applicano le diverse tecniche e strategie per le abilità di lettura; la scelta dipende dal testo proposto e si possono fare esercitazioni di lettura esplorativa, intensiva, lettura estensiva (Agati 1999: 70-71; adattato da Cardinale/ Giachino 1981, 122/124):

ABILITA`	**SCOPI**	**STRATEGIE**
LETTURA ESPLORATIVA *(Scanning)*	•Individuare una informazione specifica contenuta nel testo	Procedere a un'ispezione rapida alternata a ispezioni più accurate di parti del testo. Non è indispensabile seguire la linearità del testo, e spesso neppure la sequenza globale. Cercare parola, frase, data, formula, numero.. specifici
ABILITA`	**SCOPI**	**STRATEGIE**
LETTURA ORIENTATIVA *(Skimming, lettura globalmente informativa, écremage, lettura estensiva)*	Cogliere l'andamento generale del testo per: •ottenere un'impressione globale •decidere se e come farne uso •studiare l'organizzazione del testo, quando si presenta complessa	Leggere rapidamente per capoversi. Osservare la sequenza del testo, più che la sua linearità: parole/concetti chiave, inizio dei paragrafi, connettivi, elementi di coesione.
LETTURA INTENSIVA *(Intensive reading)*	•Scoprire che cosa un autore/un testo comunica •Comprendere l'argomento •Fare un'analisi linguistica del testo •Eseguire istruzioni	Svolgere una lettura lineare e sequenziale, in modo accurato e riflessivo. Individuare diversi elementi e aspetti del testo (grafici, lessicali, iconici, morfologici, sintattici, culturali..)
LETTURA STUDIO *(Receptive reading)*	•Apprendere il contenuto di un testo, cioè - cogliere i rapporti tra idee - memorizzare e - riprodurre l'informazione	Leggere lentamente, in modo analitico e approfondito, con frequenti regressioni. Possono essere utili forme di rielaborazione (sottolineature, appunti ecc.)
LETTURA RIASSUNTIVA O DI SINTESI	• Fissare contenuti e concetti per chiarire e memorizzare l'informazione	Rileggere rapidamente per capoversi, con l'attenzione rivolta alla sequenza del testo più che alla sua

		linearità. Utile la stesura di note per fissare l'informazione. Ricercare informazioni salienti, parole-chiave, elementi che sottolineano la coerenza del testo.

Gli esercizi proposti dai docenti sono stati i seguenti:

- far numerare le righe per facilitare il reperimento delle informazioni
- far sottolineare la parole non comprese
- fare ipotesi sulle parole non comprese, preparare le definizioni e poi fare un confronto con il vocabolario
- utilizzare le conoscenze della disciplina nella lingua d'origine per creare un lessico di base
- far elaborare i titoli dei vari paragrafi (esercizio molto complesso perché prevede della capacità di sintesi notevoli e un'ottima comprensione)
- riconoscere le catene anaforiche
- spiegare il significato dei connettivi

Alcune di queste attività, ad esempio il lavoro sui titoli, possono esser riprese nella fase di post-lettura.

5.4 Fase di post lettura

E' la fase di verifica e di controllo della comprensione; i manuali più recenti prevedono attività che vanno da esercitazioni di V/F, di scelta multipla al *cloze*.
L'esercizio di lettura, facendo appello a determinate abilità e con il ricorso alle strategie più adatte allo scopo, coinvolge simultaneamente varie competenze e si presta a una valutazione globale della comprensione letterale e inferenziale del contenuto del testo scritto.
E' didatticamente molto efficace ritornare sul testo più volte con attività diverse; inoltre graduare gli esercizi in base al livello di lingua (Quadro comune di riferimento europeo .....) è stato un suggerimento più volte ripetuto in aula: la diversificazione degli esercizi, in base al livello, e il mantenimento dello stesso testo è una buona formula da applicare in una classe plurilingue.
Gli esercizi proposti dai docenti sono stati i seguenti:

- cloze con brano riscritto dal docente
- testo riscritto dal docente con errori di contenuto
- complentamento di mappe semantiche
- uso dei connettivi
- organizzazione delle informazioni per l'esposizione orale
- far fare domande
- preparazione di tracce per l'esposizione orale
- riflessione su alcuni aspetti linguistici rilevanti nel testo (es. forma impersonale, uso del passato remoto)
- esercitazioni per fare inferenze, ossia ricavare dal testo ciò che non è stato esplicitato in superficie

Bisognerebbe sviluppare come sottolinea Weinrich (1989) una competenza interrogativa come sottocomponente importante della globale competenza comunicativa e linguistica, fornita di un ampio valore cognitivo dal momento che se le risposte soddisfano curiosità e bisogni reali, esse veicolano informazioni che vengono facilmente memorizzate e apprese. Le domande dovrebbero quindi partire dallo studente per renderlo parte attiva del processo educativo. Spesso gli insegnati sottolineano o recriminano che gli studenti non pongono più domande: saper porre una domanda significa anche saper trovare la risposta all'interno del testo.
In questa fase sono state proposti anche alcuni esercizi di riflessione metalinguistica; ad esempio per il paragrafo di scienze, in cui la forma impersonale era prevalente sono state proposti alcuni esercizi; la mancanza di un agente, la spersonalizzazione del discorso , l'uso della forma passiva senza l'esplicitazione del complemento d'agente rappresentano un ostacolo per chi possiede una scarsa competenza linguistica trasformazione.
Per il lessico sono stati elaborati esercizi per quanto riguarda i suffissi più frequenti (-zione, -mento, ….).
In questa parte è interessante utilizzare la mappa elaborata nella fase pre-didattica che può esser completata dallo studente e utilizzata come traccia per l'esposizione orale.

Le attività per lo sviluppo dell'abilità del parlato per la quale è necessario individuare le norme dell'interazione, organizzare le informazioni, fare attenzione alla coesione e alla coerenza del discorso, all'uso dell'intonazione e delle componenti non verbali e prevedere, in alcuni casi, l'uso di particolari campi semantici dovrebbero trovare spazio in questa fase. Pensiamo a quanti ragazzi. anche italofoni, sono in grado di prendere la parola in classe, di esplicitare coerentemente e correttamente la loro opinione, di dire la lezione...
Si può anche far elaborare la mappa facendo lavorare gli studenti a coppie o in piccoli gruppi; è consigliabile in tal caso:
- prestare attenzione alla scelta delle parole chiave
- aiutare gli allievi a selezionare tra le informazioni principali e quelle secondarie
- incoraggiare a fare i collegamenti
- guidare gli studenti nell'uso dei connettivi

6. Conclusioni

L'obiettivo, come già detto in § 2, era di predisporre attività che potessero esser svolte in una classe plurilingue; alcune proposte di lavoro sono state sperimentate sia in laboratorio che in classe.
Nei loro lavori i docenti hanno dimostrato di avere superato la convinzione, peraltro abbastanza radicata nelle nostre scuole, che nella prima fase di inserimento degli alunni stranieri occorre soprattutto insegnare la lingua base, per poi passare alle normali lezioni in lingua italiana nelle varie materie, senza particolari attenzioni o facilitazioni che accompagnino questo passaggio.
Resta ancora una certa ritrosia a far fare esercizi prettamente linguistici quando si fa storia, geografia e scienze; il confine tra lingua e discipline continua ad essere ben definito.
Come sostiene Bozzone Costa (2003:124) "Perché vivisezionare un testo nato per altri scopi, quando possiamo fare del lavoro linguistico su altri testi …….? La risposta è pragmatica: perché in questo modo aiutiamo gli allievi stranieri (e nativi) a fare breccia nei testi disciplinari, che costituiscono i testi che costellano il loro curriculo scolastico, mirando all'obiettivo dell'autonomia nell'approccio al testo di studio"
Hanno un atteggiamento diverso i docenti di laboratorio che si rendono conto che i due filoni sono paralleli e che si può insegnare l'aspetto del verbo anche studiando i Romani. Soprattutto chi deve seguire bambini con lingue madri lontane dall'italiano è particolarmente attento a questo lavoro linguistico sui testi di studio: viene considerato un rinforzo sia per la lingua che per i contenuti.

La mia esperienza con alcuni docenti di Prato[6], città in cui la presenza dei sinofoni è molto alta, ha dato risultati interessanti: è prevalsa, in quasi tutti gli elaborati, la necessità di dare spazio anche alla grammatica per fissare gli argomenti prevalenti nei testi presentati.
Durante la fase di aula alcuni docenti si sono poi resi conto che la parte metalinguistica prevaleva su quella di comprensione e hanno rivisto, in parte, le esercitazioni.
Questa esigenza era già stata evidenziata negli incontri in aula, ma soltanto la fase pilota è riuscita a convincere che era necessario equilibrare le attività di comprensione e le attività di grammatica, che continua sempre a costituire un nucleo forte anche in lezione di lingua seconda.
La sperimentazione torinese ha evidenziato molti aspetti positivi dei lavori sia per gli alloglotti che per gli italofoni; le frasi riportate "Maestra, finalmente abbiamo capito", " Ho fatto una scorta di connettivi", "Andiamo a spasso per il testo" sono indicative di come gli studenti abbiano giudicato positivamente le esercitazioni proposte.
Si sono rilevati anche aspetti meno positivi: la suddivisione del testo in righe è talvolta risultata noiosa per gli studenti italofoni, la ripetitività dei contenuti, anche se attraverso esercitazioni diversificate, è parsa ridondante e si è colta in alcuni insegnati la preoccupazione di penalizzare gli allievi migliori proponendo un percorso così capillare.
Certamente non si possono affrontare tutti gli argomenti disciplinari in dettaglio; è necessario operare delle scelte a livello di programma.
Resta però fuori discussione l'importanza di sviluppare le abilità di lettura attraverso tecniche e strategie anche per gli studenti di L1[7] .

BIBLIOGRAFIA

Agati A. 1999, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia Scriptorium

Balboni P.E. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci

Balboni E.P. (2002), "*Insegnare Italiano L2*", Seminario di studio su ITALIANO L2, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Fiuggi 7 ottobre 2002

Bosc F. 2001, *Atti linguistico – comunicativi in una lezione - LIFOP – Lingua Italiana per la Formazione Professionale*, Quaderni di Percorsi, 1, Torino, Formazione 80

Bosc F., Marello C. 2001, *Italiano L1→ LS/L2: andata e ritorno*, in "COMUNICARE letterature lingue" , Bologna, Il Mulino

Bozzone Costa 2003, *Workshop: Come lavorare in classe sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari* in *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione* (cura di R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa)

Cardinale M, Giachino G. 1981, *La lettura*, Bologna, Zanichelli

Coonan C. 2000, *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*, in "SELM ",1, pp. 2-15

Colombo A. 1997, *Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura* in R.

[6] Progetto "Migranti oltre la scuola dell'obbligo" della Provincia di Prato

[7] Ferreri (2002:95) sostiene che la scuola non riesce ad attivare compiutamente il processo di alfabetizzazione e di chiarire nei dettagli le modalità di intervento in grado di ridurre la portata del fenomeno di alfabetismo in lettura; la quota di alunni della fascia dell'obbligo che ha problemi di lettura oscilla tra il 14,6% e il 18,1%.

Calò, S. Ferreri (a cura di) , *Il testo fa scuola*, Quaderni del Giscel, 18, Firenze, Nuova Italia

Cortellazzo M. 1994 , *Lingue speciali – la dimensione verticale*, UNIPRESS, Padova

Cummins J. 1979 , *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.*, Working Papers on Bilingualism
Cummins J. 1984, *Bilinguism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy,* Avon, Multilingual Matters

Dardano M. 1987, *Linguaggi settoriali e processi di riformulazione* in Dressler et alii Parallela 3. *Linguistica contrastiva /Linguaggi settoriali/Sintassi generativa.* Atti del IV incontro italo-austriaco dei linguisti (Vienna, 15 – 18 settembre 1986), Tübingen, Narr

Favaro G.(a cura di) 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerrini

Ferreri S. 2002, *Breve storia di un Curriculo di Lettura* in *Non uno di meno* (a cura di S. Ferreri), Firenze, La Nuova Italia

GISCEL Sardegna, *Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio: il punto di vista di insegnanti e studenti* in A.R. Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*

Krashen S. 1985, *The input hypothesis*, London, Longman

Lecca M.T , V. Pudda V. 1988 *Il testo descrittivo* in A. R. Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, Firenze La Nuova Italia

Lucisano P., Piemontese M.E. 1988, *Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana,* in "Scuola e città", 39

Lumbelli L. 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti

Marchese M.A. 2002, *Linee guida per un curriculo*, in *Non uno di meno* (a cura di S. Ferreri), Firenze, la Nuova Italia

Minuz F. 2004, *I manuali scolastici: un problema di lingua*, in Marello C., Bosc F., Mosca S. (a cura di) *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher

Piemontese M. E. 1996 *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid

Serianni L. 2003, *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino

Weinrich H. 1989, *Verso una competenza interrogativa*, in "Le vie della cultura linguistica", Bologna, Il Mulino