

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2000) *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine*. QUADERNI I.S.M.U. 2/2000, Milano, Tipomozza.
- BERTOCCHI, DANIELA / CASTELLANI, M. CRISTINA (a c. di), (2000) *Modulo di formazione per insegnanti L2*, Progetto MILIA, MPI-IRRSAE Liguria, Genova Sagep.
- CUMMINS, JIM (1989) *Empowering minority students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- FAVARO, GRAZIELLA (a c. di), (1999) *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Milano, Guerini.
- FAVARO, GRAZIELLA (2002) *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- PALLOTTI, GABRIELE (1998) *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PIEMONTESE, M. EMANUELA (1996) *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.

Daniela Bertocchi

La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue¹

1. Premessa

In questa relazione esaminerò soltanto un limitato numero (non si può correttamente parlare di campione) di libri di testo di storia per studenti nell'età della scuola media. La mia scelta è giustificata, oltre che da una mia migliore conoscenza di questa fascia d'età e di questa tipologia di libri (utilizzati dall'insegnante d'italiano), anche dal fatto che si tratta di testi che hanno tendenzialmente, come cercherò poi di dimostrare, una sintassi complessa e che esprimono concetti a livelli piuttosto alti d'astrazione con una mescolanza di linguaggio specifico e di lessico "comune", quest'ultimo usato però con significati particolari: un lessico a cui va dunque spesso associato un significato diverso da quello usuale.

Anche se non tratterò questo punto, i libri di storia sono tra quelli che danno maggiormente per presupposte nozioni tipicamente culturali, spesso estranee anche allo studente italofono, e ancora di più allo studente di diversa provenienza.

Sui campioni di testi selezionati applicherò l'indice di leggibilità GULPEASE² e una griglia che aiuti invece a verificarne la "comprensibilità"³.

2. I libri di testo sono "leggibili" e "comprensibili" per i loro destinatari "naturali"?

La prima questione che vorrei porre è quella della leggibilità e comprensibilità dei libri di testo per i loro destinatari "naturali": dunque, nel nostro caso, ragazzi e ragazze italiani (e, almeno ufficialmente, italofoeni) che frequentano la scuola media inferiore e hanno, nella maggior parte dei casi, dagli undici ai quattordici anni.

¹ Il presente contributo rappresenta una versione rivista ed aggiornata della relazione presentata al Seminario Nazionale Lend (Bologna, 16 febbraio 2002), in stampa sulla rivista LEND.

² L'indice di leggibilità GULPEASE è stato elaborato e tarato da Lucisano e Piemontese (all'interno del GULP - Gruppo universitario linguistico pedagogico dell'Università "La Sapienza" di Roma) alla fine degli anni ottanta. La formula prende in considerazione la lunghezza delle frasi (LF) e la lunghezza delle parole (LP): la facilità di lettura si calcola con la formula $89 - LP/10 + FR*3$. Il risultato viene poi messo a confronto con una scala che tiene conto del livello di scolarizzazione. Qui io mi sono servita del calcolo automatico dell'indice GULPEASE fornito come servizio gratuito dal sito www.eulogos.net (cfr. anche All. I b). (Sugli indici di leggibilità si veda anche Fratter / Jafrancesco in questo volume).

³ Per la distinzione tra "leggibilità" e "comprensibilità" si vedano GISCEL Lombardia 1994 e GISCEL Piemonte 1997.

Le ricerche in quest'ambito (cfr. quelle già citate in nota 2) sembrano dare ragione all'affermazione costante, formulata dalla quasi generalità degli insegnanti, che i libri di testo sono troppo "difficili", che non possono essere affidati alla lettura autonoma dello studente neppure dopo che l'argomento è stato "spiegato" in classe. La difficoltà non sembra riguardare solo la scuola media, ma già i sussidiari della scuola elementare. Affermano M. Emanuela Piemontese e Laura Cavaliere, a conclusione di una ricerca avviata nel 1993 che ha preso in esame quattro sussidiari per la scuola elementare: "I sussidiari sono in gran parte testi difficili. Sembra che agli autori di questi testi manchi la percezione adeguata delle capacità dei bambini, dei loro interessi e delle loro conoscenze. Viene realizzata una scrittura che pare più attenta a soddisfare l'esigenza della brevità piuttosto che quella della leggibilità e della comprensibilità. Seppure è vero che la brevità è un vincolo imposto dalle disposizioni legislative, è anche vero che la brevità stessa deve essere sostenuta da sufficienti strategie d'esposizione e di scelta dei materiali" (Piemontese / Cavaliere 1997: 235-36).

Non vorrei che quest'affermazione potesse apparire un elogio della lunghezza, ma è interessante notare che l'eccessiva "brevità" (o meglio, scarsità di ridondanza informativa, quindi densità informativa) era risultata come uno degli elementi che poneva più problemi nella comprensione del manuale di scienze, nella già citata ricerca del GISCEL Lombardia. Per chiarire fino in fondo: qui non si sostiene che i manuali debbano essere "lunghi", ma semplicemente che la brevità deve essere conseguita riducendo la quantità d'informazioni e non, al contrario, aumentando la densità informativa.

Risultati sostanzialmente analoghi su leggibilità e comprensibilità dei manuali scolastici sono stati ottenuti nella ricerca, già citata anch'essa, svolta a cura del GISCEL Piemonte su 30 manuali di scuola media inferiore e del biennio della superiore. Gli autori hanno utilizzato qui l'indice di Flesch⁴, verificando che la maggior parte dei testi campione si attestava su "abbastanza difficile" (quinto livello di una scala di 7 livelli, da "molto facile" a "molto difficile") e che la percentuale di campioni "abbastanza difficili" era, sia pur di poco, più alta per i libri della scuola media inferiore rispetto a quelli del biennio.

2.1. Leggibilità di manuali di storia: analisi quantitativa

Verifichiamo ora la leggibilità di tre pagine di manuali di storia più recenti: in tutti e tre scegliamo un medesimo argomento, peraltro cruciale per la storia classica, cioè la formazione delle città-stato in Grecia.

⁴ L'indice di leggibilità di Flesch, adattato all'italiano da Vacca, si basa sul numero di sillabe su 100 parole (S) e sul numero medio di parole per periodo (P). La formula è $206 - (0,6 * S + P)$.

Gli estratti dei testi esaminati⁵ sono riportati in allegato; non si tratta certo di una campionatura rigorosa, ma di un punto di partenza per porre questioni qualitative, che sono poi quelle che mi interessano maggiormente in questa sede. In tab. I i dati riscontrati.

Tabella I: primo confronto tra i tre testi

Testo	Numero medio parole per frase	Percentuale parole "comuni"	Indice GULPEASE	Equivalente a
Detti	10	93	67	molto difficile (per scuola elementare); difficile per licenza media
Mezzetti	11	89	67	molto difficile (per scuola elementare); difficile per licenza media
Neri	11	93	66	molto difficile (per scuola elementare); difficile per licenza media

E' interessante notare che i tre testi hanno livelli di difficoltà molto vicini: si tratta, in tutti i casi, di testi che, per quanto riguarda la leggibilità, sarebbero a malapena adatti ad allievi di biennio delle superiori, certamente non ad allievi di prima media. Nel caso di Mezzetti, la percentuale di parole non appartenenti al Vocabolario di base è relativamente elevato. Negli altri due testi le proposizioni tendono ad essere lunghe e soprattutto collegate in modo complesso (la lunghezza del "periodo" è mediamente di 28 parole nel testo di Neri).

⁵ I testi esaminati sono tratti rispettivamente da Detti E.- Golzio F., *Millenni, Corso di storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, vol. I, pp.90-91; Mezzetti G., *La storia e l'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, vol. I, pp.56-57; Neri R., *Storia*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, vol. I°, pp.144-45.

2.2. Leggibilità di manuali di storia: analisi qualitativa di un esempio

Proviamo ora ad esaminare il testo di Detti (All. I) in modo qualitativo e dettagliato, considerando come elementi di difficoltà:

- verbi al passivo, *si* passivante
- forme verbali impersonali (*bisogna, occorre*) e perifrastiche (*cominciare a, andare a*)
- verbi copulativi (*essere, rappresentare*)
- tipi di connettivi utilizzati (o mancanza degli stessi)
- anafore
- nominalizzazioni
- frasi incassate o parentetiche
- subordinate di 2° (3°, 4°)
- subordinate implicite
- e infine lessico "comune", utilizzato in un significato particolare, e lessico "specifico" non definito.

Distribuiamo le osservazioni in tre tabelle, analizzando i singoli capoversi.

Tabella 2: complessità verbale e degli elementi coesivi

Capoverso	v. passivi; <i>si</i> passivante	v. impersonali, forme verbali perifrastiche	v. copulativi o predicativi	connettivi (selezione)	anafore, topicalizzazione (selezione)
1	si raggiunse				Fu...che si raggiunse
2	furono governate			Inizialmente... di conseguenza (+) ⁶	questa forma di governo, questa idea ne portava con sé delle altre
3		poteva farsi aiutare	costituendo il nerbo	Tutt'al più in primo luogo in secondo luogo (+)	

⁶ Il simbolo (+) ricorre associato alla presenza di connettivi considerati facilitanti.

4		sembrava	si proclamavano		essi; a loro (+)
5		arrivarono a controllare	detto aristocrazia	anche, così; cioè...cioè	è quello di
6	si poteva dividere			da una parte, dall'altra, per ultimi (+); insomma	
7					
8	si governava, si era, si era	iniziarono a fare pressione, andavano interessandosi	rimase esclusa	Ma, perché, infatti	
9			era rimasta esclusa	Cioè, così, ma, perché	Questo stato di cose; avvenne che...; questi (riferito a persona)
10	si giunse, era contraddistinto, venivano prese		rimanevano esclusi	Quindi, perché, ma, poiché	Questo tipo di governo,... queste decisioni

Tabella 3: analisi della complessità morfosintattica

Capoverso	Nominalizzazione (selezione)	frasi incassate e parentetiche (selezione)	subordinate di 2°, (3°, ecc.) (selezione)	subordinate implicite (selezione)
1	i contrasti e gli spostamenti delle popolazioni; con l'invasione dei Dori; un miglioramento della situazione economica			
2			I causale	
3		I (mentre)	I temporale o avversativa (mentre); I modale-causale implicita con gerundio	I gerundio con valore modale-causale
4			I oggettiva implicita	
5			I relativa implicita (detto) valore modale;	I gerundio con valore modale; I participio passato con valore relativo
6				
7				
8	perché povera (frase nominale)	I (per meglio tutelare) doppia parentetica (che andavano... cioè avevano) I incidentale -oligarchia significa...-		I temporale participiale (una volta raggiunta)
9	all'instaurazione della tirannide		I modale-strumentale, con gerundio	I modale-strumentale, con gerundio
10				I gerundio modale-strumentale

Tabella 4: analisi della complessità lessicale

Capoverso	lessico poco usuale o utilizzato in senso figurato (in neretto quello non appartenente al VdB)	lessico storico specifico (in neretto quello non appartenente al VdB)
1		evoluzione
2	(questa forma di governo) ebbe vita breve	monarchia, aristocrazia, re=monarca
3	costituendo il nerbo	terrieri, aristocratici, milizia
4		progenitori
5		instaurando, regime, aristocrazia
6		oligarchia, terrieri
7		marittimi, mercanti
8	tutelare, fare pressione, interessandosi, cedettero, stragrande	mercanti, oligarchici, oligarchia
9	degenerò, si arrogò	tirannide, instaurazione, tirannide, dittatura, concittadini, potere assoluto
10	era contraddistinto;	

Naturalmente qui non si vuole in alcun modo criticare il manuale di Detti-Golzio, che anzi come abbiamo visto mostra, rispetto ad altri, una certa attenzione per i connettivi, in particolare quelli interfrasali e discorsivi, che guidano il lettore. Si tratta tuttavia di un testo che, come è usuale in questo tipo di manuali, presenta una serie di "difetti", che ne complicano la fruizione anche al lettore madrelingua. Essi sono: la densità informativa, il ricorso frequente alle forme passive ed impersonali, ai verbi predicativi, a forme verbali perifrastiche (come *andavano interessandosi*) che potrebbero senza danno venire ridotte alla forma base. Come si può notare dalle tabelle suesposte, inoltre, vi è un ampio uso di forme parentetiche, nominalizzazioni; al contrario, non sovraestesa risulta essere la subordinazione, anche se spesso essa compare in forme implicite, che non segnalano chiaramente il rapporto logico con la sovraordinata.

3. Alcune ipotesi di soluzione per gli studenti italofofoni

Lasciamo da parte le osservazioni che hanno a che fare più in generale con la didattica della storia, e che sono comunque centrali: diverso, evidentemente, è "arrivare" al testo del manuale dopo avere appreso, ad esempio attraverso un semplice testo narrativo, o attraverso "semplici" ipermedia, o ancora attraverso un gioco di simulazione, che cosa fossero in Grecia monarchia, oligarchia, tirannide e democrazia o leggere il manuale senza una messa in contesto (cfr. a questo proposito Bozzone Costa in questo stesso volume).

Accogliendo l'ipotesi che il manuale è, certo, un sussidio per l'insegnante, ma anche un tipo di testo che i ragazzi **al termine** della scuola media dovrebbero essere in grado di utilizzare con un buon livello di autonomia, quali possono essere gli interventi "linguistici" sugli studenti e sul testo? Ne presentiamo qui di seguito un breve esempio.

1. In prima battuta, può risultare utile far individuare sul testo gli elementi già noti: non è la prima volta che si parla di re, di monarchia, di proprietari terrieri, di esercito, e forse anche di milizia.
2. Si può poi proseguire richiedendo una lettura veloce, in gruppo, da cui ricavare poche essenziali parole chiave; queste parole, che non devono necessariamente essere "focali", "centrali", andranno trascritte e costituiranno il punto di partenza per il lavoro successivo, che consta di due punti:
 - a. La creazione di esempi
 - b. La costruzione di una prima mappa concettuale.
3. A questo punto la mappa così costruita va integrata con informazioni fondamentali che possono essere sfuggite agli studenti; l'insegnante può servirsi della mappa per una spiegazione "linearizzata".
4. In altra unità oraria, sarà utile far verificare agli studenti, anche in forme ludiche, ulteriori parole o frasi che potrebbero creare difficoltà. In questo senso risulta determinante servirsi del manuale allo scopo di "imparare italiano".

Ecco un esempio di possibili domande/attività:

- a) *Par. 1* Chi raggiunse? Che cosa raggiunse?
- b) *Par. 3* Chi aiutava il re? In che cosa lo aiutava?
- c) Ritrova nel testo le espressioni del tipo "rimanere esclusi". Che cosa significa questa espressione? Fai degli esempi.
- d) *Par. 9* Chi può "arrogarsi" il diritto di fare qualcosa? Fai degli esempi legati al mondo greco e a quello attuale.

4. Alcune ipotesi per studenti di altre lingue

Le attività previste al punto precedente sono naturalmente utili anche per studenti non italofofoni, che abbiano già raggiunto un livello intermedio di conoscenza della lingua

italiana (in termini di *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, potremmo pensare a studenti di livello almeno B1).

Tuttavia questo tipo di attività può non essere sufficiente, data anche l'estraneità complessiva (maggiore o minore a seconda del paese di origine, della scolarità precedente) rispetto ai "concetti-chiave" in discussione. Lasciando da parte ancora una volta lo sfondo didattico (servirebbe narrare brevemente e con semplicità la storia di Odisseo? Servirebbe vedere parte del film "L'Odissea"?), ci pare che agli insegnanti (ma anche agli autori dei manuali) si aprano tre percorsi, che possono anche svilupparsi con gradualità nel tempo. Vediamoli insieme:

1. L'insegnante decide che il testo in questione contiene concetti fondamentali e ne fa oggetto di una lezione il più possibile differenziata per il gruppo non italofono, basandosi essenzialmente su una spiegazione orale, su immagini e su una breve scheda che contiene le informazioni ritenute necessarie (potremmo definire questa via come "insegnamento/apprendimento che prescinde dal manuale").
2. L'insegnante propone una versione "semplificata" del testo del manuale, di fatto non solo adottando le proposte formulate, seppure in contesti diversi, tanto da Piemontese (1996) quanto da Baldacci (1993), ma anche intervenendo, se necessario, per la ricostruzione di punti di riferimento culturali non presenti allo studente che viene da paesi extraeuropei.
Riportiamo qui di seguito (tab. 5) le indicazioni date da Piemontese per scrivere testi "semplici" per la rivista *Due parole*. Il contesto e i destinatari sono del tutto differenti, ma alcuni suggerimenti possono risultare utili.

Tabella 5: criteri per la stesura di testi "a difficoltà controllata" (da Ellero / Malfermoni 1994: 57-58⁷)

I criteri fondamentali sono:

- 1) le unità informative vengono ordinate in senso logico e cronologico;
- 2) le frasi sono brevi (20/25 parole) e gli articoli in media non superano le 100 parole;
- 3) si usano quasi esclusivamente frasi coordinate;
- 4) si fa molta attenzione all'uso del lessico, utilizzando solo il *vocabolario di base* e fornendo spiegazione delle parole che non rientrano nel vocabolario di base;
- 5) il nome viene ripetuto, evitando i sinonimi e facendo un uso molto limitato dei pronomi;
- 6) nella costruzione della frase si rispetta l'ordine SVO (Soggetto, Verbo, Oggetto);
- 7) i verbi vengono per lo più usati nei modi verbali finiti e nella forma attiva;
- 8) si evitano le personificazioni, così ad esempio "il Senato" diventa "i senatori";
- 9) non si usano le forme impersonali;
- 10) il titolo e le immagini sono usate come rinforzo per la comprensione del testo.

⁷ Per la semplificazione testuale si vedano anche le indicazioni in Piemontese 1996.

Meno radicali, ma molto utili in questo senso anche i suggerimenti forniti da Baldacci (1993) per la semplificazione del testo manualistico.

Tabella 6: criteri di semplificazione di un manuale (da Baldacci 1993).

Trattamento dei materiali scritti

Verso la fine della scuola elementare e nella scuola media possono esserci momenti in cui risulta utile distribuire materiali scritti agli allievi, per esercitazioni o addirittura per occasioni di autoapprendimento. [...] Può presentarsi in questi casi il problema della difficoltà linguistica dei materiali proposti, problema al quale il docente può dare una risposta *trattando le pagine*, cioè introducendovi delle facilitazioni che ne semplifichino il contenuto.

Per quanto concerne la procedura di trattamento si possono dare le seguenti indicazioni di massima:

- scelte lessicali: le parole sconosciute/difficili che risultano inessenziali potranno essere cassate col correttore e sostituite con termini sinonimici più semplici scritti a mano;
- scelte sintattiche: frasi costruite in modo troppo complesso possono essere "cerchiate" e riformulate a margine (oppure cassate col correttore e riscritte);
- incisi superflui possono essere eliminati;
- contenuto informativo: i passi che rinviano a elementi o nessi impliciti possono essere segnalati a margine e gli opportuni raccordi possono essere esplicitati a pie' di pagina;
- struttura informativa: le informazioni che si ritengono superflue possono essere cassate, viceversa quelle che si ritengono rilevanti possono essere evidenziate con sottolineature;
- struttura architettonica: la gerarchia di connessioni tra le informazioni basilari del testo può essere evidenziata allegando un sintetico schema grafico strutturato per parole chiave e linee di collegamento.⁸

3. Una terza ipotesi può consistere nell'utilizzo del testo così come esso è, o con poche modifiche essenziali, ma accompagnato da elementi **facilitanti** di supporto: ad esempio elementi verbali (glosse e semplici definizioni, esempi, domande di orientamento), o iconici (immagini esplicative, simbologia).

Risulta evidente come tutte e tre le ipotesi, ma in particolare la seconda e la terza, pongano il problema di chi, quando e come debba dedicarsi al lavoro, notevole e dispendioso, di semplificazione di testi e di facilitazione degli stessi.

⁸ Baldacci M., *L'istruzione individualizzata*, 1993:124-125.

La seconda ipotesi, in particolare, appare realizzabile, almeno teoricamente, attraverso l'adozione di manuali differenziati; essa pone però l'ulteriore problema di un curriculum graduale, che alla fine della scuola di base porti gli studenti stranieri a conseguire obiettivi trasversali e disciplinari analoghi (se non uguali) a quelli degli altri allievi, e a padroneggiare competenze linguistiche che permettano loro di continuare ad apprendere, in situazioni di formazione, ma anche di istruzione secondaria.

BIBLIOGRAFIA

- BALDACCIO, MASSIMO (1993) *L'istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia.
- CALÒ, ROSA / FERRERI, SILVANA (a c. di), (1997) *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del GISCEL 18, Firenze, La Nuova Italia.
- ELLERO, PAOLA / MALFERMONI, GIUSEPPE (1994) *Le abilità di lettura*, MILIA Modulo 6, Genova, MPI-IRRSAE Liguria, Sagep.
- GISCEL Lombardia (1994) "Leggibilità e comprensione del manuale di scienze". In Zambelli, Maria Luisa (a c. di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Quaderni del GISCEL 14, Firenze, La Nuova Italia: 15-96.
- GISCEL Piemonte (1997) *Il difficile alfabeto del libro di scuola*. In Calò / Ferreri (a c. di): 241-260.
- LUMBELLI, LUCIA (1989) *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- PIEMONTESE, M. EMANUELA (1996) *Capire e farsi capire. Tecniche di scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- PIEMONTESE, M. EMANUELA / CAVALIERE, LAURA (1997) *Leggibilità e comprensibilità dei sussidari per le scuole elementari*. In Calò / Ferreri (a c. di): 221-240.

Allegato I (Detti – Golzio, cit.)

L'evoluzione della società e dei governi

1. I contrasti e gli spostamenti delle popolazioni, che ebbero inizio intorno al 1900 a.C. con l'invasione dei Dori, durarono circa quattro secoli. Fu intorno all'VIII secolo che si raggiunse un nuovo equilibrio, accompagnato da un miglioramento della situazione economica. In questa fase si formarono le città-stato, o *poleis*.

La monarchia e l'aristocrazia

2. Inizialmente le città-stato furono governate da un re, ma questa forma di governo ebbe vita breve. Il re sosteneva di essere re perché così aveva voluto Zeus. E spesso questa idea ne portava con sé delle altre: Zeus, il capo ed il più potente di tutti gli dèi, ispirava le decisioni del re e parlava attraverso di lui. Di conseguenza, nessuno poteva opporsi alla volontà del monarca, egli aveva un potere assoluto.
3. Tutt'al più il re poteva farsi aiutare nell'attività di governo da alcuni aristocratici. Gli aristocratici erano grandi proprietari terrieri che, mentre gli schiavi coltivavano le loro terre, si dedicavano alla vita militare, costituendo il nerbo dell'esercito della *polis*. Erano quindi doppiamente importanti: in primo luogo, perché avevano grandi ricchezze, in secondo luogo, perché controllavano la milizia.
4. Essi si proclamavano «migliori» perché pensavano di avere avuto dei progenitori illustri, degli dèi o degli eroi; a loro, quindi, sembrava una cosa naturale essere più importanti degli altri.
5. Gli aristocratici arrivarono anche a controllare il governo della città-stato, instaurando così un regime detto «aristocrazia», cioè governo degli *aristoi*, cioè dei migliori. Il più famoso esempio di regime aristocratico è quello di Sparta.

L'oligarchia

6. In origine la società si poteva dividere in tre classi: da una parte i ricchi proprietari terrieri; dall'altra i poveri, contadini, piccoli proprietari, pastori ed artigiani; per ultimi venivano gli schiavi. Erano, insomma, ricchi solo coloro che possedevano la terra.
7. Con il passare dei secoli, si svilupparono i commerci, soprattutto quelli marittimi, e ben presto nelle *poleis* si formarono gruppi di nuovi ricchi; essi erano mercanti ed artigiani che avevano fatto fortuna grazie agli scambi con le altre città.
8. Una volta raggiunta la ricchezza, mercanti e artigiani, per meglio tutelare i propri interessi, iniziarono a fare pressione sugli aristocratici per partecipare al governo delle *poleis*. Gli aristocratici, che andavano sempre più interessandosi alle attività commerciali, cioè avevano sempre più interessi in comune con i nuovi ricchi, cedettero. Nacquero così i regimi oligarchici. Ma, come dice il nome stesso - oligarchia significa «governo di pochi» -, la stragrande maggioranza della popolazione rimase esclusa dal governo, perché povera; in questi regimi, infatti, non si governava perché si era «migliori» degli altri, ma perché si era più ricchi degli altri.

La «tirannide»

9. Questo stato di cose provocò nella popolazione più povera un forte malcontento che, nel VII e nel VI secolo a.C., portò in molte città greche all'instaurazione della tirannide. In pratica avvenne che gli esclusi dal governo della *polis* riuscirono a conquistare il potere, mettendo a capo della città un tiranno; questi per lo più era un nobile passato dalla loro parte. In origine, quindi, la parola «tiranno» non aveva quel significato negativo che ha per noi oggi, perché il tiranno rappresentava la maggioranza della popolazione che fino ad allora era rimasta esclusa dal governo della città-stato. Ma ben presto questo tipo di governo degenerò in una dittatura: poiché il tiranno aveva il potere assoluto, si arrogò il diritto di togliere la libertà ai propri concittadini.

La democrazia

10. In alcune città si giunse infine alla democrazia, parola che in greco significa «governo del popolo». Questo tipo di governo era contraddistinto da un principio: tutti i cittadini maschi di una *polis* potevano partecipare alle decisioni che riguardavano la città-stato, e queste decisioni venivano prese seguendo il volere della maggioranza. Rimanevano esclusi le donne e gli schiavi. Il più famoso esempio di regime democratico è quello di Atene.

Allegato Ib

Èulogos

Ingegneria della lingua italiana

<http://www.eulogos.net/>

Leggibilità del testo

«Detti.txt»

I. Dati di sintesi

- Totale parole: **639**
- Parole diverse: **309**
- Rapporto Totale parole/Parole diverse: **2,07**
- Totale frasi: **65**
- Indice Gulpease: **67,03**
 - Lunghezza media delle frasi: **9,83** parole
 - Lunghezza media delle parole: **5,27** lettere
- Parole non riconducibili al *Vocabolario di base*: **46** (07,20% delle parole del testo)
- Parole riconducibili al *Vocabolario di base*:

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	541	84,66	91,23
Alto uso	47	7,36	7,93
Alta disponibilità	5	0,78	0,84
Totale parole VdB	593	92,80	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 ridotto non appartenente al VdB

L'evoluzione della società. e dei governi	83,29
I contrasti e gli spostamenti delle popolazioni, che ebbero inizio intorno al 1900 a.C. con l'invasione dei	59,00
Dori, durarono circa quattro secoli.	89,00
Fu intorno all'VIII secolo che si raggiunse un nuovo equilibrio, accompagnato da un miglioramento della situazione economica.	68,09
In questa fase si formarono le città-stato,	56,14
o poleis.	82,75
La monarchia e l'aristocrazia	—
Inizialmente le città-stato furono governate da un re, ma questa forma di governo ebbe vita breve.	99,00
Il re	59,59
sosteneva di essere re perché così aveva voluto Zeus.	—
E spesso questa idea ne portava con sé delle altre:	73,44
Zeus, il capo ed il più potente di tutti gli dèi, ispirava le decisioni del re e parlava attraverso di lui.	78,00
Di	63,29
conseguenza, nessuno poteva opporsi alla volontà del monarca, egli aveva un potere assoluto.	—
Tutt'al più il re poteva farsi aiutare nell'attività di governo da alcuni aristocratici.	52,85
Gli aristocratici erano	60,33
grandi proprietari terrieri che, mentre gli schiavi coltivavano le loro terre, si dedicavano alla vita militare,	—
costituendo il nerbo dell'esercito della polis.	49,00
Erano quindi doppiamente importanti: in primo luogo, perché	74,71
avevano grandi ricchezze, in secondo luogo, perché controllavano	64,00
la milizia.	55,00
Essi si proclamavano «migliori» perché pensavano di avere avuto dei	—
progenitori illustri, degli dèi o degli	52,13
eroi; a loro, quindi, sembrava una cosa naturale essere più importanti	60,54
degli altri.	—
Gli aristocratici arrivarono anche a controllare il governo della	49,00
città-stato, instaurando così un regime	61,22
detto «aristocrazia», cioè governo degli aristoi, cioè dei migliori.	95,67
Il più famoso esempio di regime	93,00
aristocratico è quello di Sparta.	—
L'oligarchia	—
In origine la società si poteva dividere in tre classi: da una parte i	—

ricchi proprietari terrieri; dall'altra i	58,50
poveri, contadini, piccoli proprietari, pastori ed artigiani; per	—
ultimi venivano gli schiavi.	49,00
Erano, insomma,	—
ricchi solo coloro che possedevano la terra.	79,00
Con il passare dei secoli, si svilupparono i commerci,	—
soprattutto quelli marittimi, e ben presto nelle	54,63
poleis si formarono gruppi di nuovi ricchi; essi erano mercanti	—
ed artigiani che avevano fatto fortuna	54,00
grazie agli scambi con le altre città.	87,57
Una volta raggiunta la ricchezza, mercanti e artigiani, per	—
meglio tutelare i propri interessi, iniziarono a	51,50
fare pressione sugli aristocratici per partecipare al governo	—
delle poleis.	54,00
Gli aristocratici, che andavano	96,50
sempre più interessandosi alle attività commerciali, cioè avevano	—
sempre più interessi in comune con i	51,00
nuovi ricchi, cedettero.	—
Nacquero così i regimi oligarchici.	89,00
Ma, come dice il nome stesso - oligarchia	86,14
significa «governo di pochi» -, la stragrande maggioranza della	—
popolazione rimase esclusa dal governo,	46,69
perché povera; in questi regimi, infatti, non si governava perché	—
si era «migliori» degli altri, ma perché si	57,89
era più ricchi degli altri.	—
La "tirannide"	—
Questo stato di cose provocò nella popolazione più povera un	—
forte malcontento che, nel VII e nel VI	60,11
secolo a.C., portò in molte città greche all'instaurazione della	—
tirannide.	63,17
In pratica avvenne che gli esclusi	90,67
dal governo della polis riuscirono a conquistare il potere,	—
mettendo a capo della città un tiranno; questi per	55,11
lo più era un nobile passato dalla loro parte.	81,22
In origine, quindi, la parola «tiranno» non aveva quel	75,67
significato negativo che ha per noi oggi, perché il tiranno	—
rappresentava la maggioranza della popolazione	48,33
che fino ad allora era rimasta esclusa dal governo della città-stato.	66,50
Ma ben presto questo tipo di governo	89,00
degenerò in una dittatura: poiché il tiranno aveva il potere assoluto,	—
si arrogò il diritto di togliere la libertà	55,32
ai propri concittadini.	—
La democrazia	—
In alcune città si giunse infine alla democrazia, parola che in greco	—
significa «governo del popolo».	56,50

Questo tipo di governo era contraddistinto da un principio: tutti i cittadini maschi di una polis potevano partecipare alle decisioni che riguardavano la città-stato, e queste decisioni venivano prese seguendo il volere della maggioranza.	54,29
Rimanevano esclusi le donne e gli schiavi.	49,00
Il più famoso esempio di regime democratico è quello di Atene	81,86
	95,67
	99,00

3. Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico

(tra parentesi la frequenza)

1900 (1)
 aristocrazia (2)
 aristoi (1)
 arrogò (1)
 atene (1)
 c. (2)
 concittadini (1)
 contraddistinto (1)
 degenerò (1)
 dittatura (1)
 dori (1)
 evoluzione (1)
 instaurando (1)
 instaurazione (1)
 interessandosi (1)
 marittimi (1)
 mercanti (2)
 miglioramento (1)
 milizia (1)
 monarca (1)
 monarchia (1)
 nerbo (1)
 oligarchia (2)
 oligarchici (1)
 poleis (3)
 polis (3)
 progenitori (1)
 sparta (1)
 stragrande (1)
 terrieri (2)

In ordine di frequenza

(tra parentesi la frequenza)

polis (3)
 poleis (3)
 zeus (2)
 tirannide (2)
 terrieri (2)
 oligarchia (2)
 mercanti (2)
 c. (2)
 aristocrazia (2)
 viii (1)
 vii (1)
 tutelare (1)
 stragrande (1)
 sparta (1)
 progenitori (1)
 oligarchici (1)
 nerbo (1)
 monarchia (1)
 monarca (1)
 milizia (1)
 miglioramento (1)
 marittimi (1)
 interessandosi (1)
 instaurazione (1)
 instaurando (1)
 evoluzione (1)
 dori (1)
 dittatura (1)
 degenerò (1)

tirannide (2)	contraddistinto (1)
tutelare (1)	concittadini (1)
vii (1)	atene (1)
viii (1)	arrogò (1)
zeus (2)	aristoi (1)
	1900 (1)

Elaborato con tecnologia Èulogos® SLI
 © Copyright Èulogos 1996-2002

Allegato 2 (Mezzetti, cit.)

Le città-stato greche

Nei secoli che precedono il 1.000 a.C. la penisola greca aveva subito delle rovinose invasioni ed era stata raggiunta da alcuni popoli indoeuropei, chiamati genericamente Elleni, che si erano stabiliti nelle sue terre.

- 1 - Nei primi secoli dopo il 1000 a.C. gli Elleni avevano fondato numerose città-stato.
- 2 - Nella tarda Età del ferro, le città-stato, tra le quali Atene, Sparta e Corinto, erano diventate potenti e suddividono il territorio della penisola greca in una serie di piccole patrie. La suddivisione era favorita dall'articolazione geografica del territorio.
- 3 - Le città-stato greche erano però molto diverse da quelle etrusche, loro contemporanee. Nelle città etrusche c'era un governo dispotico, e una aristocrazia guerriera dominante. Invece nelle città-stato greche, dopo una serie di regimi tirannici, aveva fatto la sua prima comparsa la *democrazia*. Ciò avveniva verso il 500 a.C., ossia proprio negli stessi anni in cui Roma cacciava i re etruschi e si dava un governo repubblicano.

E - Come aveva avuto origine la democrazia, presso gli antichi Greci?

La **nascita della democrazia** - Nelle piazze delle città greche, favorite dal clima mite, si erano sempre tenute assemblee all'aperto per discutere dei problemi comuni.

- 1 - Alle assemblee partecipavano tutti i cittadini che potevano parlare ed esprimere la propria opinione.
- 2 - Il potere, tuttavia, era in mano alle classi aristocratiche che prendevano le decisioni senza dover tener conto del popolo.
- 3 - Nel 508 a.C. furono però varate da Clistene alcune riforme che dettero alle assemblee popolari il potere di fare le leggi. Così si fecero strada le idee che sono ancora oggi a fondamento dei regimi democratici: l'uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge, il rispetto della libertà individuale, il conferimento degli incarichi pubblici attraverso l'elezione, e soprattutto la *separazione dei poteri*: legislativo, esecutivo e giudiziario.

E - Cos'è la «separazione dei poteri?»-

S - La **separazione dei poteri** avviene quando i legislatori, ossia coloro che scrivono le leggi, sono persone diverse da quelle che le fanno applicare; e ancora diversi sono coloro che fanno rispettare la giustizia. In questo modo si impedisce che tutti i poteri si possano concentrare nelle mani di poche persone o di uno stesso individuo.

La separazione dei poteri, per la prima volta enunciata dai Greci, è un principio che oggi è a fondamento di tutte le democrazie.

Allegato 3 – (Neri, cit.)

Diversi modelli politici

Dopo la fine dei regni micenei, in Grecia non si formò un unico regno, ma tanti piccoli Stati, ognuno dei quali aveva un proprio governo e (circa dal VI secolo a.C.) una propria moneta. Questi Stati, che i Greci chiamavano *polis* (plurale *poleis*), nacquero dall'unione di più villaggi vicini, che si davano un governo e leggi comuni. Solo poche *poleis* rimasero un insieme di villaggi; le altre invece diedero vita a vere e proprie città, per cui di solito il termine *polis* è tradotto come città-stato. La divisione in tanti stati fu all'origine di frequenti contrasti ed anche di guerre per il controllo del territorio agricolo, delle vie commerciali e delle risorse minerarie.

I Greci però, benché divisi in molte città-stato, si consideravano un unico popolo: essi infatti parlavano la stessa lingua, anche se i dialetti erano diversi, usavano la stessa scrittura alfabetica, di origine fenicia, ed adoravano gli stessi dèi. Comuni erano anche i principali centri religiosi: Olimpia, dove si tenevano le Olimpiadi, ed il grande santuario di Delfi.

Alcune città-stato erano governate da un re, che però di solito non aveva un potere assoluto, altre erano invece repubbliche. A controllare la *polis* erano in genere gli uomini di poche famiglie nobili di grandi proprietari terrieri: una ristretta aristocrazia dominava sul popolo, (*demòs*, in greco), formato da contadini, commercianti, artigiani. Questa situazione provocava spesso tensioni tra il popolo, escluso da ogni potere, ed i nobili. A protestare erano soprattutto i contadini proprietari di piccoli fondi, che rischiavano di vedersi ridotti in schiavitù se non erano in grado di pagare i debiti accumulati negli anni di cattivo raccolto.

All'interno delle città vi furono spesso contrasti tra il partito aristocratico, che sosteneva il potere della nobiltà, e quello democratico, che difendeva i diritti del popolo. Non di rado, soprattutto in occasione di crisi agricole, le proteste popolari sfociavano in rivolte. Vi fu perciò, tra il VII ed il VI secolo a.C., un periodo di violenze, di cui approfittarono alcuni individui ambiziosi per impadronirsi del potere, con l'appoggio del popolo; furono i tiranni, il cui dominio ebbe di solito breve durata.

Nei grandi centri commerciali, come Atene, commercianti ed artigiani erano molto numerosi e spesso accumulavano grandi ricchezze; essi non accettavano di essere esclusi dal governo della città, dato che le decisioni prese riguardavano direttamente le loro attività, ed appoggiavano le richieste di una maggiore democrazia. In queste città perciò il popolo riuscì a limitare il potere dei nobili e le lotte si conclusero spesso con la vittoria dei democratici; in molte *poleis*, come Atene e Cirene (in Libia) gli uomini del popolo ottennero un maggior potere, da cui rimasero comunque escluse le donne di qualsiasi classe sociale.

Ivana Fratter / Elisabetta Jafrancesco¹

Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati delle discipline di studio in ambito scolastico

I. Premessa

L'inserimento di numerosi alunni stranieri nella scuola italiana ha determinato l'esistenza di classi plurilingui e multiculturali; a tale cambiamento nella composizione della popolazione scolastica sono seguite sia una proficua riflessione sulla pratica didattica e sul ruolo dell'insegnante, sia una precisa e mirata analisi dei materiali comunemente utilizzati in classe; tale analisi è stata finalizzata all'individuazione delle difficoltà che questi testi possono presentare sia per gli allievi non italo-foni che per gli italo-foni. Quanto a questi ultimi è infatti importante osservare che, in base ai dati relativi all'indagine comparativa internazionale IEA-SAL² sulla alfabetizzazione-lettura (Corda Costa / Visalberghi 1995), il 14,6% degli allievi della scuola elementare e il 18,1% degli allievi della scuola media non possiedono quelle abilità legate all'istruzione che permettono di svolgere compiti legati alla vita di ogni giorno, hanno cioè difficoltà a leggere testi relativamente brevi e semplici (Ferrerri / Lucisano 1996). Pertanto, gli insegnanti si trovano di fronte al duplice compito di dare agli allievi delle loro classi gli strumenti necessari per sviluppare e padroneggiare le abilità di lettura e di studio e di trovare contemporaneamente la soluzione ai problemi propri dei non italo-foni che hanno una competenza linguistica inferiore a quella dei madrelingua.

In questo nostro contributo ci soffermeremo specificamente sull'analisi dei materiali didattici con l'intento di dimostrare come un'attenta e precisa individuazione e rilevazione delle difficoltà presenti nei testi di studio delle varie discipline scolastiche, nello specifico nei manuali di storia, permettano agli insegnanti di approntare percorsi di apprendimento individualizzato che tengano conto delle difficoltà che i loro allievi incontrano quando si accostano ai testi disciplinari. Pertanto, iniziando con l'analisi dei materiali e proseguendo con la loro presentazione alla classe, illustreremo quali strumenti sono a disposizione degli insegnanti e quali nuove conoscenze sono necessarie, focalizzando la nostra attenzione sul ruolo dell'insegnante come mediatore fra i testi di studio e gli allievi.

¹ I paragrafi 1. e 2. sono di I. Fratter e E. Jafrancesco, sono di E. Jafrancesco 2.1.1, 2.1.2, 2.2 e 5, sono di I. Fratter 2.1, 2.1.3, 3. e 4.

² L'indagine IEA-SAL (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, "Associazione Internazionale per la Valutazione del Profitto Scolastico", SAL "Studio Alfabetizzazione Lettura"), che è stata condotta fra il 1987 e il 1993, ha interessato studenti della scuola elementare e della scuola media.