



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA



Centro interculturale Millevoci

L'Italia dal Dopoguerra agli anni Sessanta

PERCORSO PER LO STUDIO DELLA STORIA
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Elena Andreotti, Luisa Ciancio, Gianni Tomasi

Coordinamento

Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica

Stefania Ferrari, Gabriele Pallotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

L'Italia dal Dopoguerra agli anni Sessanta

Elena Andreotti, Luisa Ciano, Gianni Tomasi

© Editore Provincia autonoma di Trento, IPRASE

Prima pubblicazione 2013

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

L'Italia dal Dopoguerra agli anni Sessanta

Percorso per lo studio della storia nella scuola secondaria di primo grado

Elena Andreotti, Luisa Ciano, Gianni Tomasi

Coordinamento: Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica: Stefania Ferrari, Gabriele Pallotti

p. 52; cm 29,7

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

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

Aiutare a capire e ad apprendere

Gabriele Pallotti

La comprensione del testo e i suoi ostacoli

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

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

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

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

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

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

Scrivere testi semplici

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

L'organizzazione del testo

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

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

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

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

Il lessico

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

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

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

La sintassi

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

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

Scrivere testi semplici: alcune precisazioni

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

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

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

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

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

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

Oltre la redazione dei testi

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

Il percorso di formazione

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Presentazione sintetica del percorso

Il percorso nasce dall'esigenza di avere a disposizione materiale didattico accessibile ad allievi non italofoeni di livello A2 e B1. L'approccio adottato permette, a partire da materiale autentico e non semplificato, di lavorare con l'intera classe portando ciascuno studente a sviluppare conoscenze e abilità adeguate al proprio livello.

Il tema affrontato riguarda la storia sociale e del costume, presentando i mutamenti di stile di vita e di abitudini in Italia dal Dopoguerra fino agli anni Sessanta.

Destinatari

- Allievi di classe terza della scuola secondaria di primo grado.
- Allievi non italofoeni di livello A2 e B1 secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Obiettivi

Obiettivi disciplinari:

- capire come il modo di vita di una popolazione può cambiare in pochi anni;
- conoscere alcuni aspetti della vita italiana nell'immediato Dopoguerra;
- conoscere alcuni aspetti della vita italiana negli anni Cinquanta-Sessanta;
- ampliare il lessico disciplinare.

Obiettivi linguistici

- sviluppare abilità di lettura autonoma;
- esercitare diverse modalità di lettura;
- saper raccogliere o verificare informazioni consultando immagini, didascalie o testi scritti;
- saper prendere appunti o organizzare informazioni in schemi e appunti;
- saper riportare oralmente informazioni storiche.

Obiettivi educativi

- sviluppare abilità di cooperazione attraverso il lavoro a coppie e in gruppo.

Materiali

Paolucci S., Signorini G. (2004), *L'ora di storia 3*, Ed. Zanichelli

Pedron P., Pontalti N. (2001), *Il racconto delle grandi trasformazioni - Laboratorio*, Ed. Bruno Mondadori

Calvino I., (1963), *Marcovaldo*, Einaudi Editore

Indice

L'ITALIA DAL DOPOGUERRA AGLI ANNI SESSANTA: CAMBIA LA VITA DI TUTTI I GIORNI	p. 14
L'ITALIA DAL DOPOGUERRA AGLI ANNI SESSANTA. UN PERIODO DI CRESCITA ECONOMICA: L'ETÀ DEL BENESSERE	p. 25
CONDIZIONI DI VITA FAMILIARE NEGLI ANNI CINQUANTA-SESSANTA	p. 32
I MANIFESTI PUBBLICITARI	p. 37
MARCOVALDO AL SUPERMERCATO	p. 41

L'Italia dal Dopoguerra agli anni Sessanta: cambia la vita di tutti i giorni.

1. ENTRIAMO IN ARGOMENTO

In gruppi di 3-4 studenti

1. Osservate le immagini del fascicolo di fotografie *L'Italia dal Dopoguerra agli anni Sessanta* e leggete le didascalie.
2. Ritagliate le immagini e suddividetele in due gruppi, distinti in base ai due diversi periodi:
 - immediato Dopoguerra, cioè subito dopo la fine della seconda guerra mondiale (1945-1950);
 - anni Cinquanta-Sessanta (1951-1973).
3. Riflettete: che differenze ci sono nello stile di vita delle persone in questi due periodi? Scrivete le vostre osservazioni su un foglio e confrontatevi successivamente con il resto della classe.
4. Raccogliete in uno schema tutte le osservazioni emerse, riordinandole secondo i criteri che ritenete opportuni (lavoro, abitazioni, trasporti, vita in casa, emigrazione, salute ecc.).

Fotografie

L'ITALIA DAL DOPOGUERRA AGLI ANNI SESSANTA



Milano, immediato Dopoguerra. Donna che lavora a maglia all'esterno di una baracca.



Famiglia anni '50.



Emigrazione italiana in Svizzera dopo il 1946.



Primi anni '60. Diffusione dell'automobile.



Genova, 1945. Lustrascarpe al lavoro.



Anni '50 - '60. Emigrazione dal Sud al Nord Italia.



Milano nel Dopoguerra.



Cucina anni '50 - '60.



Fine guerra. Una famiglia cerca di guadagnarsi da vivere.



1957. Apertura del primo supermercato self-service in Italia.



Roma, immediato Dopoguerra. Manifestazione di protesta.



1955. Nasce la Fiat 600.



Distruzione dopo la fine della seconda guerra mondiale.



I mutilatini del Centro di Don Gnocchi in un'immagine del Dopoguerra.



La Lambretta, simbolo degli anni '50 e '60.



Cantiere nel 1947.

2. LEGGIAMO IL LIBRO DI STORIA

Testo tratto da "L'ora di storia" vol. 3, Paolucci-Signorini, Ed. Zanichelli:

Cambia la vita di tutti i giorni

Nel secondo dopoguerra le novità della scienza e della tecnica trovarono rapida applicazione in oggetti di uso quotidiano e trasformarono progressivamente la vita e le abitudini delle persone.

In molte case la disponibilità di energia elettrica permise la diffusione dei primi elettrodomestici, apparecchi funzionanti ad elettricità, che resero più comoda la vita delle famiglie. A poco a poco i ferri da stiro elettrici presero il posto di quelli caricati con braci ardenti o riscaldati sulla stufa, gli aspirapolvere assicurarono alle abitazioni maggiore igiene e pulizia, i frigoriferi domestici permisero di conservare cibi deperibili cambiando le abitudini alimentari delle persone, i ventilatori (e poi i condizionatori d'aria) resero gli ambienti più confortevoli, le lavatrici elettriche fecero dimenticare i bucati a mano, i mastelli di ranno (miscuglio di acqua e cenere usato per il candeggio), la fatica delle lavandaie.

Si moltiplicò il numero di telefoni installati nelle abitazioni e quello degli apparecchi radio, già abbastanza comuni fin dagli anni Trenta.

Divenne sempre più popolare il cinema, che fin dalla prima metà del secolo aveva affascinato spettatori di ogni strato sociale raggiungendo anche i villaggi più piccoli e sperduti. Nel 1927 era stato prodotto il primo film sonoro, cioè parlato e accompagnato da musiche (in precedenza le immagini mute erano completate da una didascalia e un pianista, presente in sala, provvedeva al commento musicale).

Per la loro popolarità radio e cinema erano potenti strumenti di propaganda, in grado di influenzare l'opinione pubblica, e come tali erano stati usati dai governi prima e durante la guerra.

Ma dagli anni Cinquanta-Sessanta il principale strumento di comunicazione fu la televisione che proprio allora usciva dalla fase sperimentale iniziata nel 1936.

La televisione per le masse iniziò nel 1942 negli Stati Uniti e dieci anni più tardi in Europa. Le prime trasmissioni presentavano immagini in bianco e nero, poi – dal 1953 in USA, dal 1977 in Italia – anche immagini a colori. Il televisore divenne l'apparecchio tipico della società dei consumi, superò per importanza radio e cinematografo e contribuì assai più

di qualsiasi altro mezzo di comunicazione a diffondere informazione e cultura ma anche a propagare mode e costumi e a influenzare l'opinione pubblica.

Negli stessi anni cominciò a trasformarsi radicalmente anche il settore dei trasporti con la immissione sul mercato di automobili utilitarie, a prezzi economici e destinate alle masse popolari. Gli Stati Uniti, grazie all'introduzione della catena di montaggio da parte della Ford, avevano già la loro utilitaria fin dal 1910; in Italia la FIAT aveva prodotto nel 1936 la famosa Topolino. Ma in Europa e in Giappone l'automobile divenne un veicolo di massa solo nel secondo dopoguerra.

Anche gli aerei, negli anni successivi alla guerra, vennero utilizzati sempre più largamente per il trasporto di passeggeri e di merci, specialmente dagli anni Sessanta, quando i primi aerei a reazione (i jet) furono messi a disposizione dell'aviazione civile. Gli aerei a reazione, sempre più grandi, veloci e sicuri, assunsero il predominio nei trasporti transoceanici chiudendo l'era delle grandi traversate navali.

Lettura individuale del testo

1. Leggi individualmente il testo e fai una lista delle cose e degli oggetti che cambiano il modo di vivere delle persone.

Hai 5 minuti di tempo.

2. Rileggi individualmente il testo e sottolinea:

- in verde le parti che contengono almeno due informazioni che avevi già imparato usando il fascicolo di fotografie;
- in rosso le parti che contengono informazioni nuove: trovanne almeno due.

Hai 10 minuti di tempo.

3. Confrontati con un compagno e migliorate il vostro lavoro.

Avete 15 minuti di tempo.

Lettura a coppie del testo

1. Rileggete il testo e sottolineate le frasi o parti di frasi che riportano le informazioni elencate di seguito:

- Le persone vanno spesso al cinema.
- Le grandi navi passeggeri vengono usate sempre meno dai viaggiatori.
- Gli aerei trasportano persone e cose da una città a un'altra.
- La televisione fa conoscere nuove informazioni alle persone, ma può anche influenzare le idee e i pensieri delle persone.
- Gli elettrodomestici sono oggetti che funzionano con l'elettricità.
- La televisione è più usata della radio o del cinema.
- L'energia elettrica raggiunge le case delle persone.
- L'automobile è il veicolo più usato.
- In molte case c'è il telefono.
- Le persone usano nuovi oggetti e così cambia il loro modo di vivere.
- Radio e cinema servono per diffondere idee e informazioni, ma anche a influenzare le idee e i pensieri delle persone su argomenti come: acquisti, moda o politica.
- Le persone cominciano a usare gli elettrodomestici.

2. Rileggete il testo e completate lo schema.

Alla fine della seconda guerra mondiale (1945-50)	Anni Cinquanta-Sessanta (1951-1973)
	Disponibilità di energia elettrica nella maggior parte delle case.
	Diffusione dei primi elettrodomestici.
	Diffusione di telefoni e apparecchi radio nelle abitazioni.
	Popolarità del cinema.
	Diffusione dell'automobile.
	Maggior uso di aerei per il trasporto di passeggeri e merci.

Lavoro a coppie sul testo

1. Cercate nel testo tutte le espressioni usate per indicare il fatto che un oggetto o un luogo sono usati molto di più dalle persone¹.
2. In quanti modi si può dire? Provate a riformulare le frasi nel maggior numero di modi possibile, come nell'esempio.

La diffusione dei primi elettrodomestici rese più comoda la vita delle famiglie.

- Divenne sempre più diffuso l'uso di elettrodomestici e la vita delle famiglie più comoda.

-

-

Si moltiplicò il numero di telefoni.

-

-

-

Divenne sempre più popolare il cinema.

-

-

-

Anche gli aerei vennero usati sempre più largamente per il trasporto di passeggeri e di merci.

-

-

-

¹ Risposta
 ○ La diffusione dei primi elettrodomestici
 ○ Si moltiplicò il numero di telefoni
 ○ Divenne sempre più popolare il cinema
 ○ Anche gli aerei vennero utilizzati sempre più largamente

L'Italia dal Dopoguerra agli anni Sessanta

Un periodo di crescita economica: l'età del benessere

1. STUDIAMO IL LIBRO DI STORIA

Interrogazione di classe

La classe viene divisa in due macro-gruppi. A ciascun gruppo viene affidato uno dei due testi di studio ***Nasce la società dei consumi*** e ***L'economia è in forte espansione***, tratti da "L'ora di storia" vol. 3, Paolucci-Signorini, Ed. Zanichelli.

Preparazione

- a. Gli allievi lavorano individualmente sul testo assegnato, svolgendo le attività proposte.

Tempo: 20 minuti.

- b. La classe viene organizzata in gruppi di quattro allievi: due allievi hanno lavorato sul testo 1, due allievi sul testo 2. I gruppi hanno il compito di preparare un testo scritto che riassume le informazioni apprese dai due testi. Il testo può essere redatto anche sotto forma di appunti, scalette o schemi.

Tempo: 1 ora.

Presentazione

Ciascun gruppo presenta oralmente le informazioni raccolte studiando i due testi. Alla fine la classe stabilisce quale gruppo abbia fatto la presentazione migliore, in base a due criteri:

- qualità dell'esposizione;
- precisione delle informazioni riportate.

TESTO 1

Nasce la società dei consumi

- ☐ Il possesso di beni cominciò a essere considerato come un simbolo di prestigio sociale (*status symbol*), perciò apparve naturale sostituire sempre più rapidamente gli oggetti posseduti con altri, non solo tecnologicamente migliori, ma anche sempre più nuovi, più costosi, più alla moda. Nei paesi industrializzati ci si avviava già verso quella espansione esasperata dei consumi che è detta consumismo.
- ☐ La società dei consumi è un fenomeno che continua anche oggi. Essa si regge su due pilastri fondamentali:
- a. la produzione in serie di grandi quantità di merci poco costose e perfettamente identiche l'una all'altra;
 - b. la pubblicità che crea i bisogni e spinge agli acquisti.
- ☒ 1 Quando la gente è povera, i pochi soldi a disposizione sono quasi tutti assorbiti dalle spese indispensabili per vivere (cibo, vestiario...). Ma nell'età del benessere un numero sempre maggiore di persone ebbe denaro sufficiente per procurarsi non più soltanto beni di prima necessità, come i generi alimentari, ma anche beni di consumo durevoli, come elettrodomestici, automobili, oggetti di arredamento, attrezzi per lo sport e per il tempo libero... Beni e servizi che in precedenza erano considerati un lusso, riservato a pochi privilegiati, divennero allora, nei paesi ricchi, una comodità a portata di gran parte della popolazione.
- ☐ Stava nascendo la società dei consumi, caratterizzata da masse sempre più numerose di persone da cui proveniva una domanda crescente di beni e di servizi (in economia queste persone sono dette “*consumatori*”).

Attività 1 - Ricostruisci il testo

Riordina i paragrafi numerando da 1 a 4, poi confronta con l'originale, riportato in Appendice a p. 50.

Attività 2 - Completa il riassunto

Dopo aver completato, controlla a p. 50.

Tra il 1945 e il 1973 nei _____ sempre più persone hanno a disposizione i _____ per acquistare non solo generi alimentari, ma anche _____, ecc. Nasce così la _____, ossia una società in cui ci sono tante persone che possono acquistare nuovi oggetti e tante industrie che producono gli oggetti richiesti.

La società dei consumi si basa su due elementi:

- 1) nelle _____ si producono _____;
- 2) la _____ porta le persone a desiderare prodotti sempre nuovi.

Nella società dei consumi possedere prodotti sempre nuovi e alla moda significa avere prestigio sociale: le persone sono così portate ad acquistare più prodotti di quelli che servono e consumare più del necessario. Questo fenomeno si chiama _____.

Attività 3 - Cerca le parole usate nel testo

Rileggi il testo e sottolinea le parole usate come sinonimi delle parole che seguono. Controlla poi a p. 50.

- soldi
- elettrodomestici, automobili, oggetti di arredamento, ecc.
- prodotti e attività
- grandi quantità di persone
- desiderio sempre più grande di prodotti e attività

Attività 4 - Spiega perché

Spiega perché nel periodo del benessere:

- aumenta la domanda di beni di consumo
- aumenta la quantità delle merci prodotte
- beni una volta considerati di lusso sono ormai alla portata di tutti
- si fa molta pubblicità

TESTO 2

L'economia è in forte espansione

- ☐ 1. In quegli anni l'aumento della popolazione fece crescere la domanda di beni industriali.
2. La fine della guerra mise a disposizione degli imprenditori molti capitali che prima erano destinati alla produzione di armi.
3. Nuove forme di organizzazione del lavoro – fordismo (o catena di montaggio) e taylorismo – fecero aumentare la produzione industriale, che poté soddisfare i bisogni di un numero crescente di clienti.
- ☐ Lo sviluppo fu così travolgente che gli economisti inventarono, per definirlo, espressioni nuove, come i “trenta gloriosi”, riferiti ai trent'anni dopo la guerra, oppure il “boom economico”.
- ☐ 1 Gli anni fra il '45 e il '73 furono un periodo di grande crescita economica per tutti i paesi industrializzati e, in particolare, per quelli ad economia capitalista di mercato. In questi paesi aumentò rapidamente il PIL (prodotto interno lordo) cioè la quantità totale dei beni prodotti in uno stato in un anno.
- ☐ Almeno tre motivi furono alla base dello sviluppo.

Attività 1 - Ricostruisci il testo

Riordina le frasi del testo numerando da 1 a 4, poi confronta con l'originale, riportato a p. 51.

Attività 2 - Completa il riassunto

Completa usando le parole nel riquadro.

numero di abitanti	condizioni	trenta gloriosi	soldi	crescita economica
boom economico	nuovi modi di	organizzare il lavoro	paesi industrializzati	
domanda di prodotti				

Tra il 1945 e il 1973 i _____ vivono un periodo di _____, poiché aumenta la produzione di beni e prodotti. Gli economisti chiamano questo periodo i “_____” oppure il “_____”. Tre _____ portano a questa crescita economica:

- 1) cresce il _____ e di conseguenza cresce la _____ industriali;
- 2) ci sono più _____ a disposizione per le industrie;
- 3) le industrie fanno più prodotti in meno tempo usando _____.

Attività 3 - Cerca le parole usate nel testo

Rileggi il testo e sottolinea le parole usate come sinonimi delle parole che seguono. Controlla poi a p. 51.

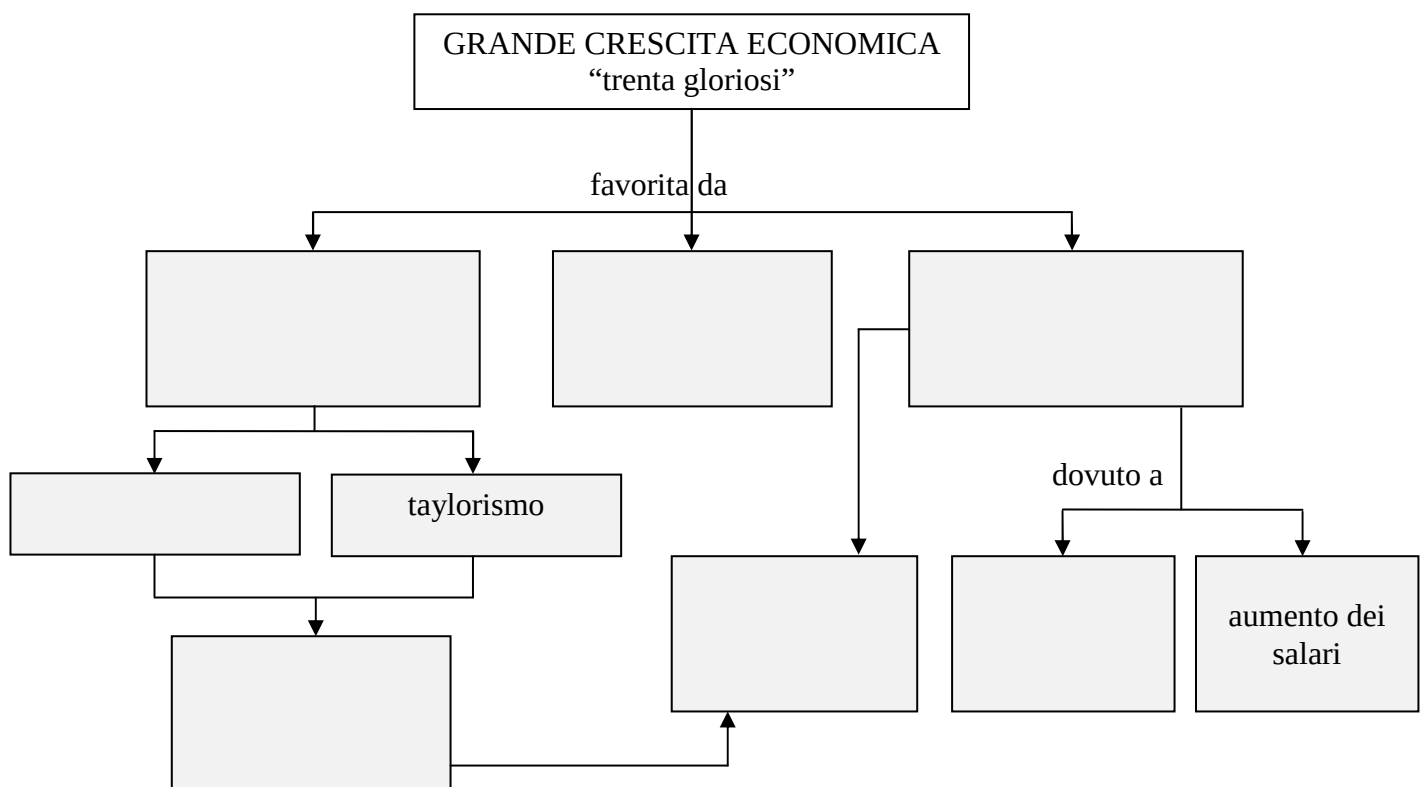
- numero di abitanti
- crescita
- modi nuovi di lavorare
- far crescere il numero dei prodotti
- soldi

Attività 4 - Completa lo schema

Completa lo schema con le parole chiave riportate nel riquadro.

società dei consumi	aumento della popolazione	produzione in serie	fordismo
disponibilità di capitali	aumento della domanda	nuova organizzazione del lavoro	

L'ESPANSIONE DELL'ECONOMIA NEL DOPOGUERRA



2. APPROFONDIAMO

Intervista

Attività individuale o a gruppi di 2-3 studenti:

C'è qualcuno nella vostra famiglia che ha vissuto tra il 1945 e il 1973?

Provate a intervistarlo chiedendogli di raccontarvi le differenze nello stile di vita tra il periodo 1945-1950 (subito dopo la seconda guerra mondiale) e il periodo 1951-1973 (negli anni Cinquanta-Sessanta).

Riportate alla classe le informazioni che avete raccolto.

Prima dell'intervista

L'insegnante guida gli allievi nella preparazione del questionario per l'intervista:

- a coppie, utilizzando lo schema elaborato nell'attività di osservazione delle fotografie, gli allievi formulano una serie di domande per raccogliere informazioni sulle differenze nello stile di vita tra il periodo 1945-1950 e il periodo 1951-1973;
- confrontando le proposte delle varie coppie, l'insegnante guida la classe nella preparazione del questionario.

L'intervista

A casa, individualmente o a coppie, gli allievi intervistano un parente o un conoscente.

Le interviste possono essere organizzate in modo che metà classe si occupi dell'immediato Dopoguerra e l'altra metà degli anni del boom.

Dopo l'intervista

A casa, individualmente o a coppie, gli allievi preparano un testo che riassume le informazioni raccolte con l'intervista.

In classe, a gruppi di 3 o 4, gli allievi si confrontano sulle informazioni raccolte nelle interviste ed elencano tutte le differenze che riescono ad individuare tra i due periodi storici.

Condizioni di vita familiare negli anni Cinquanta-Sessanta

LEGGIAMO IL LIBRO DI STORIA

TESTO 1

I NUOVI BENI DI CONSUMO

Alla fine degli anni Cinquanta l'84% delle famiglie italiane non possiede frigorifero, lavatrice e televisione.

Nel 1958 il 12% delle famiglie possiede la televisione, il 13% un frigorifero e solo il 3% la lavatrice.

Tre anni dopo le percentuali crescono: il televisore è nel 25% delle case, il frigorifero nel 24% e la lavatrice nel 6%.

Nel 1965 la televisione è posseduta dal 49% delle famiglie, il frigorifero dal 55% mentre la lavatrice solo dal 23%.

a. Leggi il testo e completa la tabella con i dati.

	1958	1961	1965
televisione			
frigorifero			
lavatrice			

b. Rispondi alle domande.

Qual è l'elettrodomestico più presente nelle case degli italiani nel 1958? _____

E nel 1955? _____

Qual è l'elettrodomestico che è meno presente nelle case degli italiani? _____

Secondo te, perché? _____

c. Controlla le risposte con il compagno di banco.

TESTO 2

CONSUMISMO E CLASSI SOCIALI

Naturalmente il possesso di questi nuovi **beni di consumo** cambia molto a seconda della **posizione sociale** e del lavoro delle famiglie. Per esempio, nel 1960 solo il 15% delle famiglie ha il frigorifero. Se il capofamiglia era un **imprenditore** o un **libero professionista**, si sale al 50% (**imprenditore agricolo**) e al 67,8% (**imprenditore industriale**). Fra i **lavoratori dipendenti in agricoltura**, invece, neppure una famiglia su cento ha il frigorifero e tra i **dipendenti nell'industria e nell'artigianato** solo il 12%.

Questo dipende anche dal fatto che gli elettrodomestici hanno bisogno dell'elettricità e che questa, come altre comodità che per noi sono ovvie (acqua, wc, bagno in casa), sono ancora molto rare nelle campagne; tutti questi servizi all'inizio degli anni Sessanta sono presenti solo nel 7,4% delle case, nel 1961 la percentuale sale al 28,3%.

Le case che non hanno nessuna di queste comodità sono nel 1952 il 10,9%, nel 1961 sono il 7,2%.

Fra le varie parti d'Italia le differenze sono forti e il Sud è sempre molto svantaggiato.

a. Leggi il testo e completa la tabella con i dati mancanti.

Famiglie in possesso di un frigorifero nel 1960:

il capofamiglia è imprenditore agricolo	il capofamiglia è imprenditore industriale	il capofamiglia è lavoratore dipendente in agricoltura	il capofamiglia è lavoratore dipendente nell'industria e nell'artigianato	sul totale delle famiglie
				15%

b. Leggi il glossario.

Posizione sociale: livello sociale; una persona in base al lavoro che svolge e al proprio reddito si trova a un livello più o meno alto nella società (un medico ha una posizione più alta di un infermiere).

Imprenditore: chi esercita un'attività economica organizzata per produrre o scambiare beni (esempio: il proprietario di una fabbrica di tappeti, di una ditta di trasporti, di un allevamento di animali).

Libero professionista: una persona che svolge un lavoro autonomo, senza dipendere da qualcuno.

Lavoratore dipendente: una persona che lavora in un'industria, in un ufficio, ecc., che riceve uno stipendio o salario ed esegue le indicazioni di un superiore.

Beni di consumo: gli oggetti che si consumano abitualmente.

Artigianato: attività di produzione o riparazione di oggetti non in modo industriale, come ad esempio il lavoro del falegname, del panettiere, dell'idraulico, ecc.

c. Completa le frasi con i termini del glossario.

Prima che nascessero le industrie, _____ era l'unico modo di produrre gli oggetti.

Quell'uomo è diventato in poco tempo un importante imprenditore. Ha raggiunto quindi una buona _____.

Quel giovane _____ ha aperto una piccola ditta che costruisce macchine agricole.

Quel fotografo si è licenziato dal giornale e ora lavora da solo come _____.

Negli anni Cinquanta la gente ha iniziato a comperare _____ che prima non poteva comprare.

Il mio amico ha trovato posto in quell'ufficio come _____.

TESTO 3

Prima della lettura

a. Quali regioni italiane si trovano nel:

NORD OVEST

.....

NORD EST

.....

CENTRO

.....

SUD

.....

ISOLE

.....



b. Confronta le tue risposte con quelle del compagno di banco.

c. Evidenzia con colori diversi le varie parti d'Italia nella cartina muta.

DIFFUSIONE DEI SERVIZI

Nel 1951 la maggior parte delle abitazioni non poteva possedere questi elettrodomestici perché non aveva l'energia elettrica e neppure gli altri servizi interni che oggi consideriamo irrinunciabili come l'elettricità, l'acqua potabile, il WC, il bagno.

Nella tabella sottostante hai la percentuale delle famiglie che non possedevano nessuno di questi servizi nel 1951 e poi nel 1961.

Abitazioni senza servizi:

	1951	1961
Nord Ovest	1,7%	0,8%
Isole	20,0%	8,3%
Centro	11,0%	7,8%
Nord Est	8,3%	3,1%
Sud	19,5%	18,8%
Italia	10,9%	7,2%

a. Scrivi nella tabella i nomi delle parti d'Italia con i relativi dati, partendo da quella che possiede più servizi a quella che ne possiede meno.

	1951	1961
	8,3%	
Centro		
		18,8%

b. Rispondi alle domande.

Quali sono le parti d'Italia dove i servizi sono meno diffusi, nel 1951?

E nel 1961?

Quali sono le parti d'Italia dove aumenta maggiormente la diffusione dei servizi nelle case?

Qual è la parte d'Italia dove cambia poco la diffusione dei servizi?

Che cosa ti fanno capire questi dati?

I manifesti pubblicitari

LEGGIAMO I DOCUMENTI

Documento A



Il manifesto pubblicitario è composto da tre elementi:

- l'immagine
- lo slogan
- il testo

IMMAGINE

SLOGAN

TESTO:

... perché Rilux lascia intatti gli oli naturali dei capelli

Sì, con Rilux avrete anche voi quella **sensazione** di **sicurezza** che vi accompagna quando **vi sentite particolarmente** "belle"! Perché Rilux lava i capelli a fondo ma **delicatamente** senza **privarli** degli oli naturali; per questo non **si elettrizzano**, sono più pronti, facili da pettinare. E per capelli delicati: Rilux all'uovo attivo. Rilux lo shampoo ad una sola applicazione

a. Osserva il manifesto pubblicitario e rispondi alle domande.

Di che periodo è questo manifesto pubblicitario?

Come è rappresentata la donna nella foto?

Qual è il prodotto reclamizzato dalla pubblicità?

b. Leggi:

Il manifesto pubblicitario è composto da un'immagine e due testi scritti. I due testi scritti hanno caratteristiche diverse: il primo si chiama slogan, è il testo con i caratteri più grandi; il secondo si chiama testo della pubblicità, è il testo con caratteri più piccoli e contiene maggiori informazioni sul prodotto.

c. Osserva il manifesto pubblicitario, leggi slogan e testo, poi rispondi alle domande.

Che cosa dice lo slogan?

Chi dice quelle parole?

Quali sensazioni provoca in chi le pronuncia?

Di cosa parla il testo del manifesto?

Quali caratteristiche del prodotto sono evidenziate?

Documento B

2. Manifesto pubblicitario uscito nel 1958



Quando una mamma ci tiene ... si vede

Si vede dal suo sorriso, dalla felicità dei suoi bimbi che si sentono circondati dalle sue premure. La mamma provvede in mille modi al benessere della famiglia e dedica una particolare cura alla biancheria, un patrimonio da conservare gelosamente. Ecco perché sceglie OMO PIU', perché è sicura che OMO PIU' lava in modo perfetto e tanto delicatamente che la biancheria dura più a lungo. La mamma usa OMO PIU' sempre da sola perché così può ottenere un bucato senza confronti, delicatamente profumato e pulito alla perfezione. I colori sono più vivi e il bianco ancora più bianco, proprio quel "tanto più bianco" che conta e che si vede!

Omo^{PIU'} lava ancora più bianco ... e si vede!



G.P. Ceserani,
Storia della pubblicità
in Italia,
Editori Laterza,
Bari 1988

Si vede dal suo sorriso, dalla felicità dei suoi bimbi che si sentono circondati dalle sue **premere**. La mamma provvede in mille modi al benessere della famiglia e dedica una particolare cura alla biancheria, un **patrimonio** da conservare **gelosamente**. Ecco perché sceglie OMO PIU', perché è sicura che OMO PIU' lava **in modo perfetto** e tanto **delicatamente** che la biancheria dura più a lungo.

La mamma usa OMO PIU' sempre da sola perché così può ottenere un **bucato** senza confronti, delicatamente profumato e pulito **alla perfezione**. I colori sono più vivi e il bianco ancora più bianco, proprio quel "tanto più bianco" che conta e che si vede!

a. Osserva il manifesto, leggi il testo e rispondi alle domande.

Quanto spazio occupa l'immagine rispetto al testo?

Chi sono i personaggi della fotografia?

In che atteggiamento vengono rappresentati?

Qual è il prodotto reclamizzato e come si chiama?

Che cosa dice lo slogan?

Quali caratteristiche del prodotto sono evidenziate?

Quali sensazioni provoca nella mamma e nei bambini?

b. Collega le parole con il loro significato.

sensazione	cure affettuose
sicurezza	insieme dei beni di una persona o di una famiglia
privare	ciò che una persona prova con i sensi o sente dentro di sé
elettrizzarsi	condizione di chi si sente al sicuro, senza pericoli
premure	vestiti che devono essere lavati o che sono appena stati lavati
patrimonio	caricarsi di elettricità
bucato	togliere qualcosa a qualcuno

c. Completa la tabella.

NOME	AVVERBIO	AGGETTIVO
facilità	facilmente	facile
	delicatamente	
	gelosamente	
sicurezza		
		particolare
		pronto
		profumato

Marcovaldo al supermercato

LEGGIAMO IL TESTO DI ANTOLOGIA

Prima della lettura





a. Osserva le immagini. Cosa vedi?

b. Inserisci nelle immagini le seguenti parole, al posto giusto:

carrello ripiano prodotti reparto altoparlante corsia luci al neon
cassa banco cassiera

c. Intervista un compagno e raccogli informazioni sulle abitudini della sua famiglia al supermercato:

- Quando andate di solito al supermercato?
- In quali supermercati andate?
- Chi va più spesso?
- Fate una lista della spesa?
- Comprate di più di quanto elencato?
- Riempite il carrello?
-?

d. *Produrre e consumare*: conosci queste parole? Cosa significano?

e. Osserva le immagini e indica chi sono i produttori e chi sono i consumatori.



MARCOVALDO AL SUPERMARKET

(da Italo Calvino - *Marcovaldo*)

a. Leggi il testo e completa la colonna di destra lavorando in coppia con un compagno.

1. Corsa agli acquisti

Alle sei di sera la città cadeva in mano ai consumatori. Per tutta la giornata il grandaffare della popolazione produttiva era produrre: producevano beni di consumo. A una certa ora, come per lo scatto di un interruttore, smettevano di produrre e, via!, si buttavano tutti a consumare (...)	<i>Per tutta la giornata la gente</i> _____ _____ _____ <i>Alla sera la gente smette di produrre e incomincia a</i> _____ _____
---	--

2. Guardare e non toccare!

Una di queste sera Marcovaldo stava portando a spasso la famiglia. Essendo senza soldi, il loro spasso era guardare gli altri fare spese (...) Il supermarket funzionava col self-service. C'erano quei carrelli, come dei cestini di ferro con le ruote e ogni cliente spingeva il suo carrello e lo riempiva di ogni bendiddio. Anche Marcovaldo nell'entrare prese un carrello lui, uno sua moglie e uno ciascuno i suoi quattro bambini. E così andavano in processione coi carrelli davanti a sé, tra banchi stipati da montagne di cose mangerecce (...)	<i>Marcovaldo e la sua famiglia non hanno soldi e quindi si divertono a</i> _____ _____ <i>All'entrata Marcovaldo e la sua famiglia prendono</i> _____ _____ <i>e cominciano a girare per il supermercato.</i>
--	--

- Papà, lo possiamo prendere questo? - chiedevano i bambini ogni minuto. - No, non si tocca, è proibito, - diceva Marcovaldo ricordandosi che alla fine di quel giro li attendeva la cassiera per la somma. - E perché quella signora lì li prende? - insistevano, vedendo tutte queste buone donne che, entrate per comprare solo due carote e un sedano, non sapevano resistere di fronte a una piramide di barattoli e tum! tum! tum! con un gesto tra distratto e rassegnato lasciavano cadere lattine di pomodori pelati, pesche sciroppate, alici sott'olio a tambureggiare nel carrello.	<i>I bambini ogni minuto chiedono _____</i> _____ <i>Marcovaldo risponde che _____</i> _____ <i>perché non ha soldi da spendere.</i> <i>Le donne al supermarket non sanno resistere e comprano più di quel che serve.</i> <i>Mettono nel carrello _____</i> _____ _____
--	--

3. Impossibile resistere.

Insomma, se il tuo carrello è vuoto e gli altri pieni, si può reggere fino a un certo punto; poi ti prende un'invidia, un crepacuore, e non resisti più. Allora Marcovaldo, dopo aver raccomandato alla moglie e ai figlioli di non toccare niente, girò veloce a una traversa tra i banchi, si sottrasse alla vista della famiglia e, presa da in ripiano una scatola di datterì, la depose nel carrello. Voleva soltanto provare il piacere di portarla in giro per dieci minuti, sfoggiare anche lui i suoi acquisti come gli altri, e poi rimetterla dove l'aveva presa. Questa scatola, e anche una rossa bottiglia di salsa piccante, e un sacchetto di caffè, e un azzurro pacco di spaghetti (...)	<i>Al supermercato, se il tuo carrello è vuoto e gli altri pieni ti viene _____</i> _____ <i>Marcovaldo dice alla moglie e ai figli _____</i> _____ <i>Poi decide di fare un giro da solo. Prende _____ e la mette nel carrello.</i> <i>Marcovaldo non vuole comprare nulla, ma vuole solo _____</i> _____ <i>Alla fine però nel suo carrello ci sono _____</i> _____
---	--

Ma guai se i bambini lo vedevano! Subito si sarebbero messi a imitarlo e chissà che confusione ne sarebbe nata! Marcovaldo cercava di far perdere le sue tracce, percorrendo un cammino a zig zag per i reparti (...)	<i>Marcovaldo è preoccupato per quello che ha fatto, non vuole che i bambini _____</i> <i>Per questo motivo, Marcovaldo cerca di _____</i>
Gli altoparlanti diffondevano musicchette allegre: i consumatori si muovevano o sostavano seguendone il ritmo, e al momento giusto protendevano il braccio e prendevano un oggetto e lo posavano nel loro cestino, tutto a suon di musica. Il carrello di Marcovaldo adesso era gremito di mercanzia (...) Tutt'a un tratto la corsia finiva e c'era un lungo spazio vuoto e deserto con le luci al neon che facevano brillare le piastrelle.	<i>I consumatori ascoltano la musica degli altoparlanti e _____</i> <i>Alla fine il carrello di Marcovaldo è _____</i> <i>Alla fine della corsia c'è _____</i>

4. Panico alla cassa

Marcovaldo era lì, solo col suo carro di roba, e in fondo a quello spazio vuoto c'era l'uscita con la cassa. Il primo istinto fu di buttarsi a correre a testa bassa spingendo il carrello davanti a sé come un carro armato e scappare via dal supermarket col bottino prima che la cassiera potesse dare l'allarme.	<i>Alla fine della corsia c'è l'uscita con _____</i> <i>Marcovaldo non sa cosa fare, perché non ha soldi per pagare tutte le cose che ha nel carrello. Allora pensa di _____</i>
Ma in quel momento da un'altra corsia lì vicino s'affacciò un carrello carico ancor più del suo, e chi lo spingeva era sua moglie Domitilla. E da un'altra parte se n'affacciò un altro e Filippetto lo stava spingendo con	<i>Da una corsia vicina arriva _____ con un carrello carico.</i> <i>Da un'altra corsia arriva _____ con un altro carrello carico.</i>

tutte le sue forze. Era quello un punto in cui le corsie di molti reparti convergevano, e da ogni sbocco veniva fuori un bambino di Marcovaldo, tutti spingendo trespoli carichi come bastimenti mercantili. Ognuno aveva avuto la stessa idea, e adesso ritrovandosi s'accorgevano d'aver messo insieme un campionario di tutte le disponibilità del supermarket. - Papà, allora siamo ricchi? - chiese Michelino. - Ce ne avremo da mangiare per un anno? (...)	<i>Insomma, da ogni corsia arriva _____</i> _____ <i>Tutta la famiglia _____</i> _____ _____ <i>Quando Michelino vede tutti quei carrelli pieni di cose pensa che la sua famiglia sia _____</i> _____
Il supermarket era grande e intricato come un labirinto: ci si poteva girare ore ed ore (...) Ma gli altoparlanti già avevano interrotto la loro musichetta, e dicevano: - Attenzione! Tra un quarto d'ora il supermarket chiude! Siete pregati d'affrettarvi alla cassa! (...)	<i>Marcovaldo e i suoi familiari devono fare in fretta perché _____</i> _____ _____

b. Secondo te come finirà la storia? Discutine con il tuo compagno e scrivete insieme il finale del racconto (massimo 150 parole).

c. Ora leggi a fondo pagina il riassunto del vero finale del racconto. Che similitudini o differenze ci sono con il tuo testo?

Marcovaldo e la sua famiglia cercano disperatamente un'uscita incustodita, ma ovunque trovano una cassa. In un punto del supermarket, un'impresa sta lavorando per ingrandire i locali e Marcovaldo trova un passaggio oltre il quale si ritrovano al buio, su un'impalcatura sospesa nel vuoto. Sotto di loro tutta la città. All'improvviso, nel buio, appare un'ombra: un'enorme gru apre la sua bocca davanti a loro. Marcovaldo, la moglie e i bambini rovesciano il contenuto dei carrelli nella bocca della gru.

Nel racconto ci sono dei MODI DI DIRE. Cercali nel testo, poi scegli la definizione giusta.

la città cadeva in mano ai consumatori	i consumatori prendevano in mano pezzi di città i consumatori diventavano “padroni” della città
si buttavano a consumare	si dimenticavano di comperare le cose necessarie si mettevano a comperare tutto quello che vedevano senza riuscire a fermarsi
si sottrasse alla vista della famiglia	si nascose dalla famiglia si mostrò alla famiglia
cercava di far perdere le tracce	cercava di non farsi trovare cercava di farsi prendere
scappare col bottino	scappare con una piccola botte scappare portando via qualcosa

Lo scrittore più volte paragona i carrelli del supermercato a delle altre cose.

“carrelli come dei cestini di ferro con le ruote”

“spingendo il carrello come un carro armato”

“spingendo trespoli carichi come bastimenti mercantili”

Il carrello è paragonato a:

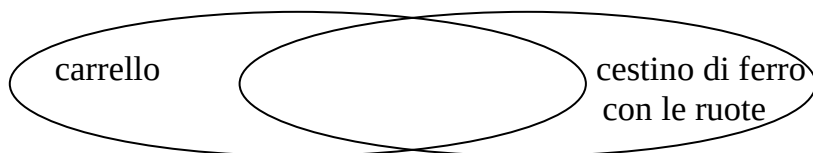
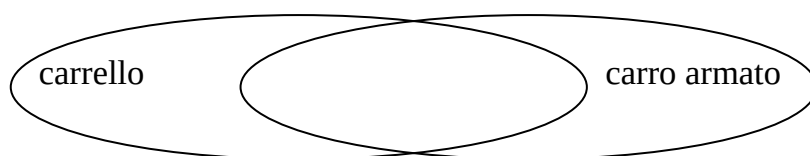
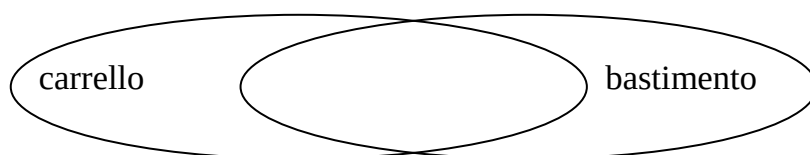
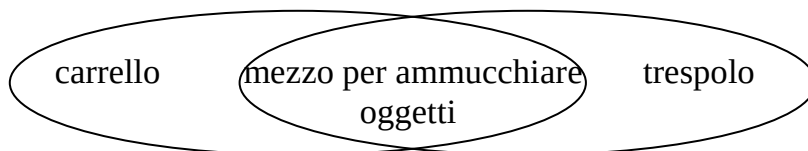
1. _____
2. _____
3. _____

trespolo = sostegno formato in genere da un piano d'appoggio e tre o quattro gambe, usato per appoggiare oggetti

bastimento = grande nave per il trasporto di merci o persone.

Cosa può avere in comune il carrello con questi oggetti?

Completa gli insiemi, come nell'esempio:



Con questi paragoni lo scrittore riesce a descrivere in modo più vivace uno degli oggetti principali del racconto.

Appendice

TESTO 1

Nasce la società dei consumi

Quando la gente è povera, i pochi soldi a disposizione sono quasi tutti assorbiti dalle spese indispensabili per vivere (cibo, vestiario...). Ma nell'età del benessere un numero sempre maggiore di persone ebbe denaro sufficiente per procurarsi non più soltanto beni di prima necessità, come i generi alimentari, ma anche beni di consumo durevoli, come elettrodomestici, automobili, oggetti di arredamento, attrezzi per lo sport e per il tempo libero... Beni e servizi che in precedenza erano considerati un lusso, riservato a pochi privilegiati, divennero allora, nei paesi ricchi, una comodità a portata di gran parte della popolazione.

Stava nascendo la società dei consumi, caratterizzata da masse sempre più numerose di persone da cui proveniva una domanda crescente di beni e di servizi (in economia queste persone sono dette "consumatori").

La società dei consumi è un fenomeno che continua anche oggi. Essa si regge su due pilastri fondamentali:

- a. la produzione in serie di grandi quantità di merci poco costose e perfettamente identiche l'una all'altra;
- b. la pubblicità che crea i bisogni e spinge agli acquisti.

Il possesso di beni cominciò a essere considerato come un simbolo di prestigio sociale (*status symbol*), perciò apparve naturale sostituire sempre più rapidamente gli oggetti posseduti con altri, non solo tecnologicamente migliori, ma anche sempre più nuovi, più costosi, più alla moda. Nei paesi industrializzati ci si avviava già verso quella espansione esasperata dei consumi che è detta consumismo.

Attività 2 su testo 1

Tra il 1945 e il 1973 nei paesi industrializzati sempre più persone hanno a disposizione i soldi per acquistare non solo generi alimentari, ma anche elettrodomestici, automobili, oggetti di arredamento, ecc. Nasce così la società dei consumi, ossia una società in cui ci sono tante persone che possono acquistare nuovi oggetti e tante industrie che producono gli oggetti richiesti.

La società dei consumi si basa su due elementi:

- 1) nelle industrie si producono oggetti in serie;
- 2) la pubblicità porta le persone a desiderare prodotti sempre nuovi.

Nella società dei consumi possedere prodotti sempre nuovi e alla moda significa avere prestigio sociale: le persone sono così portate ad acquistare più prodotti di quelli che servono e consumare più del necessario. Questo fenomeno si chiama consumismo.

Attività 3 su testo 1

soldi – denaro

elettrodomestici, automobili, oggetti di arredamento, ecc. – beni di consumo durevoli

prodotti e attività – beni e servizi

grandi quantità di persone – masse

desiderio sempre più grande di prodotti e attività – domanda crescente di beni e di servizi

TESTO 2

L'economia è in forte espansione

Gli anni fra il '45 e il '73 furono un periodo di grande crescita economica per tutti i paesi industrializzati e, in particolare, per quelli ad economia capitalista di mercato. In questi paesi aumentò rapidamente il PIL (prodotto interno lordo) cioè la quantità totale dei beni prodotti in uno stato in un anno. Lo sviluppo fu così travolgente che gli economisti inventarono, per definirlo, espressioni nuove, come i “trenta gloriosi”, riferiti ai trent'anni dopo la guerra, oppure il “boom economico”. Almeno tre motivi furono alla base dello sviluppo.

1. In quegli anni l'aumento della popolazione fece crescere la domanda di beni industriali.
2. La fine della guerra mise a disposizione degli imprenditori molti capitali che prima erano destinati alla produzione di armi.

Nuove forme di organizzazione del lavoro – fordismo (o catena di montaggio) e taylorismo – fecero aumentare la produzione industriale, che poté soddisfare i bisogni di un numero crescente di clienti.

Attività 3 su testo 2

numero di abitanti – popolazione

crescita – sviluppo

modi nuovi di lavorare – nuove forme di organizzazione del lavoro

far crescere il numero dei prodotti – aumentare la produzione

soldi – capitali

