

Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo: una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado

LAURA GAUDIOMONTE

The role of the implicit in text comprehension: an experiment in a lower secondary school

This paper, based on an experiment conducted at a lower secondary level, investigates students' understanding of implicit information. What emerged from the observation is that the lack of understanding of implicit information leads to poor comprehension of the text and, consequently, reconstructing the meaning of a text on the basis of implicit information is a skill that can and should be taught, starting from the early stages of schooling.

Questo contributo, basato su una sperimentazione scolastica in alcune classi di scuola secondaria di primo grado, indaga la comprensione degli impliciti da parte degli studenti. Dall'osservazione emerge che la mancata comprensione dell'implicito comporta una scarsa comprensione del testo e, pertanto, che ricostruire il significato di un testo sulla base degli impliciti sia un'abilità che possa essere insegnata e che sia importante insegnare fin dalle prime esperienze scolastiche.

LAURA GAUDIOMONTE (laura.gaudiomonte@studio.unibo.it) ha conseguito la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi di Didattica della lingua italiana. Attualmente insegna Lettere presso la Scuola Secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Galileo Galilei" di Reggio Emilia.

1. Introduzione

I testi sono lo strumento attraverso cui interagiscono gli individui nei diversi gruppi sociali. Quotidianamente, infatti, ciascun membro delle comunità linguistiche si inserisce nei diversi contesti sociali mediante la possibilità di utilizzare i testi, i quali assumono forma propria in base ai fini comunicativi che i parlanti si predispongono. Dal momento in cui, dunque, è attraverso i testi che avvengono le differenti attività sociali, si rende necessaria la capacità a comprendere i testi, rispondendo ad essi in modo appropriato. Tale necessità diviene molto importante nel mondo della scuola, nel quale gli studenti fin dai primi gradi di istruzione devono relazionarsi con l'oggetto "testo" per interfacciarsi con i diversi ambiti di studio della didattica scolastica. Dalla volontà di esplorare la materia testuale, le modalità di approccio ai testi e gli strumenti di comprensione, trova posto l'idea di una sperimentazione didattica, avvenuta nell'ambito di un'esperienza di tirocinio universitario in una Scuola secondaria di primo grado, su cui si sono basati gli studi di una tesi di laurea magistrale che riporta tale esperienza, insieme alle osservazioni e alle riflessioni che ne sono derivate. Il punto di partenza di questa sperimentazione è stato, innanzitutto, l'introduzione di una diversa prospettiva con cui pensare e rapportarsi al testo. L'intento era quello di svincolare gli studenti da quella concezione, tradizionalmente presente nella scuola, che caratterizza il testo per la sua estensione e per l'argomentazione letteraria, per accoglierne una più ampia, così da considerare «la testualità come pervasivamente presente in tutti i prodotti dei nostri atti di parole, parlati o scritti che siano» (Lavinio 2021: 88). Inoltre, un'altra concezione da cui si è tentato di distaccarsi è quell'idea secondo cui un testo possiede un significato dato una volta per tutte, prima ancora della sua ricezione; si è voluto, invece, trasmettere l'importanza del ruolo del ricevente in un'operazione di interpretazione e di co-costruzione del senso. È in tema di comprensione che si è tentato di caratterizzare il testo per la sua coerenza e appropriatezza, affiancando il riconoscimento, pur in maniera semplificata, di quello che si può presentare come un implicito testuale e che si può frapporre come un ostacolo alla comprensione dei testi e all'apprendimento, quest'ultimo determinato in maniera decisiva dall'avvenuta o mancata comprensione. La sperimentazione, svoltasi in cinque tappe, ha tentato di far familiarizzare gli studenti con concetti talvolta difficili, ma fondamentali fin dal percorso delle scuole medie, il quale non solo prevede lo sviluppo di un'abilità alla comprensione del testo, ma anche la stimolazione di operazioni cognitive tali da far padroneggiare il testo, districando i nodi alla comprensione, riorganizzando e gerarchizzando i contenuti in un processo di attivazione sia delle proprie conoscenze linguistiche che di quelle sul mondo (Miur 2012).

2. Il superamento dei confini della frase e il campo dell'implicito linguistico

2.1. Considerazione delle dinamiche testuali

L'affermarsi degli studi di Linguistica testuale, in modo decisivo a partire dagli ultimi decenni del Novecento, ha permesso la considerazione di quei fenomeni grammaticali e semantici non contemplabili nei confini linguistici della frase, elemento minimo dell'analisi linguistica tradizionale, ma fondamentali per la comprensione del testo. Tali studi segnano il riconoscimento del testo quale oggetto dell'analisi linguistica, ampliandone la concezione e venendo meno alla sua caratterizzazione legata principalmente alla sua ampiezza ed estensione. Il significato di "testo", dunque, si estende «a qualunque messaggio dotato di senso compiuto e autosufficiente, scritto od orale, formale o informale» (Lo Duca 2013: 195). Innovativa quest'ultima posizione per una realtà scolastica che, in generale, ha spesso inteso il testo in relazione, oltre che all'estensione, all'argomento letterario; al contrario, gli studi di linguistica testuale determinano il testo per la sua intenzionalità, compiutezza e unitarietà.

È in riferimento al tema della comprensione del testo che si esplora l'evoluzione degli studi di linguistica testuale; evoluzione che segna l'apertura al terreno degli studi pragmatici, con i quali si rende indispensabile la considerazione delle informazioni di contesto, per una ricostruzione del suo senso globale. Un testo ha una finalità comunicativa e per essere compreso richiede di essere contestualizzato, così da poterne giudicare l'appropriatezza e l'efficacia. La riflessione testuale, dunque, ha indirizzato l'attenzione della linguistica da «un'unità decontestualizzata a un'unità di comunicazione entro un certo contesto» (Caffi 2017: 96). Il contributo degli studi pragmatici ha, perciò, tentato di focalizzare l'analisi linguistica su scambi comunicativi reali e cioè sui prodotti dell'uso del linguaggio, piuttosto che su sequenze ben costruite, di cui giudicare la grammaticalità. Il linguaggio, inteso come forma d'azione, si costituisce in un movimento di qualcuno per qualcun altro (Caffi 2017: 57). Non solo la pragmatica, anche le scienze cognitive, con il proprio settore di studi, fanno luce sul fenomeno comunicativo, sottolineando come la comprensione dei messaggi linguistici sia in varia misura determinata dall'insieme di conoscenze sul mondo, possedute da parlanti e interlocutori, le quali sembrano agire mediante schemi (i *frames* o gli *scripts*)¹ che si attivano nel processo di co-costruzione del senso del testo, e che permettono di coglierne il significato anche lì dove sembrano presentarsi delle lacune informative. Che il linguaggio sia una forma d'azione sembra evidente in presenza di alcuni enunciati *performativi*, cioè di quegli enunciati che compiono essi stessi quanto descrivono. Si veda l'esempio (Sbisà 2007: 28):

¹ Per uno sguardo essenziale sul concetto di *frame* o *script* si rimanda a Caffi 2017: 27-28.

(1) battezzo questa nave *Queen Elizabeth*

Un simile enunciato, più che descrivere uno stato di cose, si configura come una forma d'azione, poiché l'azione che descrive viene compiuta proprio nel momento stesso in cui avviene l'enunciazione linguistica. Inoltre, affinché un enunciato possa dirsi adeguato e riuscito, che produca cioè degli effetti, necessita di alcune condizioni preliminari, indicate come condizioni di felicità, le quali devono essere indispensabilmente soddisfatte. In riferimento all'enunciato (1), ad esempio, per avere efficacia occorre l'esistenza di qualcuno designato a compiere quanto viene pronunciato. Sono diversi gli elementi che suggeriscono la necessità della considerazione degli elementi extralinguistici ai fini della comprensione del messaggio; si pensi al fatto che, nonostante spesso sia possibile comprendere le intenzioni di un atto linguistico prestando attenzione ad alcuni elementi che fungono da segnali, come il modo del verbo², non è difficile trovarsi in situazioni comunicative nelle quali l'aspetto e il modo del verbo o la forma assunta dall'esposizione suggeriscono un certo tipo di intenzione informativa, ma in realtà ne veicolino un'altra. Per chiarire: dire «puoi passarmi il sale?» (Caffi 2017: 52), pur presentandosi nella forma di domanda che sembrerebbe richiedere una risposta affermativa o negativa (sì, posso/no, non posso), in realtà si configura come una richiesta gentile che si distingue, nelle intenzioni del parlante, dalla stessa richiesta di compiere l'azione descritta mediante un ordine ("Passami il sale!"). Sono questi casi in cui «l'informazione esplicita dice qualcosa di diverso da ciò che implicitamente è importante capire»³. Da ciò è possibile notare come la mancata comprensione di un testo può essere determinata dall'assenza di considerazioni contestuali nella costruzione del senso del messaggio, ma anche co-testuali, appartenenti cioè al testo stesso e che interagiscono nella sua progressione, a livello globale, e che sfuggono da una riflessione che non valica i confini della frase.

2.2. L'implicito

L'implicito è un elemento costitutivo della comunicazione linguistica tra individui, i quali ne fanno un uso frequente senza nemmeno esserne consapevoli. Esso si configura come una forma di comunicazione indiretta, attraverso la quale è possibile condurre determinate affermazioni e implicarne altre, non esplicitamente dichiarate sulla superficie linguistica, ma inferibili facendo riferimento al contesto comunicativo e, dunque, agli aspetti pragmatici, e al ba-

² Il verbo svolge un ruolo più che decisivo nell'indicare l'intenzione comunicativa del parlante, denotando una richiesta, un comando, una constatazione, un giudizio, ecc.

³ Cfr. il video INVALSI *Impliciti nel testo dei Percorsi e Strumenti INVALSI di Italiano - Scuola Secondaria di I grado* (<https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/video-formativi-italiano/scuola-secondaria-primario-grado>, ultima consultazione: 15/11/2022).

gaglio di conoscenze dell'interlocutore che ogni volta integra con le informazioni nuove o che permettono di cogliere la convenzionalità degli elementi linguistici, così da cogliere il messaggio implicato in essi. L'analisi pragmatica nel campo dell'implicito svolge un ruolo decisivo nel distinguere il fenomeno tra *presupposizioni* e *implicature convenzionali* e *implicature conversazionali*⁴. Ai fini del discorso e della sperimentazione didattica condotta, in modo semplificato si distinguono le prime due, cioè presupposizioni e implicature convenzionali, forme entrambe legate a ciò che appare sulla superficie linguistica del testo, dalle implicature conversazionali, le quali fanno riferimento sostanzialmente alla situazione comunicativa, e per essere comprese non possono prescindere da quegli elementi pragmatici che la determinano. Le presupposizioni vengono considerate come l'insieme delle conoscenze sul mondo e sull'interazione in corso e che ne costituiscono lo sfondo; per essere intese la riflessione linguistica si deve soffermare sul significato e l'appropriatezza di certe espressioni, definite "attivatori di presupposizione", che permettono di cogliere le condizioni di sfondo dell'enunciazione e dunque una comprensione più profonda del messaggio. Per chiarire, si riprende un esempio presente in diversi autori (Caffi 2017; Eco 1990; Sbisà 2007), in virtù della sua efficacia: dire «Giovanni ha smesso di fumare» deve presupporre necessariamente che in precedenza Giovanni fumava. Il verbo *smettere* si configura come un verbo di cambiamento di stato che, per avvalersi della sua efficacia, deve presupporre delle condizioni precedenti.

Le implicature convenzionali denotano degli impliciti che «sono già cristallizzati nell'uso di certe espressioni» (Caffi 2017: 78). Dire, ad esempio, «Egli è un inglese; quindi è coraggioso» (Caffi 2017: 78) significa far derivare dal fatto che egli sia inglese, la conseguenza che sia anche coraggioso; non lo si afferma esplicitamente, ma si riesce a implicarlo in modo convenzionale, in una forma cristallizzata del connettivo *quindi*.

L'implicatura conversazionale, invece, è un tipo di implicito che, per essere compreso, richiede il riferimento contestuale alla situazione comunicativa entro cui l'enunciato che lo contiene è stato prodotto. Per cogliere un'implicatura conversazionale occorre svolgere inferenze che restituiscano una certa appropriatezza al contenuto informativo che sembra presentare delle lacune o delle contraddizioni. Ad esempio, in presenza di uno scambio linguistico tra due interlocutori (A e B) (Sbisà 2007: 100), in cui l'interlocutore A dice: «Non ho il biglietto per l'autobus», e l'interlocutore B riferisce: «Dietro l'angolo c'è un giornalaio», affinché la risposta di B possa ritenersi appropriata e contributiva agli scopi della conversazione, bisogna inferire che il giornalaio dietro l'angolo sia aperto e che, in base alle proprie conoscenze enciclopediche, i giornalai vendano biglietti per autobus.

⁴ Per un'osservazione dettagliata sulle forme della comunicazione implicita si rimanda a Sbisà 2007.

È su questi concetti che si basano le attività svolte nella classe seconda di una Scuola Secondaria di primo grado della provincia di Bologna.

3. Osservazione dell'implicito

3.1. Attività preliminare

Precedentemente all'introduzione di queste tematiche all'interno della classe, si è voluto far svolgere agli studenti un'attività di comprensione del testo avente lo scopo di registrare le varie abilità operative sul testo tali da farne svelare gli snodi principali, cogliendo informazioni di sfondo, informazioni nuove e contenuti inferibili, in una costruzione del suo significato globale. Pur configurandosi come un'attività molto familiare alla didattica dell'italiano, l'elemento di diversità risiede nell'aver tentato di far soffermare l'attenzione degli studenti non su quelle informazioni esplicitamente dichiarate e, dunque, già disponibili, ma su quelle che è possibile inferire a partire dal testo. In effetti, frequentemente accade nelle scuole che

la comprensione viene identificata prevalentemente con il riconoscimento dei personaggi di una narrazione, di un luogo, un tempo e dei fatti principali. Spesso vengono utilizzate domande testuali che verificano la comprensione di informazioni esplicite, esercitando poco gli studenti nella realizzazione di inferenze (Bertè 2014 citato in Bertolini 2018: 176).

Per intendere come sono state elaborate le domande, si veda una porzione del testo⁵ di cui si richiedeva la comprensione, e il quesito posto in riferimento ad essa:

Cari colleghi professori, mancano 24 ore alla prima campana. I vostri alunni sono trepidanti, perché il primo giorno di scuola attraversa il cuore di un ragazzo come uno stormo di promesse. Sperano che quel primo giorno sia un giorno nuovo, sintomo di un anno nuovo, una vita nuova, direbbe Dante.

Si veda la richiesta di completamento dell'informazione da estrapolare dal testo:

Da quello che dice l'autore di questo testo si capisce che il suo mestiere è quello di...

Si noti come agli studenti sia stato chiesto di estrapolare un'informazione non già dichiarata esplicitamente nel testo, ma inferibile in modo semplice:

⁵ Il testo, il cui autore è Alessandro D'Avenia («Il Resto del Carlino», 12 settembre 2010), è di argomento scolastico ed è stato scelto per attirare l'attenzione degli alunni, del tutto coinvolti nel mondo della scuola.

sono queste le dinamiche con cui sono stati strutturati i quesiti posti successivamente al testo, così da poter misurare, a livello generale, l'abilità a ricavare le informazioni richieste, esplicitando contenuti posti sullo sfondo o quegli impliciti ricavabili facendo riferimento al contesto relativo al testo e alle proprie conoscenze enciclopediche. Le risposte alle domande, fornite dagli studenti, in diversi casi non sono state appropriate rispetto a quanto veniva chiesto; in ogni caso, quest'attività è stata fondamentale per comprendere come semplificare la complessità degli argomenti da proporre, adeguandola al contesto classe.

3.2. Discussione di gruppo sui materiali proiettati sulla LIM

Successivamente alla proposta di comprensione del testo, gli obiettivi principali erano: introdurre in classe una nuova considerazione del testo e portare al livello di consapevolezza, tra i studenti, la possibilità dell'implicito nella lingua, alla luce del fatto che «la consapevolezza del fenomeno della comunicazione implicita può contribuire a rendere più duttili, più puntuali, più ricchi gli esercizi di comprensione nell'educazione linguistica alla lettura» (Sbisà 1999: 20), e «può avere un ruolo ancor più importante nei confronti dell'uso del libro di testo (o di altre fonti scritte) nell'insegnamento di singole discipline» (Sbisà 1999: 20-21). Del resto, com'è stato già detto, quello dell'implicito è un fenomeno spontaneo, inconsapevole ed «è sempre difficile soffermare la propria attenzione sull'implicito, perché l'implicito in quanto tale è predisposto proprio per *non* essere messo a fuoco» (Sbisà 2007: 3). Perciò, appare importante proprio mettere a fuoco questo fenomeno, così da imparare a confrontarsi con esso e giungere a una comprensione più profonda dei testi. L'attività che ha tentato di rispondere a queste finalità è stata organizzata in una forma di dialogo di gruppo e lettura commentata sui contenuti disposti in una serie di dieci slide, proiettate sulla lavagna multimediale LIM. Le modalità di svolgimento di quest'attività si sono rivelate proficue nell'instaurare un clima interessato e partecipativo in classe, nel quale gli studenti, dopo la lettura a turno delle slide, si sono sentiti liberi di commentare ed esprimere le proprie opinioni in riferimento a quanto veniva detto. I contenuti sono stati organizzati in domande, esempi commentati, brevi riflessioni, lasciando un ultimo spazio nel quale, dopo essersi anche confrontati tra di loro, gli studenti dovevano completare un breve esercizio di individuazione ed esplicitazione di alcune informazioni implicite contenute in una serie di frasi. Il clima di partecipazione e di riflessione ha preso posto fin dall'inizio dell'attività quando, prima di iniziare la visualizzazione delle slide, è stato chiesto alla classe intera quale fosse la loro idea di "testo", a cosa cioè facessero riferimento con questo termine. Non è un caso se anche in questo contesto la ricezione del testo sia legata alla sua estensione e alla sua materia generalmente letteraria. È chiaro come si sia catturata la loro attenzione nel momento in cui si è resa più ampia

questa concezione, comprendendo diversi tipi di comunicazione verbale, come una conversazione tra più persone, un annuncio o un foglietto illustrativo. È da questo input che la conversazione in classe ha preso avvio, proseguendo con la lettura delle slide. Nelle prime slide sono stati inseriti degli esempi di conversazione quotidiana in cui parte dei contenuti sono lasciati nell'implicito, sotto forma di implicatura conversazionale e, perciò, da considerare in relazione al contesto. A scopo illustrativo, si rende il contenuto di una delle slide illustrate, che fornisce informazioni riguardo il contesto dello scambio comunicativo e riporta le parole pronunciate da uno dei due parlanti, insieme alla richiesta, rivolta alla classe, di spiegare il significato del breve scambio avvenuto⁶:

Immaginate di trascorrere il pomeriggio con un vostro amico e di dover andare al cinema con lui, allo spettacolo delle 17.30. Prima di andare al cinema state giocando a pallacanestro nel giardino.
A un certo punto il vostro amico vi dice: «Sono già le cinque!».
Cosa vuole dirvi con questa frase?

Come si può notare, agli studenti è stata rivolta una domanda che ha dato avvio alle loro considerazioni e opinioni. Essi hanno dichiarato che un simile enunciato, posto al di fuori di un certo contesto comunicativo, non avrebbe potuto comunicare nulla di realmente informativo, come invece può risultare all'interno della situazione contestuale descritta; queste riflessioni sono state fatte seguire dall'esplicitazione del contenuto implicito nel proferimento dell'interlocutore, con un significato del tipo: "interrompiamo di giocare a pallacanestro e andiamo a prepararci perché tra mezz'ora comincia lo spettacolo, dunque, è ora di andare!". Nel clima di conversazione in classe, mediante le slide, è stato chiesto agli studenti se mai avessero fatto caso che spesso si comunicano delle informazioni, delle intenzioni senza esplicitarle realmente, ma ci si aspetta che l'interlocutore le colga e che adegui ad esse la sua risposta. Gli studenti hanno risposto di interfacciarsi quotidianamente con prototipi simili di conversazione e, allo stesso tempo, di non aver mai notato prima con la stessa chiarezza ed efficacia questa dinamica linguistica. Per esporre questi concetti e portare gli studenti a un livello di consapevolezza maggiore, dopo gli esempi, alcune slide hanno riproposto gli argomenti in modo facilmente intendibile, dando la possibilità di commentarli ed esprimere liberamente le proprie riflessioni. Dopo aver dato il tempo di familiarizzare con le considerazioni svolte, e di poterle osservare mediante diversi esempi, tratti da tipi di comunicazione reale, il contenuto di una slide successiva ha fornito agli studenti una serie di quattro brevi enunciati, all'interno dei quali qualche informazione era

⁶ Gli aspetti pragmatici della situazione comunicativa proposta come esempio sono stati immediatamente resi visivamente, attraverso l'aggiunta al testo di immagini rappresentative dello scambio in corso.

stata data per scontata, dunque presupposta, o era da implicare convenzionalmente.

Si veda quanto riportato nella slide in questione:

Vediamo qualche altro esempio in queste frasi:

- 1) Il professor Rossi è svizzero, quindi è puntuale.
- 2) Non avrei proprio avuto le forze per uscire questa mattina, infatti mi sento molto raffreddata.
- 3) Giacomo ha smesso di frequentare il corso di inglese.
- 4) Sono triste anche perché piove e non si può uscire.

Alla classe è stata richiesta la lettura e comprensione di queste brevi frasi, attraverso un ragionamento impegnato nell'esplicitare le informazioni, in modo simile a quanto essi stessi hanno potuto osservare negli esempi proposti precedentemente. Durante questo breve esercizio gli studenti si sono prima confrontati tra di loro per ogni frase, e poi il ragionamento è stato guidato, così da fornire un'esplicitazione per ogni singola frase. Pur non essendo a conoscenza di quei segnali che sembrano attivare un ragionamento inferenziale, come gli attivatori di presupposizione, o delle espressioni convenzionali, come l'uso di alcuni connettivi, che permettono di dedurre ulteriori significati oltre a quelli già espressi, gli studenti hanno riferito esplicitamente dei significati tali da mostrare l'avvenuta comprensione degli enunciati proposti⁷. La comprensione degli enunciati ha esplicitato le informazioni in essi contenute in questo modo:

- 1) Siccome si dice che gli svizzeri sono puntuali come gli orologi svizzeri, il professor Rossi, essendo svizzero, è puntuale.
- 2) Non avevo le forze per uscire questa mattina perché sono molto raffreddata.
- 3) Giacomo prima andava al corso di inglese e poi ha smesso.
- 4) Sono triste perché piove e non si può uscire e per altri motivi.

È possibile già qui notare che l'attività di esplicitazione degli enunciati, tesa a chiarire, meglio spiegare o dedurre i possibili significati, permette una riorganizzazione dei contenuti tale da instaurare relazioni profonde tra le varie informazioni, come nessi di causa e legami temporali, o una riscrittura del significato generale che sia più completa e che riesca a cogliere tutti gli aspetti.

Infine, al termine dell'attività è stata posta una slide tesa a racchiudere i fenomeni posti sotto osservazione, ripercorrendo le principali argomentazioni relative ad essi. Si mostra quanto riferito in quest'ultima slide conclusiva:

Abbiamo visto come delle semplici frasi dicono molto di più di quello che sembra a prima vista.

⁷ Si vuole ribadire che, nel clima di dialogo di gruppo, i ragionamenti e le riflessioni per ogni enunciato sono state guidate o sollecitate, specialmente in quei momenti in cui la comprensione rischiava di incagliarsi e non andare oltre quelle informazioni già rese disponibili.

Ogni giorno comunichiamo o ci vengono comunicati molti significati in più rispetto a quelli che si dicono, e spesso non abbiamo difficoltà a capirli. Però, altre volte, ci troviamo di fronte a testi più difficili (ad esempio, il libro di storia o di letteratura) che contengono molti sensi o informazioni in più di quelle che leggiamo inizialmente.

Questo perché: Per capire un testo non dobbiamo solo sommare i significati delle singole parole, ma dobbiamo tenere conto sia di quello che ci dice direttamente e sia di quello che non dice, ma che ci vuole far capire.

Così, quando vogliamo capire un testo che magari ci mette un po' in difficoltà, potrebbe aiutarci fare qualcosa di simile a quello che abbiamo fatto insieme, cioè spiegare, esplicitare ciò che vogliono dire i testi.

La lettura da parte degli studenti di questa slide ha posto le basi per svolgere delle riflessioni conclusive su quanto affrontato nel corso di quest'attività. L'obiettivo finale era quello di riconfermare il livello di consapevolezza ottenuto riguardo alle dinamiche linguistiche considerate e meglio chiarite, attraverso una riformulazione verbale esplicativa. Ciò che si voleva trasmettere è che la comprensione di un testo non è tale nel momento in cui si limiti alla considerazione e alla somma dei significati delle singole parole esplicitamente dichiarate e che diviene fondamentale tenere conto di ciò che un testo dice sia direttamente e sia in modo implicito. Per sviluppare quest'abilità, inoltre, è stato ribadito, può essere in vario modo d'aiuto ragionare sul testo tentando di cogliere alcuni segnali che possono suggerire l'esistenza di ulteriori significati, esplicitando e spiegando i contenuti. Nonostante il superamento di quei limiti della frase imposti all'analisi linguistica di cui si è detto (§ 2.1), l'introduzione di questi concetti e la loro familiarizzazione in un contesto classe, come tantissimi altri nella Scuola Secondaria di primo grado, in cui i riferimenti a queste dinamiche interne ai testi sono del tutto assenti, è stata svolta attraverso semplici dialoghi e brevi enunciati, così da poter osservare tali fenomeni in maniera circoscritta e più facilmente disponibile.

Infine, quanto riferito in quest'ultima slide è stato utile per porre le basi cruciali dei brevi laboratori di esplicitazione e riscrittura del testo proposti all'interno di questa sperimentazione didattica, afferenti alla tematica della comprensione e dell'apprendimento.

4. Laboratori di esplicitazione e riformulazione del testo

4.1. Attività di esplicitazione dei significati impliciti

A seguito dell'attività di gruppo con la LIM, tesa a introdurre nuovi modi di intendere il testo, sollecitando le riflessioni degli studenti sulle dinamiche testuali, la sperimentazione didattica è proseguita con un breve laboratorio di esplicitazione su una serie di enunciati proposti agli studenti. L'attività è stata

predisposta per essere svolta in modo personale, singolarmente, con la possibilità di intervenire e prendere la parola per risolvere eventuali dubbi. Gli studenti avevano già familiarizzato con quest'idea dell'esplicitazione dei contenuti che non vengono dichiaratamente riferiti, ma che fanno comunque parte del senso del testo e, perciò, con la possibilità di svolgere delle spiegazioni, dei chiarimenti, al fine di ottenere un'efficace comprensione dei testi in generale. Si tratta, infatti, di abilità fondamentali per quella comprensione testuale per la quale occorre «decodificare, collegare, valutare le conoscenze di un testo nel momento stesso in cui le confronta con quelle depositate in memoria», e che viene verificata mediante «l'insieme di risposte in termini di comportamenti testuali concreti (come risposte a questionari, sintesi, parafrasi, riassunti, note commenti, saggi e così via) che una persona realizza nei confronti di un testo» (Corno 1991: 3). Il ragionamento da attuare sul testo sembra essere caratterizzato da un'operazione inferenziale, che permette di collegare le informazioni rilevanti in un testo coerentemente, e da una di interpretazione, che comporta un saper confrontare queste informazioni con il proprio bagaglio di conoscenze per valutarle e apprenderle (Corno 1991: 5-6). In quest'attività, a ogni studente è stata consegnata una copia su cui svolgere l'esercitazione di esplicitazione dei significati impliciti, dopo averne, ancora una volta, predisposta l'osservazione sotto forma di esempi. A tal proposito, la prima parte prevedeva l'osservazione e la riflessione attenta di una serie di otto enunciati dei quali, subito a fianco, veniva già svolta l'esplicitazione: sette contenenti presupposizioni di forma differente, uno contenente un'implicatura convenzionale, attribuibile, ma non obbligatoria. Questa volta l'interesse è stato quello di mostrare alcuni tipi di espressioni linguistiche, all'interno delle frasi, che costituiscono un input su cui innestare il ragionamento per cogliere e costruire in modo più comprensivo e coerente il significato di esse. A livello più generale, si intendeva far notare che spesso la presenza di alcuni termini o di determinate costruzioni sintattiche nei testi piuttosto che altre permette di suggerire l'esistenza di ulteriori significati oltre a quelli già visibili, fondamentali nel momento in cui occorre integrare le diverse informazioni, per giungere ad una comprensione più estesa. Per rispondere a quest'intento, segnalando in grassetto, si è pensato di mettere in evidenza quelle espressioni linguistiche da cui è possibile inferire più informazioni e più sfaccettature di uno stesso significato, poi esplicitati nell'enunciato posto accanto. La seconda parte dell'attività, invece, prevedeva un laboratorio di esplicitazione e riscrittura di un'altra serie di otto enunciati proposti nella seconda sezione della copia consegnata agli studenti. Agli studenti era richiesto di procedere alla stessa maniera di quanto avevano osservato e, cioè, di esplicitare e rimarcare quei termini o quell'insieme di espressioni linguistiche che erano apparse loro come suggerimenti del ragionamento messo in atto per riformulare e chiarire i contenuti delle frasi. Il presupposto alla base di questo e del successivo laboratorio risiede nel tentativo di produrre un'esperienza atta a sostenere quell'ipotesi, relativa allo

studio dell'implicito e formulata da Marina Sbisà, secondo cui l'abilità ad esplicitare «si possa insegnare, o perlomeno sviluppare ed affinare», alla luce del fatto che essa «faciliti la comprensione del testo stesso e quindi l'apprendimento delle nozioni da esso comunicate» (Sbisà 1999: 16).

Le indicazioni riguardanti la prima cosa da fare all'interno dell'attività sono state le seguenti:

Osserva queste frasi e come vengono esplicitate. In grassetto trovi delle parole che fanno capire la spiegazione che viene fatta (un po' come abbiamo già fatto in classe la volta scorsa).

Questi gli enunciati proposti:

- a) Luca **ha smesso** di nuotare, si è iscritto in palestra. ⇨ Luca prima nuotava.
- b) Arrivato al cinema, Matteo **si è reso conto** di non avere i soldi per il biglietto. ⇨ Matteo non aveva i soldi per il biglietto.
- c) Marta ha **ritelefonato**. ⇨ Marta aveva già telefonato.
- d) Nel centro Italia c'è stato **di nuovo** un terremoto. ⇨ Nel centro Italia c'era già stato un terremoto.
- e) Le cose sono cambiate **dopo** l'attacco alle torri gemelle. ⇨ Le torri gemelle sono state attaccate.
- f) Per essere ammesso in terza media, Francesco **non può permettersi** distrazioni quest'anno. ⇨ Francesco normalmente si permette distrazioni.
- g) La classe più umile, **che non poteva avere incarichi nella vita cittadina**, era formata dagli operai, **che lavoravano alle dipendenze degli artigiani**, e dai pochi contadini che coltivavano le terre di proprietà del Comune⁸. ⇨ La classe più umile non poteva avere incarichi nella vita cittadina; gli operai lavoravano alle dipendenze degli artigiani.
- h) Il nonno ha affrontato la guerra, **quindi** supererà anche questa. ⇨ Siccome il nonno ha affrontato le difficoltà delle guerre, è così forte da essere in grado di superare anche queste difficoltà.

Per quanto riguarda le esplicitazioni delle presupposizioni, esse trovano ragione in luogo di quelle espressioni evidenziate poiché, come avverte la Sbisà (2007: 57)

ogni enunciato che voglia presentarsi come esplicitazione di una presupposizione dovrebbe poter essere ricondotto all'attivatore da cui la presupposizione dipende: se non si è in grado di specificare questa connessione, c'è da dubitare che la presunta operazione di esplicitazione sia davvero tale.

⁸ Quest'esempio è stato preso in prestito da Marina Sbisà (2007: 85), a sua volta preso, come viene specificato, «da un manuale di storia di scuola media inferiore, anni Novanta».

L'esplicitazione della presupposizione può costituirsi in un enunciato del tutto differente dall'enunciato che l'attiva o, al contrario, può recuperare materiale già presente sulla superficie testuale di questo, fino a risultare anche identica (Sbisà 2007: 58). Negli enunciati proposti è presente una varietà di attivatori linguistici tale da fornire degli esempi di quelli più frequentemente in uso nei testi. Le informazioni lasciate come presupposizioni sono quei significati che occorre intuire prima di integrarli con l'informazione nuova e ricostruire il significato globale del testo. Un esempio: nel primo enunciato (a) ("Luca *ha smesso* di nuotare, si è iscritto in palestra. ⇨ Luca prima nuotava.") è possibile riconoscere un verbo, detto "di cambiamento di stato", tra quelli che è appropriato utilizzare nel momento in cui si è in presenza di un certo stato di cose e che poi questo stato di cose abbia subito un cambiamento. Infatti, sarebbe stato inadeguato fare uso del verbo *smettere* se, in un precedente momento, Luca non avesse praticato il nuoto. In effetti, l'importanza del cogliere presupposizioni e sott'intesi, sui quali si innestano i nuovi contenuti informativi espressi nei testi, è da cogliere in relazione a un discorso sull'appropriatezza testuale sia nella propria produzione verbale e sia da fruitori. È la questione dell'implicito in generale a far riferimento al discorso sull'appropriatezza, poiché la sua mancata individuazione può comportare l'assenza di una risposta, verbale o meno, appropriata al testo. Su questi aspetti si è tentato di far soffermare l'attenzione degli studenti, in modo da invitare ad attuare simili ragionamenti, in base alle diverse presupposizioni, sulla serie di enunciati presenti nella seconda parte del laboratorio. L'implicatura convenzionale nell'ultimo esempio (h) aveva lo scopo di mostrare, invece, la possibilità di inferire significati ulteriori, oltre a quelli dichiaratamente espressi, per la presenza del connettivo *quindi*, usato in forma convenzionale, a cui poter attribuire questi significati. L'enunciato (h) ("Il nonno ha affrontato la guerra, *quindi* supererà anche questa. □ Siccome il nonno ha affrontato le difficoltà delle guerre, è così forte da essere in grado di superare anche queste difficoltà.") non riferisce esplicitamente che poiché il nonno è stato così forte da superare le difficoltà della guerra, e tale difficoltà è minore di una riscontrabile in un contesto di guerra (facendo riferimento alle proprie conoscenze sul mondo), allora supererà anche questa, ma può essere inferibile, anche se non necessariamente, a partire dal connettivo *quindi* che può, dunque, suggerire l'attribuzione di più significati al proferimento.

Nella seconda parte gli studenti hanno ragionato sulle frasi, riformulandole allo scopo di chiarirle meglio, e hanno indicato gli elementi linguistici che hanno permesso di inferire i significati ulteriori riportati nelle loro esplicitazioni. Ecco alcuni esempi di come gli studenti hanno ragionato (si riporta la frase proposta agli studenti, sulla quale hanno evidenziato uno o più elementi, seguita dalle varie esplicitazioni da essi svolte):

(a) Quando è entrata la professoressa, Gaia e Giulia hanno **interrotto** la loro lite. ⇨

- (1) Gaia e Giulia stavano litigando.
- (2) Prima litigavano ora non più.
- (3) La professoressa ha interrotto la lite di Gaia e Giulia.

Negli esempi (1) e (2) l'informazione di sfondo, che viene implicata, è stata ragionevolmente esplicitata; il caso (2) esplicita il contenuto implicito e riorganizza l'informazione attraverso una collocazione temporale degli eventi, mostrando, probabilmente, come la pratica in questione sia una pratica utile a comprendere le relazioni che i testi instaurano tra eventi o persone, le quali rivestono un'importanza fondamentale all'interno del contenuto del messaggio, sino a modificarlo del tutto se non comprese. Al contrario, l'esplicitazione del caso (3) non giunge a disporre in questo modo gli eventi e la professoressa diviene il soggetto che compie l'azione di interrompere la lite in questione tra Gaia e Giulia. Quest'esempio, come altri, rende evidente il ruolo che assume l'implicito nella comprensione del senso del testo. Per ogni enunciato, gli studenti hanno ragionato spesso in modi differenti, mostrando in alcuni casi di aver colto l'informazione sottesa alle informazioni nuove dichiarate, o attribuendo ulteriori significati a quanto espresso. Alcuni, più di altri, sembrano aver familiarizzato bene con la possibilità dell'implicito nella lingua, estrapolando coerentemente i contenuti impliciti. Proprio i ragionamenti sottostanti alle loro esplicitazioni sembrano mostrare il fatto che non si sia trattato di un lavoro per certi versi preimpostato, avendo precedentemente osservato in che modo i significati delle frasi venivano esplicitati e, al contrario, in diverse occasioni i ragionamenti degli studenti sono andati oltre a quanto ci si aspettava, dando vita a riflessioni più ampie che, a partire dall'esplicitazione di quanto rimaneva implicito, sono giunte a spiegare in modo piuttosto chiaro le informazioni contenute in ogni frase e a creare relazioni più profonde tra di esse, attribuendo nuovi significati.

Si veda il ragionamento messo in atto su due frasi, svolto da uno degli studenti:

- (a) Quando è entrata la professoressa, Gaia e Giulia hanno interrotto la loro lite. ⇒ Gaia e Giulia per non far confusione durante la lezione e per paura di essere sgridate dalla professoressa hanno smesso di litigare.
- (b) Alcuni adulti rimpiangono di non essersi laureati. ⇒ Senza laurea non puoi lavorare.

La riflessione sulle frasi propone l'esplicitazione delle informazioni in esse sottese (in (a) il fatto che Gaia e Giulia avevano litigato; in (b) il fatto che qualcuno non si sia laureato) e coerentemente attribuibili; il ragionamento, tuttavia, non si arresta e prosegue arricchendo il significato generale di ogni frase con ulteriori significati, sulla base di quelli che già ne costituiscono lo sfondo: nel primo enunciato (a) la comprensione del fatto che in un momento precedente Gaia e Giulia avevano litigato è mostrata dall'uso del verbo *smettere* che reinserisce l'informazione nel presupposto, e su tale informazione innesta altri

possibili significati relativi all'interruzione della lite motivata dal fatto di non voler fare confusione durante la lezione e la paura di essere sgridati. Non si tratta di informazioni inferibili a partire da quella che è la superficie linguistica del testo, poiché le uniche informazioni di questo tipo sono quelle secondo cui Gaia e Giulia prima stavano litigando e che questo evento è precedente a quello dell'entrata in classe della professoressa, prima di quel momento assente. Gli ulteriori elementi messi in evidenza sembrerebbero aver dato avvio al ragionamento dello studente, che non si attesta alle sole implicazioni linguistiche, ma procede oltre. Del resto, l'aver introdotto nuovi significati che ampliano il senso della frase si spiega attraverso l'interazione delle informazioni del testo con il proprio bagaglio di conoscenze, e in questo caso con quelle relative al mondo della scuola; si tratta, infatti, di significati adeguatamente attribuibili che fanno di quest'esempio un caso evidente del ruolo del ricettore nella costruzione del possibile senso dei testi, attraverso l'attività inferenziale e di interpretazione.

Anche nel secondo esempio (b) si ha prova del fatto che l'informazione che costituisce lo sfondo del contributo informativo dell'enunciato, e cioè il fatto che alcuni adulti non siano in possesso della laurea, sia stata compresa; la riflessione non si è, però, arrestata ed è proseguita, ampliando i contenuti e la sfera semantica. Aver affermato che «Senza laurea non puoi lavorare», pur nei limiti dell'adeguatezza di questa informazione, rappresenta il risultato di un ragionamento più esteso che ha preso avvio dalla constatazione della mancanza della laurea e dal significato del verbo *rimpiangere* che, in qualche modo, veicola un dispiacere nei confronti di qualcosa che al momento di farla non la si è fatta, motivando come causa del rimpianto l'impossibilità presente di fare qualcosa, in questo caso lavorare. Quest'ultimo significato, tuttavia, non rientra nell'insieme dei significati attribuibili alla frase (b) e che, anzi, risulterebbe erroneo attribuirle; ciò che si mostra, piuttosto, è la possibilità, insita nell'uso di alcuni elementi linguistici, di innescare un ragionamento più ampio, che vede l'integrazione delle informazioni attribuibili con la propria conoscenza del mondo.

Anche nei seguenti esempi, tratti dalla scrittura di uno studente, è possibile notare come l'esplicitazione dei significati sia stata un mezzo con cui legare le informazioni attraverso rapporti causali, o attribuire significati implicati che permettono di dare un senso coerente e motivato a quanto riferito:

(g) La crescita demografica, **che non avveniva da anni, era dovuta** all'aumento della produzione agricola. ⇒ Non avveniva la crescita demografica da anni perché non aumentava la produzione agricola.

(h) Giovanni è un matematico, **quindi** saprà spiegarti tutto ciò che non hai capito della lezione di oggi. ⇒ Visto che Giovanni è un matematico e sa tante cose di matematica, sicuramente è in grado di spiegare ciò che non hai capito della lezione di oggi.

Nel caso (g), l'informazione da rendere esplicita fa riferimento al fatto che la crescita demografica per anni è stata assente; la sua esplicitazione è stata formulata in un'operazione di gerarchizzazione dei contenuti che ha legato quest'evento al successivo, rendendolo un effetto di quello, anche se non lo è in modo necessario. Se il legame di causa che lega la crescita demografica all'aumento della produzione agricola è già esplicitamente riferito, la costruzione e l'appropriazione del significato del testo ha riformulato tale relazione di causa permettendo, molto probabilmente, una profonda comprensione e acquisizione del senso. Nell'esempio (h), invece, si è in presenza di un'implicatura convenzionale, in cui il connettivo *quindi* suggerisce ulteriori significati oltre a quelli già riferiti e la cui comprensione, in casi simili, sembra importante per produrre una risposta adeguata.

A prescindere dalla completa adeguatezza di alcune riflessioni, ciò che si vuole notare è che certi esempi hanno mostrato come la pratica dell'esplicitazione dei contenuti impliciti, presupposti o implicati, sia un modo per capire meglio i significati (una volta che se ne dà una spiegazione propria), creare dei nessi profondi nelle trame del testo, disponendo in relazione eventi e persone, e permettere di dare il giusto risalto ai diversi livelli su cui si instaura la comunicazione, distinguendo e gerarchizzando tra informazioni di sfondo e informazioni nuove. Inoltre, sembra emergere che l'abilità all'esplicitazione sia strumentale all'interpretazione del testo, attribuendo anche nuovi significati tra quelli possibili in relazione alle informazioni già espressamente date.

Infine, in relazione alla novità di svolgimento dell'attività all'interno del contesto classe, ma probabilmente anche nella didattica dell'italiano in generale, appare contemplabile la possibilità di sviluppare l'abilità all'esplicitazione al fine di poter ragionare su ogni testo e, ancor di più, su quelli che pongono maggiori difficoltà.

4.2. Attività di parafrasi esplicitante e riformulazione del testo

4.2.1. Presupposti teorici

La parafrasi è un'attività di rielaborazione dei testi in vario modo in uso nella didattica scolastica. Essa si configura come un'esposizione fatta con parole proprie, più semplice e chiara rispetto al testo originale, che spesso può presentare anche sviluppi e amplificazioni, allo scopo di rendere il testo di pertinenza con una chiarezza maggiore⁹. Come attività di riformulazione dei testi, la scuola fa confrontare spesso gli alunni con la parafrasi, ma anche con il riassunto. Non si tratta di pratiche di uso quotidiano solo nell'ambiente scolastico, ma anche in altri contesti, ad esempio nel momento in cui si rielaborano di-

⁹ Per la definizione di *parafrasi* si è fatto riferimento al Vocabolario Treccani online (<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/parafrasi/>, ultima consultazione: 22/11/2022).

scorsi sostenuti da altri, per riferirli in circostanze diverse. Per quel che riguarda la didattica scolastica, secondo Biagi, Ravizza, Rovida (2018: 2) «un ricorso intelligente ad esse può facilitare l'acquisizione di competenze comunicative fondamentali e stimolare la formazione di una competenza linguistica matura». Tuttavia, pur essendo un'attività a cui si pensa in relazione alla scuola, la parafrasi, all'interno della didattica, non è uno strumento o una pratica utilizzata in tutte le sue potenzialità: Maurizio Muraglia (2006: 2) nota come «in un'accezione meno allargata, la parafrasi si esercita soprattutto sul testo letterario», sui testi antichi, ma anche su quelli moderni, in prosa e in poesia, trascurando quello che risulta essere, invece, il valore formativo di questa pratica. Riformulare il testo, attraverso la parafrasi, è una maniera attraverso cui giungere ad una comprensione e un'appropriazione del contenuto del testo; proprio l'incapacità di riformulare rappresenta un ostacolo all'apprendimento (Muraglia 2006: 4), in quanto la capacità di riformulare un testo e, cioè, di estrapolare e riutilizzare le informazioni in un discorso nuovo, si configura come un o dei criteri della comprensione (Sbisà 1999: 17). Dal momento che non si può essere in presenza di acquisizione se non c'è comprensione, risulta evidente il valore formativo delle pratiche di riformulazione in generale, e in particolare della parafrasi. Per verificare, in pratica, l'uso che viene fatto della parafrasi nel contesto scolastico, si è osservata, sia durante il breve periodo di sperimentazione didattica, e sia nei mesi comprensivi l'intero tirocinio, la didattica dell'italiano in relazione a questa pratica. Le osservazioni hanno confermato le affermazioni secondo cui di essa se ne fa un uso ristretto al testo letterario, avente lo scopo di "tradurre" testi letterari in prosa e in versi per comprendere ciò che viene comunicato attraverso un linguaggio letterario, spesso difficile; una volta richiesto, sono stati gli studenti stessi a dichiararne quest'uso esclusivo. Per parafrasare un testo è necessario ricollocarlo nella situazione contestuale e culturale in cui esso è stato prodotto, e avere le competenze lessicale/semantica e morfosintattica. La sua importanza sta nel porre gli studenti in una situazione in cui non è possibile passare oltre gli snodi e le difficoltà che presenta il testo, e in cui vanno superate le problematiche per restituire per intero le informazioni del testo, arricchite e meglio spiegate. Poiché, com'è stato già detto, il significato di un testo non è riconducibile solo a ciò che esso comunica esplicitamente, ma occorre tenere presente anche ciò che esso comunica in modo implicito, allo stesso modo una buona parafrasi deve tenere conto di entrambe queste dimensioni del testo (Sbisà 1999: 16). All'interno della sperimentazione didattica, il tipo di parafrasi che si è voluto proporre è una parafrasi esplicitante, poiché esplicitare, infatti, è un'operazione necessaria per la parafrasi in generale, la cui funzione è quella di «mettere in risalto e spiegare l'uno o l'altro aspetto del messaggio» (Sbisà 2007: 10). A questo proposito, a divenire ancora più chiaro è il ruolo dell'implicito nella comprensione e nell'apprendimento, poiché «per apprendere dobbiamo essere in grado di ricavare informazioni da un testo, e per far questo dobbiamo

poterne parafrasare parti» (Sbisà 1999: 17), e per parafrasare e interiorizzare gli argomenti, è fondamentale capire gli impliciti.

4.2.2. Descrizione dell'attività

Rispetto alla maniera con cui nello specifico contesto classe ci si serviva della parafrasi, in base anche a quanto confermato dagli studenti stessi, questa quarta attività proposta ha costituito una sorta di novità per il modo con cui rapportarsi al testo e per l'uso della parafrasi. Agli studenti è stato proposto un testo sul quale riflettere e svolgere una parafrasi finalizzata ad esplicitare parte dei significati impliciti per ricostruire gli snodi principali e ristrutturarne i contenuti, in una riformulazione tesa a rintracciare le fila del discorso, spiegando e chiarendo le informazioni. La consegna dell'attività è stata spiegata agli studenti sottolineando la differenza di ciò che erano invitati a fare rispetto al modo con cui normalmente svolgono parafrasi sui testi; per evitare equivoci, si è precisata anche la distanza tra questo tipo di attività e lo svolgimento di un riassunto a partire da un testo che, pur essendo un'attività di riformulazione, ha lo scopo di esporre brevemente i punti essenziali di un testo. I contenuti per la strutturazione del testo sono stati presi dal manuale di storia in uso nella classe; gli argomenti, tuttavia, non erano stati ancora trattati e, perciò, gli studenti non ne erano a conoscenza. Durante la spiegazione della consegna è stato fatto riferimento all'attività precedente che si è concentrata su delle frasi, sollecitando a ragionare in modo simile anche questa volta, in un'operazione più ampia di riformulazione, tale da restituire un nuovo testo, quello della parafrasi, comprensivo di tutti i significati ben spiegati e legati tra di loro.

Il testo di partenza del quale svolgere la parafrasi è il seguente (T):

La popolazione europea dai tempi dell'Impero romano al XVII secolo era cresciuta, ma con grosse oscillazioni. A periodi di sviluppo (la cosiddetta rinascita dell'anno Mille, durata oltre due secoli, e poi ancora tra Quattrocento e Cinquecento), erano seguiti periodi in cui la popolazione aveva smesso di crescere: ci furono infatti pestilenze e carestie. Ricordiamo la peste nera del 1348 o le terrificanti epidemie e le carestie legate alla guerra dei Trent'anni.

Dall'inizio del Settecento, però, cambiarono molte cose. Intanto la crescita della popolazione diventò sempre più rapida, e poi fu una crescita costante, senza interruzioni, fino ai nostri giorni. In Europa si verificò una vera e propria rivoluzione demografica, si assistette cioè al raddoppio della popolazione nei cento anni che vanno dalla fine del Seicento alla fine del Settecento. La crescita demografica europea fu legata alla riduzione sensibile della mortalità: nel corso del XVIII secolo, infatti, migliorarono a poco a poco le condizioni igieniche (occorre sapere però che bisognerà aspettare fino alla metà dell'Ottocento per poter parlare di una reale rivoluzione igienica) e si accrebbero le conoscenze mediche.

Un'altra causa dell'aumento della popolazione fu l'incremento della produzione agricola, a sua volta dovuto a diversi fattori.

In Inghilterra con l'introduzione di nuove ingegnose macchine, come per esempio la seminatrice, si ebbe un aumento della produzione agricola.

La scelta di un testo di uno specifico ambito di studio e non di un testo ad argomento generico o un testo antologico si motiva con il fatto che «molte informazioni impartite da testi a finalità didattica sono comunicate a mezzo di presupposizioni e di certi tipi di implicature» (Sbisà 2007: 161). La parafrasi può avere la doppia funzione di strumento sia per comprendere un testo, nel momento in cui ci si accorge di non capire o di aver capito male, e sia per verificare l'avvenuta comprensione, attraverso il riutilizzo delle informazioni tratte da esso. La pratica di riformulazione del senso del testo risulta più utile quanto più «è in grado di rendere espliciti aspetti di tale senso che dal testo originale erano comunicati solo implicitamente» (Sbisà 2007: 5). Il testo proposto (T) è denso di contenuti e, tuttavia, le informazioni poste come presupposizioni e implicature risultano inferibili in modo non troppo difficoltoso; in ogni caso, oltre a questi significati impliciti individuabili, per formulare una buona parafrasi i passaggi inferenziali da fare erano diversi e facevano riferimento a più competenze e a una base di conoscenze enciclopediche. Le produzioni svolte dagli studenti sono state osservate anche con l'intento di notare per quali tipi di informazioni gli studenti hanno maggiormente sentito l'esigenza di esplicitare così da appropriarsi del significato e riformulare il testo organizzando i contenuti.

Ecco alcuni esempi di parafrasi del testo (T) svolte dagli alunni:

(A)

Fino al XVII secolo la popolazione era cresciuta, ma con grande squilibrio: a periodi di crescita seguivano periodi di calo, per via di carestie, epidemie e guerre. Dal Settecento lo sviluppo demografico divenne rapido e costante fino ad oggi, senza periodi di calo. In Europa, dalla fine del Seicento alla fine del Settecento, la popolazione raddoppiò.

Le cause della rivoluzione demografica furono: la diminuzione della mortalità, il miglioramento delle condizioni igieniche e maggiori condizioni mediche. L'incremento della produzione agricola, grazie a nuovi macchinari, fu un'ulteriore causa dell'aumento demografico.

È evidente che questo caso non rappresenta una parafrasi esaustiva del testo di partenza; tuttavia, diversi concetti risultano ben spiegati: ad esempio, l'oscillazione della crescita della popolazione dovuta a «periodi di calo», per il quale viene colto il contenuto presupposto insito nell'uso del verbo *smettere*. L'esplicitazione dei significati condensati nel connettivo *infatti* (rigo n. 5 di T) indica come causa dell'oscillazione della crescita della popolazione e, ancor di più, dei «periodi di calo», «carestie, epidemie e guerre», in modo generico, ponendo una causa ulteriore e giustamente attribuibile, la guerra, rispetto al testo che implica come cause più strettamente epidemie e carestie, dovute alla guerra dei Trent'anni. Non sono state riportate tutte le altre informazioni del testo, che specificano sui periodi di sviluppo e di decrescita, le epidemie, le pe-

stilenze e le carestie. Nella seconda parte del testo sembra ben spiegato il cambiamento di paradigma che vede una crescita della popolazione rapida, costante e senza intervalli, e viene esplicitato il fatto che la popolazione raddoppiò. Pur non esplicitandolo dichiaratamente, e reinserendo in modo diverso l'implicito, in una relazione di pertinenza, è stato compreso che la rivoluzione demografica che dichiara il testo consiste proprio nel raddoppio della popolazione; di tale evento vengono attribuite e fornite le cause in modo esplicito, ma esse non vengono precisate, restituendo le informazioni riguardo ad esse che dà il testo (T). Dell'aumento della produzione agricola, posto come causa della crescita demografica, se ne spiega, a sua volta, la causa, e cioè l'introduzione di «nuovi macchinari», fatti di cui non vengono date informazioni precise. Le informazioni principali del testo (T) sono state rielaborate, mostrando una comprensione profonda degli eventi di snodo del testo, poiché i punti fondamentali sono stati ben esplicitati e chiariti. L'assenza di diverse informazioni che precisano o specificano è forse attribuibile all'abitudine mentale a una pratica didattica che richiede la parafrasi per la "traduzione" del testo letterario, e il riassunto per la comprensione e lo studio di un testo disciplinare; ciò che sembra emergere è la volontà dello studente di spiegare in modo chiaro tutte le informazioni principali, mostrando un'appropriazione e una riformulazione degli elementi di snodo nel testo e, perciò, una loro comprensione, indispensabile per l'apprendimento.

(B)

Dai tempi dell'impero romano la popolazione era cresciuta ma con grandi difficoltà, era divisa in periodi, cali della popolazione dovuti a malattie come la peste nera oppure la guerra dei Trent'anni. Quando incominciò il 1700 ci fu una grandissima crescita demografica, e fu una crescita che non si interruppe fino ai nostri giorni. Infatti, in Europa la popolazione si raddoppiò in quest'ultimo secolo. Questa era una vera e propria rivoluzione. Infatti, con la crescita della popolazione il tasso di mortalità era più basso di prima, perché le condizioni igieniche migliorarono e così anche le conoscenze mediche. Un altro fattore della crescita fu l'aumento della produzione agricola, e in Inghilterra fu inventata la seminatrice.

(C)

Le persone dell'Europa fin dal secolo romano al 1600 ebbero una grande crescita ma anche varie turbolenze. In questi periodi ci furono delle "discese" demografiche causate da malattie o mancanza di cibo. Per esempio, la peste nera del 1348 ed altre cause dovute alla guerra dei Trent'anni. A partire dal Settecento vi furono dei cambiamenti, grazie all'aumento della popolazione, dovuti ai grandi progressi della scienza e a una rivoluzione igienica, più avanti nell'Ottocento.

Inoltre, nuove cause furono l'incremento dell'agricoltura e, soprattutto in Inghilterra, l'invenzione di nuovi attrezzi per la lavorazione

I casi (B) e (C) costituiscono due esempi differenti. Nel primo (B) vengono restituite quasi tutte le informazioni del testo (T), spiegandole coerentemente, esplicitando i contenuti e le relazioni tra gli eventi: ad esempio, il fatto che i cali della popolazione, nella fase di oscillazione, erano dovuti ad alcuni fattori come le «malattie»; che la vera rivoluzione in quel frangente di tempo era consistita nel raddoppio della popolazione, o che la diminuzione della mortalità era causata da un miglioramento delle condizioni igieniche e delle conoscenze mediche. In modo più preciso rispetto al caso (A), i contenuti sono stati ben organizzati e riformulati, mostrando una buona comprensione generale e una comprensione più estesa delle informazioni principali. Nel secondo esempio (C), invece, è possibile notare una certa confusione tra le informazioni estrapolate dal testo (T) e riorganizzate in questa parafrasi. In certi punti è la coerenza e l'adeguatezza tra le informazioni a venire meno: affermare che i cambiamenti nel Settecento si ebbero a causa dell'aumento della popolazione non è un significato attribuibile al testo (T), il quale implica tra questi cambiamenti, pur non dicendolo in modo diretto ma facilmente intendibile, proprio l'aumento della popolazione. Inoltre, si afferma che i cambiamenti di cui si parla erano dovuti «ai grandi progressi della scienza e a una rivoluzione igienica» della quale poi, in modo confuso e discordante, si dirà avvenire «più in avanti, nell'Ottocento». L'esempio (C), dunque, nelle modalità in cui le informazioni sono state estrapolate e riutilizzate in una propria riformulazione, indica una comprensione globale del testo approssimata e incoerente che si riflette nell'incoerenza della riorganizzazione dei contenuti e che, probabilmente, nonostante lo strumento di parafrasi e riformulazione, si motiva sulla base di quanto affermato da Marina Sbisà e citato sopra, secondo cui l'attività di riformulazione del senso del testo è realmente utile nel momento in cui rende espliciti aspetti del senso che nel testo originale erano comunicati implicitamente, implicati o presupposti. In effetti, l'esposizione delle informazioni risulta inadeguata lì dove non è stato chiarito il senso presupposto o implicato.

In generale, l'attività laboratoriale proposta ha rappresentato una novità nel contesto classe, abituato a far uso della parafrasi nei momenti didattici di cui si è detto, e a rielaborare i testi per la comprensione attraverso la forma del riassunto. L'attività di spiegazione ed esplicitazione che qui è stata richiesta ha costituito un nuovo modo di rapportarsi al testo e di agire su di esso al fine di comprendere ed estrapolare le informazioni. Le produzioni degli studenti, più o meno appropriate che siano, mostrano l'aver compreso la possibilità della presenza di ulteriori significati, oltre a quelli dichiarati, inferibili in base alle possibilità ammesse dalle intenzioni dell'autore, dalla forma linguistica e dalle proprie conoscenze sul mondo e, dunque, la loro volontà di chiarire il contenuto del testo: un'accettabile riformulazione dei contenuti è indizio di una buona comprensione e interpretazione del testo. Infine, appare apprezzabile lo sforzo, specialmente da parte di alcuni studenti, a ragionare criticamente su ciò che il testo proponeva, esplicitando meglio alcune informazioni rispetto ad

altre, fatto, quest'ultimo, che in certi casi ha dato prova di una comprensione più profonda del testo, in linea con l'ipotesi secondo cui l'esplicitazione e la riformulazione possano giocare un ruolo decisivo nella comprensione e, di conseguenza, nell'apprendimento, così come gli studenti sembrano indicare nel questionario valutativo proposto per raccogliere le loro opinioni.

5. Questionario di valutazione delle attività svolte

Al termine di questa breve sperimentazione didattica, costituita sostanzialmente dall'individuazione e dall'osservazione delle forme dell'implicito, e da attività laboratoriali di esplicitazione in tema di comprensione, gli studenti hanno espresso le loro opinioni attraverso un questionario valutativo delle attività proposte. Le domande si incentravano sia sulla considerazione delle attività svolte e sia sulle riflessioni e gli approcci proposti riguardanti il testo. Innanzitutto, si è voluto registrare il possibile interesse degli studenti riscontrato nei temi, negli argomenti proposti e nelle attività, vista la novità dei contenuti. La classe al completo ha riferito di essere stata interessata nel corso di questa breve sperimentazione didattica; ecco un paio di risposte al quesito proposto:

La attività svolte in classe ti hanno interessato?

(1) Sì, perché mi è piaciuto ragionare soprattutto su frasi abitudinali e quotidiane.

(2) Sì. Mi hanno anche aiutata nell'«imparare» nuovi vocaboli.

L'affermare (1) di aver avuto la possibilità di «ragionare soprattutto su frasi abitudinali e quotidiane» fa emergere l'esigenza della didattica dell'italiano a far riferimento a «unità comunicative "reali"» (Gensini 1991: 1), in linea con una visione dell'insegnamento in generale propedeutica a un sapere sulla realtà, che si adegui ai tempi e alle dinamiche della società in cui si è inseriti attraverso la lingua. Sembra una risposta, quella fornita dallo studente, che sottolinea la necessità di non separare apprendimento e mondo della scuola dalla vita reale nella quale, una volta terminato l'orario scolastico, si continua ad essere parlanti, interlocutori, produttori e ricettori di testi di qualsiasi tipo, in diverse situazioni comunicative che richiedono comunque risposte appropriate. L'insegnamento linguistico, infatti, dovrebbe necessariamente sviluppare quelle abilità fondamentali per essere parlanti consapevoli e adeguati sia all'interno del contesto scolastico, ma soprattutto, in una prospettiva a lungo termine, al di fuori di esso.

Nella risposta (2) lo studente afferma il suo interesse in relazione alla possibilità avuta di «imparare nuovi vocaboli». In questo caso, l'attenzione sembra essere stata catturata dal modo di agire presentato sul testo che, teso a spie-

gare, esplicitare e chiarire i contenuti, sembra essere d'aiuto anche alla comprensione di singoli termini, i cui significati, a volte, emergono dalla contestualizzazione del termine e dall'esplicitazione degli elementi con cui è in relazione all'interno del testo.

Nel questionario la quasi totalità degli studenti ha riferito di non aver mai fatto attività simili, e che le attività laboratoriali proposte non sono state avvertite come troppo complesse, mostrando la possibilità di far familiarizzare gli studenti, fin dal percorso delle scuole medie, con concetti complessi e modalità di ragionamento più specifiche, attraverso una loro semplificazione e un risalto dei concetti chiave.

Risposte interessanti al questionario sono state date dagli studenti nel momento in cui veniva richiesto loro se e come avessero avvertito l'utilità di quanto svolto in classe insieme; si vedano alcune risposte:

Facendo quest'attività per ogni testo che studi, di qualsiasi materia, pensi che possa aiutarti a memorizzare meglio ciò che devi studiare?

(3) Sì, perché esplicitamente i concetti si comprendono meglio.

(4) Sì, perché è un buon metodo di studio.

(5) Sì, esplicitare una frase mi aiuta a capire meglio.

(6) Sì, anche se è un po' lungo ti aiuta moltissimo.

(7) Sì, soprattutto a memorizzare meglio gli argomenti.

Questa serie di affermazioni svolte dagli studenti rende evidente come gli studenti abbiano rintracciato il nesso profondo presente tra gli argomenti trattati, le attività proposte e i concetti di comprensione e apprendimento, due abilità con cui ogni giorno a scuola si misurano, in una didattica che allo stesso tempo richiede queste abilità e si ripropone di svilupparle. Il «capire meglio» ciò che un testo comunica (5) si unisce a una migliore memorizzazione (7), tale da far diventare «un buon metodo di studio» le pratiche di confronto sul testo trattate in questa sperimentazione didattica. Che si tratti di qualcosa di «un po' lungo» (6), a detta di uno studente, restando ferma la sua utilità, risponde al fatto che la pratica sul testo presentata è una pratica che tenta di esplorare le dinamiche profonde nel testo, le relazioni che si creano al suo interno e che, perciò, non può essere frettolosa e immediata, ma comporta un ragionamento più esteso che vada oltre la superficie testuale.

Per constatare l'impatto di questa sperimentazione tra i studenti, è stato fatto riferimento al riutilizzo, in futuro, dei concetti trattati e delle modalità operate. Le risposte degli studenti segnalano la possibilità di non limitare tutto ciò alla breve esperienza didattica svolta, rendendo auspicabile il fatto che quanto sperimentato abbia trasmesso qualcosa alla classe, per la loro vita scolastica e non solo. Alcune risposte a questo proposito sono queste:

Pensi di ripetere questa attività in futuro, quando ti troverai di fronte a dei testi non molto facili da comprendere?

(8) Penso che la userò spesso, perché mi aiuta a comprendere meglio i testi.

(9) Sì, dopo questa attività che ho capito, in futuro proverò ad utilizzarla e tutto mi sarà più facile.

Dal questionario emerge che il percorso svolto sembra essere stato costruttivo per gli studenti i quali, innanzitutto, hanno visto nelle ore dedicate all'insegnamento dell'italiano una proposta di modalità didattica indirizzata a farli riflettere attivamente e a renderli partecipi su fenomeni del testo che non sono stati etichettati e incasellati in delle categorie, come generalmente opera l'insegnamento della lingua italiana.

Infine, nonostante i momenti di riflessione e le produzioni interessanti, i risultati dei laboratori mostrano, in tema di comprensione del testo, l'esigenza di una didattica maggiormente incentrata sulle dinamiche interne al testo, che veda ad esso come un oggetto reale di esperienza quotidiana. Nel testo gioca un ruolo fondamentale individuare le relazioni presenti, gli aspetti contestuali e cotestuali, e quelle che appaiono lacune o discontinuità per via di informazioni non esplicitamente dichiarate, al fine di ristabilirne la coerenza e così da riuscire a comprenderne il significato globale, in una prospettiva di co-costruzione del senso della produzione linguistica, che rappresenta il presupposto teorico fondamentale alla base di questa sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, Chiara (2018), *Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XI, n. 21, pp. 173-187.
- Biagi, P. - Ravizza, G. - Rovida, L. (2018), *In altre parole. Parafrasare e riassumere: aspetti linguistici e cognitivi*, Seminario di studio "Scrivere, riscrivere, riassumere", GISCEL Lombardia – Istituto Comprensivo "A. Stoppani" (Milano, 18 e 27 ottobre 2018), <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/12/lab.-3.pdf> (ultima consultazione: 22/11/2022).
- Caffi, Claudia (2017), *Pragmatica, Sei lezioni*, Roma, Carocci.
- Corno, Dario (1991), *Il ragionare testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, in «La centralità del testo nelle pratiche didattiche», a cura di Paola Desideri, Quaderni Giscel, pp. 45-67, Firenze, La Nuova Italia.
- Eco, Umberto (2016), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, La nave di Teseo (I ed. 1990).

- Gensini, Stefano (1991), *Il problema semiotico del testo fra ricerca e didattica*, in Paola Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, pp. 69-91, Firenze, La Nuova Italia (Quaderni del Giscel).
- Lavinio, Cristina (2021), *Didattica della linguistica e testualità*, in Andrea Sansò (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019), pp. 83-96. <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/> (ultima consultazione: 15/11/2022).
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 16/11/2022).
- Muraglia, Maurizio (2006), *Il valore formativo della parafrasi*, Contributo presentato al seminario nazionale sul curricolo svoltosi a Firenze nel maggio 2006, <http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/468/valore-formativo-parafrasi-muraglia-2006.pdf> (ultima consultazione: 23/11/2022).
- Sbisà, Marina (1999), *È implicito. Allora è importante*, in «Italiano e Oltre», XIV/1, pp. 16-25.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto non detto: Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
-

