

Impliciti e didattica: un'esplorazione sull'insegnamento di presupposizioni e implicature

VERONICA BAGAGLINI

Implicatures and teaching: an exploration of teaching presuppositions and implicatures

Teaching implicatures is a fundamental component in fostering a deeper and more conscious understanding in educational contexts. Drawing on scientific literature and supported by hands-on teaching experience at the university level, this research explores the integration of implicit meaning into instruction, showing how its inclusion can enhance students' linguistic and cognitive skills – particularly in terms of text comprehension and, consequently, learning.

L'insegnamento degli impliciti costituisce una componente fondamentale per promuovere una comprensione più profonda e consapevole nei contesti educativi. A partire dalla letteratura scientifica e supportato da un'esperienza didattica sul campo in ambito universitario, il contributo esplora l'integrazione degli impliciti nella didattica, mostrando come la loro trattazione possa migliorare le competenze linguistiche e cognitive degli studenti, in particolare in termini di comprensione del testo e, conseguentemente, di apprendimento.

VERONICA BAGAGLINI (veronica.bagaglini@unibo.it) è assegnista di ricerca presso il dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna. Si occupa di Storia della lingua italiana, Linguistica pragmatica e Didattica dell'italiano.

Copyright © 2025 Veronica Bagaglini.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

La necessità di sviluppare una didattica dell'implicito per migliorare la comprensione del testo (scritto o orale) è stata sostenuta da Sbisà in numerosi lavori (Rodari, Sbisà 1989: 277-290; Sbisà 1999: 16-25; 2007; Regina, Sbisà 2003). Comprendere un testo, infatti, richiede di rilevare adeguatamente il suo contenuto esplicito e implicito (Sbisà 1999: 16-17, Ferrari 2014: 49, Gatta 2021: 21-22, Cignetti *et al.* 2021: 21-22, 2022: 126, Ferro 2022: 1). Il processo è alla base dell'acquisizione dell'informazione e della sua rielaborazione, che rimangono disponibili in memoria per essere usate in altri contesti (Altieri Biagi, 1978, 2012, Regina, Sbisà 2003: 91). Pertanto, il mancato riconoscimento del contenuto implicito, al pari di quello esplicito, compromette, in maniera parziale o, nei casi peggiori, totale, la comprensione del messaggio veicolato¹, nonché dell'apprendimento. Quest'ultima condizione pare essere diffusa in Italia, sia tra giovani studenti sia tra adulti, come rilevato dalle indagini INVALSI (2024) e OCSE-PISA (2024). I report mostrano che i livelli più alti (4 e 5)² di prestazioni di lettura sono raggiunti da circa il 29% degli studenti (INVALSI 2024)³ e il 5% degli adulti (tra i 16 e 65 anni) intervistati: ciò significa che la maggioranza della popolazione non è in grado di «cogliere significati complessi o nascosti e utilizzare le competenze pregresse per comprendere i testi e completare i compiti» (OCSE-PISA 2024: 2). Di conseguenza, negli ultimi anni, maggiore attenzione è stata rivolta allo sviluppo di ricerche incentrate sui contenuti impliciti di un testo (Gaudiomonte 2022: 29-54; Ferro 2022: 1-28; Manetti 2022: 403-409)⁴.

L'articolo intende proporre alcune pratiche elaborate sulla base delle esperienze di didattica dell'implicito avute nei corsi universitari e, successivamente, in quelli di formazione permanente rivolta ai docenti di scuola tenuti da chi scrive. Da questi incontri, è stato possibile verificare due tendenze negative degli studenti: 1. la difficoltà di orientarsi nella lettura; 2. l'incapacità di distinguere tra inferenze del tutto soggettive e quelle effettivamente comunicate. Quest'ultimo punto è rilevante soprattutto per la comprensione di testi espositivi e argomentativi, che, diversamente da quello letterario, sono caratterizzati da un vincolo interpretativo più rigido, sebbene

¹ Per un esempio su come la cattiva gestione degli impliciti incida sulla comprensione si veda l'utile studio di Manetti 2022: 403-409.

² Sulla descrizione dei livelli di competenza, si vedano INVALSI 2024, OCSE-PISA 2024.

³ La percentuale riportata è la media tra la somma delle percentuali di livello 4 e 5 per i tre gradi di scuola considerati dal report (cfr. INVALSI 2024: 14, 44, 91). Per ulteriori dettagli, si veda INVALSI 2024.

⁴ Per una considerazione degli interventi sulle inferenze in ambito internazionale, si veda per esempio Yeh *et al.* 2012: 125-142. Sull'analisi della rilevazione dell'informazione esplicita e implicita nei bambini in età prescolare e sull'importanza di pratiche didattiche sull'implicito fin dall'infanzia, cfr. Dicataldo *et al.* 2023: 1-18.

non del tutto restrittivo (Sabatini, Camodeca 2016). Sono infatti quelli che ottengono prestazioni peggiori da parte degli studenti.

Le attività presentate prendono come riferimento quanto suggerito da Rodari e Sbisà (1989: 277-290), e in seguito da Sbisà (2007), sulla rilevazione di due tipi di implicito, le presupposizioni e le implicature⁵. In particolare, di quei lavori è stato recuperato l'uso di domande stimolo tese a indirizzare l'attenzione degli studenti verso l'«origine prettamente testuale della nostra comprensione» (Rodari, Sbisà 1989: 289). L'osservazione di precisi elementi lessicali, sintattici e testuali, infatti, permette di prendere coscienza delle modalità di presentazione dell'informazione ed abitua lo studente a comprendere un testo attraverso «attribuzioni [...] motivate e argomentativamente giustificabili [...] delimitando così, in modo motivato, quello che il testo "vuol dire"» (Sbisà, 2007: 15). Un metodo simile è stato felicemente sperimentato da Gaudiomonte (2022: 29-54) per le scuole secondarie di primo grado, che ha così dimostrato la fattibilità della didattica dell'implicito fin dai primi anni delle scuole medie.

L'approccio proposto si avvale prevalentemente di una indagine induttiva e di testi autentici, senza tuttavia evitare modalità deduttive per l'insegnamento universitario e testi fittizi laddove ritenuti utili per la spiegazione dei fenomeni. Inoltre, sono preferite attività di analisi collettiva o di gruppo, al fine di recuperare quella competenza del riconoscimento della soggettività dell'altro, la cui mancanza è stata riconosciuta come uno dei fattori di incomprensione (Sbisà 2007: 181) e di cui si è avuta conferma nei corsi universitari⁶.

2. I contenuti impliciti

Prima della descrizione di quanto svolto in aula, pare opportuno soffermarsi sulla definizione dei due fenomeni considerati, presupposizioni e implicature.

2.1. La presupposizione

La presupposizione⁷ può essere definita come un'informazione implicita, il cui contenuto è dato per scontato, indipendentemente dall'effettiva condi-

⁵ Sugli impliciti e la loro interpretazione cfr. Bertucelli Papi 2009: 139-162.

⁶ Il problema del non riconoscimento dell'interlocutore è ben noto alle ricerche sulla produzione scritta; tra gli altri si veda almeno Sobrero, Lavinio 1991.

⁷ L'osservazione e la categorizzazione delle presupposizioni sono state, e continuano a essere, oggetto di analisi e di dibattito. Si confrontino, per esempio, Frege 2007 [1892], Russell 1905, Strawson 1950, Stalnaker 1972, van der Sandt 1992, Sperber e Wilson 1986, Potts

visione di conoscenza da parte degli interlocutori (Sbisà 2007; Domeneschi, Penco 2016: 25). Si tratta di un dispositivo linguistico che serve a porre le basi della conversazione, il suo terreno comune (*common background*, cfr. Stalnaker 2002: 701); tende a non essere messa in discussione dal ricevente, che la accetta come condivisa (Sbisà 2007: 154)⁸. Tale tipo di inferenza è attivata da alcuni dispositivi linguistici, di tipo lessicale e sintattico, chiamati *attivatori presupposizionali* (Bertucelli Papi 2009: 143; Delogu 2009: 195; Domeneschi, Penco 2016: 23-24). Levinson (1983: 181-184) ne individua tredici⁹: 1. descrizioni definite; 2. verbi fattivi; 3. verbi implicativi; 4. verbi di cambiamento di stato; 5. espressioni iterative; 6. verbi di giudizio; 7. subordinate temporali; 8. frasi scisse; 9. frasi pseudo-scisse; 10. comparazioni e contrasti; 11. relative non restrittive; 12. frasi condizionali contro-fattuali; 13. frasi interrogative¹⁰. Sebbene dunque rimangano contenuti impliciti da inferire, gli attivatori preposizionali sono esplicitamente enunciati nel testo (Bertucelli Papi 2009: 143; Sbisà 2007: 57). Di seguito si propongono alcuni esempi:

- (1) L'irrigatore del giardino ha smesso di funzionare: sono riuscito a farlo riparare oggi. Rimpiango di non essermene accorto prima. Se mi fossi preoccupato della casa, non avrei perso tutto il giorno per aspettare l'idraulico.
- (2) Siete riusciti a ottenere ciò che volevate. Quando l'ho raccontato agli altri, nessuno ci ha creduto.
- (3) Il gatto ha rotto di nuovo il vaso in cucina. Sono stata criticata da mia madre per non averlo educato, ma è stata lei a lasciare la porta aperta della cucina.
- (4) Il nuovo film di Cortellesi, che è uscito ieri, è più interessante del precedente.

In (1) si trovano più presupposizioni: l'esistenza di un irrigatore, attivata dal sintagma definito; una condizione di corretto funzionamento dell'irrigatore precedente al momento dell'enunciazione, attivata dal verbo di cambiamento di stato *smettere*; il tentativo di farlo riparare, inferito dall'uso del verbo implicativo *riuscire*; il non essersi accorto del danno, informazione presupposta dal verbo fattivo *rimpiangere*; infine, il disinteresse verso lo stato della casa, presupposto dalla frase condizionale.

2015. La definizione che viene proposta è frutto di una rielaborazione rispetto a quanto affermato dai diversi studiosi e coincide con quella proposta in diversi lavori sul tema.

⁸ Tale condizione è definita fenomeno di accomodamento, per la quale cfr. Stalnaker 2002: 711.

⁹ Levinson afferma di recuperare parte di una lista di Kartutten di non chiara origine (sulla questione, cfr. Kartutten 2016: 705-731). Per una discussione sui tredici attivatori, cfr. Bertucelli Papi 2009: 143-146.

¹⁰ Sull'opportunità di considerare tali elementi attivatori di un medesimo fenomeno, si veda ancora Kartutten 2016: 705-731. La questione sulla natura specifica della presupposizione è per il contributo irrilevante, dato che l'obiettivo del lavoro riguarda il recupero dell'implicito e non la discussione sulle possibilità di categorizzazione.

In (2), sono presupposti il contenuto della subordinata e il tentativo di ottenere qualcosa per l'uso del verbo *riuscire*; il contenuto della subordinata temporale, cioè l'aver raccontato agli altri il fatto.

In (3), oltre alle presupposizioni d'esistenza (come *il gatto, mia madre, la porta*), *di nuovo* attiva l'informazione implicita secondo cui l'animale avrebbe fatto cadere un vaso in cucina in precedenza. Inoltre, il verbo *criticare* presuppone quanto detto successivamente, ossia che il gatto non sia stato educato e che ciò sia una cattiva condotta. La frase scissa finale dà per scontato infine che la porta sia stata lasciata aperta.

In (4), sono presupposte l'esistenza di due film di Cortellesi, il contenuto della relativa apposittiva, ossia che il film sia uscito il giorno precedente, e la condivisione della qualità (*interessante*), attivata dall'uso della comparazione.

Tuttavia, quelle descritte non sono le uniche condizioni in cui le presupposizioni si verificano. Si osservino gli esempi seguenti:

- (5) Nonostante conosca molto bene i rischi, la sorella di Giada vuole intraprendere il viaggio da sola.
- (6) Anche le mele sono buone cotte al forno.
- (7) Non voglio subire un'altra umiliazione.
- (8) Giovanna, determinante per la riuscita del lavoro, ha ricevuto un premio.
- (9) L'autore (come è già stato detto) non vuole pubblicare il suo manoscritto.

In (5) la subordinata concessiva presuppone il suo contenuto, dando per scontata la conoscenza dei rischi; in (6) la congiunzione *anche* permette di considerare nota l'informazione per cui altri cibi sono buoni cotti al forno; in (7) l'aggettivo *altro* attiva la presupposizione che vi siano state già altre umiliazioni; in (8) il participio assume la stessa funzione della relativa apposittiva, presupponendo che Giovanna sia stata fondamentale per il lavoro; in (9) la parentetica dà per scontato il suo contenuto¹¹.

Le presupposizioni sono diverse dall'implicazione logica¹². Quest'ultima può essere negata negando il contenuto dell'intero enunciato, come nel caso seguente:

- (10) Marta è un'insegnante di matematica.

Una possibile implicazione logica è (10a):

- (10a) Marta è laureata in matematica.

¹¹ Sulla funzione di attivatori presupposizionali di altre subordinate oltre la temporale, di alcune congiunzioni, degli aggettivi e pronomi, dei partecipi e delle parentetiche, si veda Sbisà 2007: 53-66.

¹² Sulle implicazioni si veda ancora Bertucelli Papi 2009: 141.

(10a) si basa sull'idea che per insegnare matematica bisogna almeno essere laureati nella disciplina. Se si nega (10) non è necessariamente vero (10a): Marta potrebbe non essere laureata in matematica. L'implicazione logica è messa in discussione.

Al contrario, la presupposizione permane anche se si nega l'enunciato. Per esempio, la negazione della prima parte di (1) può essere formulata come (1a) o (1b):

- (1a) Non è vero che l'irrigatore ha smesso di funzionare.
- (1b) L'irrigatore ha smesso di funzionare.

In ogni caso, è presupposta sia l'esistenza di un preciso irrigatore sia un suo funzionamento prima dell'enunciato. Lo stesso vale se si adotta una forma interrogativa o condizionale *se...allora* (Sbisà 2007: 35-40):

- (1c) L'irrigatore ha smesso di funzionare?
- (1d) Se l'irrigatore ha smesso di funzionare, allora dovrò chiamare l'idraulico.

L'uso della negazione, dell'interrogazione e del costrutto *se...allora* sono infatti usati come test per verificare la presenza di un contenuto presupposizionale in un enunciato.

La presupposizione, però, può essere cancellata o sospesa (Sbisà 2007: 51-52): può essere limitata la sua validità in determinate condizioni, senza creare contraddizioni. Si consideri (4a), del tutto accettabile in un contesto orale e informale:

- (4a) Il nuovo film di Cortellesi, che, mi pare, è uscito ieri, è più interessante del precedente.

L'inserimento dell'inciso all'interno della relativa cancella la presupposizione.

Quando, tuttavia, non viene messa in discussione, l'informazione presupposta, presentata come già nota, riceve minore attenzione da parte del ricevente rispetto al contenuto nuovo (Chafe, 1987:48-49)¹³. Nell'apprendimento, ciò determina la tendenza a non considerare o ad accettare informazioni, scontate per il mittente ma del tutto o parzialmente ignote agli studenti, senza un'adeguata interrogazione sul loro significato e sulla loro verità, compromettendo la comprensione, che rimane superficiale.

¹³ Le conseguenze persuasive di questa condizione sono state ampiamente analizzate nelle ricerche dedicate al discorso politico e mediatico (tra gli altri, Vandenbergen *et al.* 2007: 31-74; Vallauri 2016: 1-24; Al-Hindawi *et al.* 2017: 9-54; Bagaglini, Vallauri 2018: 63-82; Vallauri 2019; Vallauri 2021; Vallauri *et al.* 2022: 1-7). Sul tema declinato in ambito didattico si veda anche Pietrandrea 2020: 97-114.

2.2. L'implicatura

L'implicatura è un'inferenza derivante dal confronto tra quanto espresso dall'enunciato e le attese del ricevente sulle modalità di comunicazione e sulle sue convenzioni. Si tratta di un contenuto suggerito, insinuato dalle scelte del mittente che deve essere riconosciuto e prodotto dal ricevente, il quale ne diventa co-autore.

Questo tipo di implicito è stato descritto da Paul Grice (1975), che ne individua due tipi di implicature: 1. convenzionale; 2. conversazionale. La prima dipende dal significato attribuito convenzionalmente dalla comunità dei parlanti ad alcuni elementi linguistici, come accade con l'uso delle congiunzioni. Ad esempio, in (11), *quindi* implicita una relazione logica consecutiva, tra due proposizioni, da cui si può inferire che l'uscire di chi parla è finalizzato a prendere il gelato:

(11) Voglio un gelato quindi esco.

La seconda, invece, dipende dalle modalità di presentazione del proprio contributo conversazionale. Grice (1975) osserva infatti che, in una conversazione, gli interlocutori si attengono al *principio di cooperazione* (sigla CP) secondo cui ogni intervento deve essere adeguato a quanto atteso¹⁴. In particolare, Grice delinea tale adeguatezza attraverso quattro massime:

- I. *quantità*: il contributo deve essere quantitativamente adeguato allo scopo dello scambio;
- II. *qualità*: il contributo deve essere vero e può essere dimostrato;
- III. *relazione*: il contributo deve essere pertinente allo scambio;
- IV. *modo*: bisogna essere chiari, evitare ambiguità e oscurità, essere brevi e ordinati.

Quando uno degli interlocutori non vi si attiene, gli altri tentano di *prevenire* o *riparare* (Sbisà 2007: 100-109) la violazione, affinché la comunicazione sia salva, attraverso la produzione di un'inferenza che giustifichi il mancato adempimento delle massime. Per esempio, si vedano (12) e (13):

(12) A: Che cosa pensi di Giulia?
B: Penso che Giulia sia un essere umano.

(13) Elia sta fuori come un balcone.

¹⁴ «Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this COOPERATIVE PRINCIPLE» (Grice 1975: 45).

In (12) si viola la massima della quantità: l'informazione è banale e non apporta nulla alla conversazione. In realtà, B comunica implicitamente che non ha alcun particolare parere su Giulia.

In (13), il modo di dire, usato nel linguaggio colloquiale soprattutto tra i giovani, apparentemente viola almeno le massime di qualità e di modo: l'espressione non evita né ambiguità né oscurità e pare senz'altro poco realistica una somiglianza tra un balcone e un essere umano. Supponendo che (13) non manifesti il rifiuto di portare avanti una conversazione, l'interlocutore si trova a dover inferire il contenuto implicito scaturito dalla violazione delle massime: Elia si trova in uno stato di delirio, ha comportamenti bizzarri, *fuori* dalla normalità (*l'edificio*).

Le implicature, infatti, spesso si realizzano come figure retoriche. Sono quindi estremamente importanti per la comprensione profonda di un testo.

3. Pratiche didattiche sull'implicito

Come accennato nell'introduzione, i riferimenti principali per la trattazione dell'implicito a scuola sono stati i lavori di Rodari, Sbisà (1989) e Sbisà (2007). Nell'articolo del 1989, le studiose individuavano una serie di attività da svolgere in classe, tra le quali: 1. formazioni di liste di tutti i contenuti del brano formulate con frasi indipendenti; 2. riscrittura del titolo del paragrafo; 3. ricostruzione dell'ordine cronologico degli eventi; 4. descrizione o mappatura dei contenuti; 5. domande stimolo per individuare l'informazione implicita; 6. richiesta di argomentazione delle risposte (Rodari, Sbisà, 1989: 288-289). Sbisà (2007) si concentra sull'uso delle domande stimolo volte a «suscitare parafrasi esplicitanti» (Sbisà 2007: 162), precisando che, pur avendo come fine il riconoscimento del segmento testuale interessato dall'implicito (Sbisà 2007: 188), non deve facilitare la sua localizzazione con indicazioni precise (per esempio su quali righe/proposizioni lo contengano, cfr. Sbisà 2007: 187)¹⁵.

Nel nostro caso, è stata recuperata la modalità delle domande-stimolo di Sbisà (2007), tralasciando le altre attività elencate in Rodari, Sbisà (1989). La maggior parte di queste ultime, infatti, è stata pensata per testi specifici (come quelli di storia e geografia) ed è in parte nota agli insegnanti, come nel caso del riordino dei paragrafi, adoperato per esercizi sulla coerenza. Inoltre, alcune richieste non sembrano essere del tutto efficaci: per esempio, quella di elencare tutti i contenuti di un brano potrebbe risultare un esercizio pedante e mettere a dura prova la concentrazione dello studente, che finirebbe con il

¹⁵ La studiosa sconsiglia, sulla base delle sperimentazioni, di facilitare il reperimento dell'implicito indicando la porzione di testo interessata dai due fenomeni.

trovarla noiosa; la proposta di cambiare il titolo di un paragrafo di un manuale scolastico e riscriverlo secondo una nuova prospettiva implicherebbe una conoscenza molto ampia della materia, che è improbabile negli studenti, e necessiterebbe di concentrare l'attenzione sulla scrittura, con la conseguenza di gestire nuovi impliciti. Qui invece si è interessati a una loro ricezione attiva e controllata (Sbisà 2007: 160).

Rispetto a Sbisà (2007), tuttavia, le domande sono state indirizzate anche alla focalizzazione dell'elemento testuale, poiché tale esercizio permette di disattivare le inferenze elaborate sulla base di schemi cognitivi economici, che portano a sovraccaricare l'interpretazione con informazioni non direttamente veicolate dal testo.

Per spiegare che cosa si intende con l'attivazione di schemi cognitivi economici, si riportano due parafrasi prodotte dagli studenti per una esercitazione di comprensione del testo, svolta durante l'insegnamento universitario del 2021. L'esercitazione prevedeva la riformulazione di (14), tratto dall'articolo di Marco Lodoli, *I jeans a vita bassa dei quindicenni*, pubblicato su *la Repubblica* nel 2004, in cui il giornalista e docente rifletteva sui modelli culturali dei giovani di allora e sulla loro capacità di guardare alla realtà:

(14) Gli storici interrogano i secoli, ma in una classe di una qualsiasi periferia italiana si ascolta il battere dei secondi.

La frase si presenta all'inizio dell'articolo e sembra violare almeno la massima di modo, sulla chiarezza di esposizione. E, in effetti, quasi tutti gli studenti del corso hanno proposto un'interpretazione molto lontana dal significato che il testo sembra veicolare, riassunto come: *mentre gli storici indagano quanto accaduto nel passato, nelle classi delle periferie italiane si percepisce la storia nel suo divenire, momento per momento*.

Due delle parafrasi proposte dagli studenti sono state (14a)-(14b):

(14a) Gli storici analizzano estesi spazi temporali, quando basterebbe analizzare la generazione dei giovani.

(14b) Gli storici pongono domande al generale e in questo modo non si mettono in ascolto delle risposte che si possono trovare nel particolare.

In (14a) lo studente ha colto l'implicatura convenzionale di una opposizione tra la prima e la seconda proposizione, ma sembra poi aver fatto prevalere un giudizio soggettivo sulla positività della generazione dei giovani, forse erroneamente derivato dalla lettura dell'articolo, in cui si nota, amaramente, la capacità di analisi degli adolescenti del 2004. Inoltre, si aggiunge un tono polemico che non è presente nel testo; non si chiarisce neppure per che cosa *basterebbe* l'analisi.

In (14b), come in (14a), si riconosce l'opposizione tra le due proposizioni ma si aggiunge informazione non presente nel testo: in questo caso, la critica agli storici che potrebbero trovare risposte nei particolari del presente. Sem-

bra che anche qui lo studente abbia fatto prevalere una percezione del tutto individuale che lo ha spinto a interpretare il passato come generale, il presente come particolare e l'opposizione tra i due in termini polari di *giusto* e *sbagliato*.

In entrambi i casi, gli studenti hanno “sovra-interpretato” il testo attribuendo un significato ricavato da impressioni soggettive. In queste occasioni è parso proficuo concentrarsi sull’osservazione degli elementi lessicali e sintattici per derivarne il significato veicolato e non confondere il sentire personale con quanto presente nel testo.

Secondo l’esperienza, dunque, l’educazione a recuperare l’informazione implicita deve essere puntualmente guidata all’interno del testo, proprio per quella difficoltà di lettura alla quale si è fatto riferimento nell’introduzione.

In 3.1. si dà conto del riadattamento del modello per le lezioni universitarie; in 3.2. si presenta il lavoro svolto nei seminari e corsi di formazione e sono proposti esempi su come applicare l’analisi dell’implicito a scuola.

3.1. La didattica del contenuto implicito all’università

L’implicito è stato oggetto di tre lezioni del modulo B dell’insegnamento di Lingua Italiana per il corso di laurea in Lingue e tecnologie per la comunicazione interculturale, tenute dal 2021 al 2024. Per la sua trattazione si è deciso di mescolare approccio induttivo e deduttivo¹⁶, ed esempio fittizio con testi autentici, orali e scritti. Questi ultimi sono stati comunque privilegiati.

L’esempio fittizio è stato sfruttato per introdurre al tema e dare conto della quantità di informazione non detta ma comunicata da un enunciato. Sono stati messi così a confronto due testi: un breve turno di una conversazione immaginaria tra inquilini e una sua riformulazione in cui l’implicito è esplicitato:

(15) Stamattina ho mangiato solo una mela a colazione: ho troppa fame! Posso averne un po’?

(15a) Il giorno è una delle divisioni temporali della nostra esistenza sulla terra. Esso è diviso a sua volta in diverse parti; tra queste esiste una parte della giornata che si chiama mattina. Tra le varie mattine della mia vita, mi sto riferendo a questa. Io sono un essere vivente che ha bisogno di nutrirsi; solitamente, nella condizione attuale, in Italia, si mangia almeno tre volte al giorno; la colazione è una di queste volte ed avviene al mattino. Esiste un frutto commestibile chiamato mela. La mela è nutriente; tuttavia, in questo caso, rispetto alle mie caratteristiche fisiologiche, non è stata adeguata all’apporto nutritivo che avrei potuto acquisire durante quella parte della giornata deputata alla colazione e per me necessario per svolgere le mie attività quotidiane: sono in

¹⁶ Pur privilegiando l’approccio induttivo, quello deduttivo è stato recuperato per tenere conto delle diverse modalità di apprendimento degli studenti.

una condizione di grave depauperamento di energia fisica e mentale, conseguentemente ho necessità di mangiare! Posso avere qualcosa di quello che hai già cucinato?

L'esempio contiene molte inferenze di diverso tipo ed è stato volutamente esagerato, per avere un maggiore impatto cognitivo sugli studenti. Si voleva rendere sensibilmente percepibile la quantità di implicito che può interessare una comunicazione. Si è passati quindi all'osservazione degli impliciti e, in particolare, delle presupposizioni e implicature.

Per trattare la presupposizione sono stati presentati alcuni suoi esempi, sia finti sia recuperati da testi autentici. Alcuni di questi ultimi sono stati tratti dai programmi elettorali delle regionali 2020:

- (16) Nido gratuito senza più liste d'attesa, per offrire pari opportunità educative a tutte le bambine e a tutti i bambini, senza distinzione di reddito per le famiglie, sostenendo al tempo stesso la natalità e l'occupazione femminile.
- (17) L'Emilia-Romagna deve tornare ad essere di tutti, metteremo al centro l'ASCOLTO: faremo le cose insieme, coinvolgendo strutturalmente i cittadini, le associazioni, le rappresentanze economiche e sociali nella costruzione collaborativa del valore politico e amministrativo della regione¹⁷.

In (16) e (17), oltre alla presupposizione di esistenza dei sintagmi definiti, si notano almeno l'uso di *senza più* di (16), che presuppone l'esistenza di liste di attesa per gli asili nido gratuiti, e, l'uso del verbo *tornare* in (17), con il quale si considera condivisa (e vera) l'informazione che l'Emilia-Romagna fosse stata un tempo di tutti e che non lo fosse più, almeno nel 2020.

Gli studenti sono stati guidati a individuare questi contenuti attraverso domande mirate alla rilevazione degli attivatori linguistici: *qual è la situazione attuale degli asili nido? Quale è la situazione attuale dell'Emilia-Romagna? Perché deve tornare ad essere di tutti?* Alla richiesta di argomentare le risposte, sono seguiti momenti di silenzio, incerti sul lavoro da fare. Di conseguenza, si è scelto di interrogarli direttamente sugli elementi testuali interessati dall'implicito: *Perché il mittente inserisce «più» prima di «liste di attesa»? Che cosa comunica effettivamente con l'uso dell'avverbio?*

Dopo una prima ricognizione, è stata fornita la lista degli attivatori presupposizionali indicata al paragrafo 2.1. con relativi esempi. Quest'ultima si è dimostrata per loro particolarmente utile per non confondere il presupposto con l'implicazione logica.

Per le implicature, sono stati adoperati sia testi scritti sia orali. Nel 2023, per esempio, è stato sfruttato un *reel* (disponibile su più piattaforme social) contenente lo spezzone di una trasmissione televisiva britannica, nel quale un cuoco italiano si rivolge sarcasticamente ai presentatori, traducendo in in-

¹⁷ Gli esempi sono stati adoperati per l'insegnamento dell'a. a. 2021/2022.

glese il modo di dire *se mia nonna avesse avuto le ruote sarebbe stata una bicicletta*. Il dialogo è stato riadattato in italiano. La selezione di un esempio in inglese tradotto e riadattato in italiano ha tre motivazioni: 1. l'insegnamento era rivolto a studenti interessati di più allo studio delle lingue straniere che allo studio dell'italiano; 2. il contesto inglese permetteva di far notare come un significato metaforico del tutto ignoto agli interlocutori potesse comunque essere compreso nel suo contenuto implicito; 3. si tratta di un episodio televisivo ripubblicato frequentemente sui social, molto probabilmente a loro familiare, che permetteva di reinterpretare una comunicazione nota attraverso nuovi strumenti analitici¹⁸:

Implicatura



[11] A: Sai? Se tu aggiungessi il prosciutto, sarebbe vicina alla British carbonara.
 B: On no...
 A: è così, è vero! Non sei d'accordo?
 B: Sì, sì.
C: Se mia nonna avesse avuto le ruote, sarebbe stata una bicicletta.
Che cosa sta veramente dicendo C ad A e B?
 Il contenuto è del tutto fuori dal contesto; eppure questa affermazione si riferisce proprio alla conversazione tra A e B.



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLI

Figura 1: Slide riformulata per il corso¹⁹.

Nello scambio considerato, l'implicatura scaturisce da una violazione delle massime di qualità, di relazione e di modo. Il contenuto esplicito del modo di dire, infatti, non è vero, non è pertinente a quanto precedentemente affermato dai due conduttori e non è chiaro, tanto più perché formalmente diverso dal corrispettivo inglese (forse conosciuto dagli interlocutori), *if my grandmother had wheels, she'd be a wagon*. Eppure, questi ultimi ridono, perché riconoscono l'assurdità di quanto asserito e ne inferiscono il messaggio, ossia che il paragone è insensato: non basta aggiungere il prosciutto perché i due piatti siano identici. Il cuoco sfrutta il medesimo costrutto sintattico della conduttrice (*se...allora*) per negarne la validità.

La maggior parte degli studenti, pur riconoscendo l'ilarità del dialogo, non ha saputo spiegare il significato dell'espressione figurata né descrivere il motivo delle risate dei conduttori. Avevano intuito la presenza di un contenu-

¹⁸ Molti studenti hanno confermato di conoscere il *reel*.

¹⁹ Si noti che l'imprecisione terminologica della slide deriva dal momento di presentazione del dialogo, precedente alla spiegazione teorica.

to implicito ma non erano capaci di esprimere²⁰. L'intuizione, tra l'altro, sembrava derivare da uno stereotipo diffuso piuttosto che dalla conversazione: la contrapposizione tra conservatività culinaria degli italiani e rivisitazione della cucina italiana da parte degli stranieri, spesso sfruttata per presentare la scena sui social. Per aiutarli, si è chiesto loro di analizzare lo scambio più da vicino. In primo luogo, sono stati invitati a descrivere la scena: tre persone che conversano informalmente su un tipico piatto italiano, all'interno di un programma televisivo. Successivamente è stato chiesto di parafrasare l'enunciato del terzo interlocutore e di ipotizzare il motivo della sua estraneità ("fuori contesto") alla comunicazione; inoltre dovevano spiegare la reazione degli altri interlocutori. Gli studenti si sono aiutati a vicenda: dopo la descrizione del contesto e la parafrasi dell'esplicito, hanno sottolineato che il significato letterale dell'enunciato portava un contenuto irrealizzabile, privo di fondamento, e apparentemente irrelato rispetto al contesto. Di conseguenza, hanno inferito che il significato dell'espressione era da ricercare in *altro*, in qualcosa di non detto apertamente ma suggerito ai riceventi, corrispondente all'incirca al seguente: i presentatori hanno proposto una somiglianza inverosimile. Le risa dei due interlocutori derivano dal modo inatteso di presentare questa informazione.

La riflessione ha permesso loro di scoprire il meccanismo di attivazione dell'implicatura. Si è passati così alla sua descrizione, alla categorizzazione dei due tipi, alla definizione del principio di cooperazione e delle massime. Per solidificare la competenza analitica, in tutti e tre gli anni di insegnamento, è stata chiesto di applicare l'analisi dell'implicito svolta in aula su articoli di giornale, preferibilmente in gruppi o a coppie. Il compito prevedeva di individuare presupposizioni, implicature e i dispositivi linguistici che permettessero loro di identificarle²¹, tenendo ben presenti domande guida come: *da dove derivo questa informazione? Quale elemento del testo me lo fa pensare?*. Di seguito si presenta un estratto dall'esercitazione proposta nel 2022, tratto da *la Repubblica.it*²²:

(18) Avevano chiesto un percorso post laurea magistrale per chi aspira a diventare insegnante. Cioè un anno di specializzazione per laureati fatto di tirocini, costruiti in raccordo stretto con i professori di scuola, approfondimenti

²⁰ Si noti che nel *reel* il cuoco spiega la sua battuta; gli studenti non sono stati in grado comunque di spiegarla. Probabilmente, ciò è stato dovuto al fatto che l'attenzione dello spettatore si concentra sulla reazione dei conduttori anziché sulla battuta.

²¹ In realtà, la richiesta di confrontare le proprie interpretazioni sui testi presentati a lezione per esemplificare altri argomenti ha preceduto la trattazione degli impliciti perché si presupponeva l'abitudine a una interpretazione soggettiva, confermata poi durante i corsi.

²² L'articolo è disponibile per abbonati al seguente link: https://www.repubblica.it/scuola/2022/04/28/news/scuola_decreto_reclutamento_formazione_insegnanti-347232258/ (ultima consultazione 28/01/2025).

su come si insegna una disciplina e contenuti pedagogici rispetto, per esempio, alla valutazione o all'inclusione. Si sono ritrovati con un decreto "Reclutamento" che nell'ultima bozza rende possibile questo percorso - che si traduce nell'acquisizione di 60 crediti formativi (Cfu) - anche mentre uno studia per laurearsi e pure durante la triennale.

Rischio 'corsa al credito'

Oltre alla delusione, esprimono dissenso i matematici e i fisici, gli stessi pedagogisti. Temono una corsa al "credito" che porterebbe gli studenti a studiare come insegnare le discipline senza averle ancora consolidate. E prefigurano, tra i rischi, un mercato dei crediti ancora più selvaggio di quello già in atto ora con l'obbligo di acquisire 24 Cfu per l'accesso ai concorsi, terreno dove le università telematiche si sono buttate a capofitto.

Si moltiplicano le voci critiche sulla riforma del reclutamento [...]

Il brano riportato apre un articolo sulle lamentele di matematici e pedagogisti sulle modalità di istituzione di corsi per la formazione dei docenti scelte dal Ministero dell'istruzione. Se ne delineano di seguito alcuni impliciti.

Nel primo periodo non è riportato il soggetto che rimane ambiguo anche se si considerano titolo e occhiello che precedono. Il titolo, infatti, richiama sia i matematici sia i pedagogisti (*Scuola, la protesta di matematici e pedagogisti[...]*) e l'occhiello si sofferma solo sui secondi (*La Società di pedagogia: "Basta corsi alle università telematiche"*). Tuttavia, la generalità della richiesta di un percorso post lauream magistrale, senza ulteriori specificazioni sull'ambito di studi, e il riferimento più avanti agli aspetti pedagogici suggeriscono che il soggetto debba essere ricercato proprio nei pedagogisti.

Inoltre, il fatto di dover presentare la richiesta sul percorso presuppone che al momento in cui è stata elaborata e rivolta al Ministero non erano previsti corsi post lauream magistrale di formazione insegnante. L'uso di *cioè* stabilisce un legame esplicativo, suggerendo al lettore che la descrizione del *percorso post lauream* consista in quanto segue la congiunzione. Nello stesso periodo, la locuzione *per esempio* permette di inferire che tra i contenuti pedagogici si trovano quelli relativi alla valutazione e all'inclusione e, allo stesso tempo, lascia intendere che non sono gli unici considerati nella proposta.

La frase *si sono ritrovati con un decreto*, senza l'uso di altre congiunzioni, invece, stabilisce implicitamente un'opposizione tra ciò che precede e segue, dalla quale si comprende che la richiesta sia stata disattesa. L'inferenza sull'opposizione è rafforzata, inoltre, dalla coreferenza tra il dimostrativo in *questo percorso* e *un percorso* nel primo enunciato, e dall'uso della forma verbale *traduce* dell'inciso, che presuppone una diversità tra quanto stabilito e quanto immaginato dai pedagogisti: è stato infatti delineato un percorso che sarebbe possibile frequentare anche durante la laurea triennale. L'uso di *nell'ultima bozza* presuppone che vi siano state più redazioni del decreto.

Il titolo *Rischio 'corsa al credito'* introduce il secondo capoverso. *L'oltre* che segue presuppone la delusione.

Nel terzo periodo alcuni sintagmi attivano molteplici presupposizioni: *tra i rischi* dà per scontato che ce ne siano altri; l'uso dell'avverbio *già* e del comparativo di maggioranza presuppongono invece che esista un mercato dei crediti e che esso sia selvaggio.

Come si vede, l'analisi richiede di concentrarsi sulla struttura testuale, riflettendo sull'uso della lingua, in particolare del lessico, della sintassi, dei connettivi.

Purtroppo, per motivi di tempo, non è stato possibile dare un riscontro sul lavoro svolto agli studenti negli ultimi due anni, nonostante inizialmente fosse stata pensata l'attività di *feedback*. Solo nel 2021 è stato possibile dedicare spazio all'analisi dettagliata del testo oggetto dell'esercitazione citato in (14), per la quale si è tenuto conto di tutti gli argomenti trattati a lezione. Gli studenti hanno apprezzato l'esercizio, sottolineando per loro l'importanza di guida alla lettura.

Nei sondaggi di fine corso, i contenuti impliciti sono stati considerati gli argomenti più complessi trattati a lezione per tutti e tre gli anni. All'esame si è notata tuttavia una buona preparazione sull'argomento, sebbene sia stata verificata una differenza tra l'acquisizione della nozione di presupposizione e quella di implicatura: la prima sembra essere stata più facilmente acquisita della seconda. Ciò non stupisce, perché la presupposizione rimane sulla superficie del testo, mentre l'implicatura richiede uno sforzo di penetrazione del significato, che ha bisogno di un addestramento lungo, non colmabile con poche ore di lezione²³. Per questo sarebbe bene iniziare a trattare l'argomento già durante la scuola dell'obbligo, lasciando all'università gli approfondimenti teorici.

3.2. La didattica del contenuto隐含 a scuola: una proposta

Nei seminari e corsi di formazione per insegnanti, di materie umanistiche e scientifiche, gli impliciti sono stati considerati per osservare come possono ostacolare la comprensione delle discipline scientifiche (Sbisà 1999, Rodari, Sbisà 2003, Bagaglini *et al.* 2021). Gli incontri prevedevano due fasi, una dedicata alla presentazione delle presupposizioni e delle implicature, con modalità simile a quella descritta per gli universitari²⁴, e una dedicata all'analisi dei testi disciplinari. Per quest'ultima sono state previste tre attivi-

²³ Risultati simili sono stati riscontrati con analisi diverse da Sbisà (2007: 169).

²⁴ È stato necessario definire i concetti di presupposizione e implicatura alla maggior parte dei docenti, non solo (e prevedibilmente) di materie scientifiche ma anche a quelli di materie umanistiche. L'implicito è infatti cominciato ad essere oggetto di studio nei corsi di laurea di lettere solo di recente, con l'introduzione degli insegnamenti di Linguistica testuale e Pragmatica. Sulla prevalenza dell'insegnamento grammaticale a scuola e sulla scarsa presenza della linguistica testuale nell'insegnamento dell'italiano, cfr. Palermo 2021: 194.

tà: una di indagine collettiva sul testo guidata dalla docente; una di lavoro in gruppo; l'ultima di condivisione di quanto rilevato e discussione sulla possibilità di trattare l'implicito a scuola e sulle modalità della sua presentazione, tra cui pure l'analisi di testi autentici, tra cui i manuali scolastici.

Tra i brani adoperati nei corsi si trova il seguente, tratto da un libro di geometria per le scuole medie:

(19) Disegniamo su un foglio una qualsiasi figura F e, usando un foglio di carta trasparente, riportiamola in un'altra posizione sullo stesso foglio senza deformatla, ossia con un movimento rigido. Se le sovrapponiamo esse coincidono esattamente, punto per punto. Diciamo che la figura F' è congruente alla figura F. (Montemurro, 2018, *Esatto! Geometria 1*, p. 312).

In (19) la definizione dei termini geometrici *movimento rigido* e *congruente* è comunicata attraverso l'implicito. La prima si avvale della congiunzione *ossia* che permette di inferire che il movimento rigido consista nel riportare la figura su un altro foglio senza deformatla. La seconda invece è reperibile solo attraverso un riconoscimento dell'equivalenza tra quanto comunicato dall'apodosi del periodo ipotetico e dall'ultima frase. In geometria, infatti, il *movimento rigido* è un movimento che non deforma l'oggetto; la *congruenza* tra figure è l'uguaglianza delle loro misure (*punto per punto*).

Una lettura superficiale non permetterebbe di rilevare l'uso tecnico-scientifico delle parole adoperate, confondendole con il loro significato comune: la comprensione del testo e della materia ne risulterebbe dunque approssimativa.

I docenti hanno rilevato le difficoltà di comprensione dell'implicito. È stata verificata tuttavia una differenza di profondità di analisi tra docenti di materie umanistiche e scientifiche: i primi, per esempio, hanno considerato ambiguo l'uso di *movimento rigido* ma non sono stati in grado di cogliere il meccanismo inferenziale che coinvolgeva la definizione, compreso solo dai secondi; ciò si deve alla diversa conoscenza del lessico tecnico. Il confronto ha spinto gli insegnanti a rivalutare i criteri di selezione del testo disciplinare, riconoscendo che la chiarezza di un testo dipende spesso dalla conoscenza pregressa del lettore. Si sono resi conto che la *semplicità* attribuita ad alcuni libri (soprattutto perché sintetici) dagli esperti può rappresentare invece un ostacolo alla comprensione per chi non conosce la disciplina, né ha la capacità di recuperare il contenuto隐含. Tale consapevolezza ha portato i docenti a considerare la possibilità di sviluppare attività di educazione linguistica trasversale, come auspicato ormai da più di quaranta anni dalle tesi GISC (Ferreri 2010) e raccomandato dalle Indicazioni Nazionali²⁵.

²⁵ Cfr. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima visita 27/01/2025).

Nonostante ciò, sono state espresse alcune perplessità: alcuni dei corsisti hanno ritenuto che un approfondimento sugli impliciti in classe fosse improbabile, sia per motivi di tempo²⁶ sia per la complessità di analisi che richiede.

In effetti, l'argomento non è semplice. Tuttavia, non si deve pensare che per educare alla rilevazione dell'implicito sia necessario far riferimento alle sue particolarità e caratterizzazioni.

La proposta didattica risiede infatti in un approccio induttivo analitico che permette di superare sia il problema teorico sia quello temporale.

Innanzitutto, lo studente viene abituato a indagare il testo in profondità, a identificare il contenuto esplicito e quello implicito e a riconoscere quali elementi li comunicano²⁷. Alcune domande stimolo per osservare l'implicito in (19) potrebbero essere le seguenti: *che cos'è un movimento rigido? Che cosa significa congruente? Perché definisci la parola così? Dove si trova l'informazione nel testo?*

Si osservi un altro brano, tratto da un libro di scienze per le scuole medie:

(20) Ogni essere vivente deve nutrirsi per ricavare dall'ambiente materia ed energia necessarie al mantenimento delle sue funzioni vitali, per esempio respirare e far crescere il proprio corpo. Ogni organismo possiede in effetti un suo metabolismo, cioè la capacità di trasformare le sostanze di cui si nutre in altre sostanze che entrano a far parte del corpo, e di eliminare quelle di rifiuto (Leopardi, Bubani, Maraccio, 2017, *Focus Natura*, b, p. 3).

In (20) alcuni impliciti sono di più facile esplicitazione rispetto ad altri, come sempre accade nella comunicazione (Reggina, Sbisà 2003: 93-94). Tra questi, si notano due implicature convenzionali derivate dall'uso di *per esempio* e *cioè*: con *per esempio* si instaura una relazione di esemplificazione, con la quale si comunica che *respirare* e *crescere* sono solo alcune tra le funzioni vitali di un organismo vivente; *cioè*, invece, stabilisce una relazione esplicativa tra la proposizione precedente e quella successiva, che permette di definire il termine *metabolismo*. Leggermente più complesso da rilevare è l'implicito comunicato dalla locuzione *in effetti*, che consiste nel mettere in relazione il metabolismo con il mantenimento delle funzioni vitali. Le domande stimolo potrebbero riguardare, quindi, l'esplicitazione delle funzioni vitali (*quali sono le funzioni vitali? Sono solo queste?*) o la funzione del meta-

²⁶ È interessante notare che i docenti presentavano le stesse preoccupazioni nel seminario sull'argomento tenuto a Verona negli anni Ottanta e riportato da Rodari e Sbisà (1989: 288): «Ad alcuni sembrava che tutto il lavoro fosse in qualche modo un lusso per la scuola così come oggi è: una fase avanzata di lettura del testo impensabile a realizzarsi nelle lezioni già obperate di programmi e di "minimi necessari"».

²⁷ Nella sperimentazione di Gaudiomonte (2022: 39-41) si richiede di esplicitare i contenuti impliciti di otto frasi (con presupposizioni e una implicatura convenzionale) attraverso una riformulazione scritta e di indicare le espressioni che suggerivano la rielaborazione.

bolismo (*che cos'è il metabolismo?*). Una volta ottenuta la risposta (corretta o meno) è importante sempre chiederne la giustificazione, attraverso la descrizione del ragionamento e l'individuazione dell'elemento o porzione di testo da cui l'informazione è stata recuperata (*che cosa nel testo ti suggerisce quanto affermi?*). Questa richiesta è ancor più utile perché blocca il riferimento alla sola esperienza soggettiva. Per rispondere, infatti, lo studente potrebbe far affidamento sulla conoscenza empirica e comune di ciò che ritiene vitale per l'essere umano o per gli animali. Sebbene il richiamo alla conoscenza pregressa sia importante, nei testi scientifici potrebbe intervenire negativamente sulla comprensione se non è gestita in modo critico: deve, cioè, essere selezionata e validata rispetto a quanto letto.

Inoltre, attività di questo tipo permettono di rafforzare le competenze grammaticali e lessicali. La richiesta di localizzazione dell'Implicito nel testo impone di considerare aspetti sintattici, lessicali e testuali, considerare le loro funzioni e i loro significati, attraverso le esemplificazioni del loro uso (Gaudiomonte 2022: 52). La ricerca dell'Implicito, dunque, non toglie tempo ad altre attività ma le sintetizza e, allo stesso tempo, le arricchisce (cfr. Yeh *et al.* 2012: 127).

Per iniziare questo tipo di lavoro, non è nemmeno necessario cominciare dai testi disciplinari, che potrebbero richiedere un coordinamento tra i docenti di difficile organizzazione, specialmente in alcuni periodi dell'anno. Si può immaginare un percorso per gradi (Sbissà 2007): per le prime analisi si possono adottare testi brevi, per poi passare a quelli più estesi e più complessi²⁸. Post e commenti social²⁹ si prestano molto bene a introdurre il tema dell'Implicito, dal momento che la loro brevità impone di lasciare molto al non detto. Si prenda in considerazione la Fig. 2:

²⁸ Gaudiomonte (2002: 29-54) applica lo stesso principio: i primi insegnamenti vengono svolti su brevi frasi e successivamente proposte parafrasi esplicanti dei libri di testo.

²⁹ Sulle caratteristiche dei testi digitali si vedano almeno Tavosanis 2011, Palermo 2016 e per il loro uso per le attività didattiche, si veda almeno Dotta *et al.* (2022).



Figura 2: Prima e terza slide di post a carosello.

L'immagine fa parte di un post a carosello pubblicato dal profilo *Einaudi* in occasione dell'uscita del libro di Francesco Piccolo, *Son qui: m'ammazzi* (2025).

Il post propone una rivisitazione delle figure maschili dei Promessi Sposi, sottolineandone la loro esemplarità, «soprattutto, nel male». La Fig. 2 riporta la prima e la terza slide: la prima introduce al tema, la terza è una delle sue esemplificazioni.

In quest'ultima si presuppone che esista una *maschilità perfetta*. Tuttavia, non è esplicitato che cosa si intenda con tale sintagma. Gli aggettivi e gli avverbi che seguono suggeriscono che essa consista in qualità negative, in particolare nell'essere rabbiosi e irresoluti e nell'esserlo in ogni occasione. Il post può essere letto in classe e si può chiedere prima di riassumere il suo contenuto e poi osservare l'implicito attraverso, ancora, domande intese a rivolgere l'attenzione su elementi particolari: per esempio, *che cosa significa mascolinità perfetta nel post?*

Interessante, ma più complesso, è osservare commenti come quello in Fig. 3.



Figura 3: Commento al post.

Fig. 3 porta un contenuto隐含的: la richiesta di spiegazione sul motivo di esclusione di altri personaggi maschili tra quelli esemplificati, che, in maniera diversa, mostrano una conversione al bene (fra Cristoforo dopo l'omicidio, l'Innominato dopo l'incontro con Lucia). In effetti, nella prima slide si parla di *bene e male*, sebbene sia preferito il secondo. Proprio l'esclusivo

interesse manifestato nel post per i personaggi negativi spinge l'autore del commento a porre la domanda. Lo studente potrebbe facilmente spiegare quale sia il significato comunicato dal testo ma potrebbe avere difficoltà ad argomentare la risposta. In classe, l'insegnante può guidarlo al riconoscimento del suo processo inferenziale, sottolineando il legame tra la prima e le slide successive.

Sullo stesso tema in Fig. 4 si riscontra un altro commento.

Ma guarda un po'! Nessun cenno a due figure maschili meravigliose: Fra' Cristoforo il cardinale Federigo Borromeo. Che strana dimenticanza; forse uomini che hanno fede, che hanno vissuto il peccato, la caduta, la conversione e il perdono non sono abbastanza maschi? E poi, vogliamo parlare anche dell'Innominato?

Figura 4: Secondo commento sulla positività dei personaggi.

Con le esclamazioni *Ma guarda un po'!* e *Che strana dimenticanza* l'utente implicita che siano state volutamente escluse alcune figure. Inoltre, suggerisce che la motivazione sia dovuta alla definizione associata a *maschio*. Si rinnova anche il riferimento all'*Innominato*, come nel commento precedente. In questo caso si può sollecitare la classe su quanto comunicato dalle esclamazioni, letteralmente e figurativamente.

Si tenga conto, infine, che il contenuto dell'ipotesi introdotta da *forse* è solo relativa a *Fra' Cristoforo* e non a *Federigo Borromeo*. Tuttavia, la sequenza degli enunciati potrebbe indurre a pensare che riguardi entrambi. La considerazione può aprire a spiegazioni di tipo letterario oltre che linguistico.

Post e commenti, poiché poco programmati e poco curati³⁰, consentono di verificare quanto la scarsa attenzione alla struttura testuale possa sollecitare inferenze non intenzionalmente comunicate dal mittente.

Più complesso, ma didatticamente rilevante, è svolgere l'analisi su testi argomentativi, come (21) tratto *la Repubblica*:

(21) Il tema dell'età viene sempre più spesso evocato, in molti ragionamenti, come il nodo centrale, irrisolto, della involuzione della classe dirigente del Paese. Una scelta per molti versi facile, ma nella sostanza fuorviante, che offre a una generica etichetta di "obsolescenza per vecchiaia" il ruolo di interprete delle molte deficienze di un *establishment* in crisi di personalità e prestigio. Se mai in anni passati avesse potuto aver corso questa semplificazione, i più recenti accadimenti a livello politico e sociale, con l'ingresso chiassoso di coorti

³⁰ Per una ricognizione sui testi digitali, almeno si vedano Tavosanis 2011; Pistolesi 2014; Palermo 2016.

giovanili o giovaniliste nell'arena pubblica, ha provveduto a togliere gran parte dell'*appeal* di questo ritornello.

Qui conviene ragionare senza troppi vincoli di pregiudizio e tornare ai fondamentali: il valore dell'età e i suoi eventuali poteri, taumaturgici o meno (tratto da Pier Luigi Celli, *Il potere e la legge dei mediocri*, 09/01/2025, *la Repubblica.it*)³¹.

Nell'articolo si discute sulla reale causa del decadimento della classe dirigente, da non ricercare, secondo il giornalista, nel suo invecchiamento, come, invece, è ritenuto da molti.

Nel primo periodo viene presupposto che sia in atto una involuzione della classe dirigente del Paese e che la questione anagrafica, considerata suo «nodo centrale», sia rimasta irrisolta. La presupposizione dell'involuzione è rafforzata dal contenuto del sintagma *delle molte deficienze* del periodo successivo, anch'esso dato per scontato. Si notano poi le presupposizioni dell'*ingresso chiassoso di coorti giovanili e giovaniliste* e dell'*appeal* del ritornello, di cui però si asserisce una diminuzione. Nel secondo periodo, la relativa assume una funzione esplicativa, sia di che cosa si intenda per *tema dell'età* sia della motivazione che porta il giornalista a definire l'interpretazione comune come *facile* e *fuorviante*; non viene, anche in questo caso, esplicitato il nesso logico ma è lasciato inferire dal testo. Il sintagma *obsolescenza per vecchiaia* fa intendere che la causa del decadimento è, appunto, l'età avanzata dei suoi membri. Inoltre, la scelta interpretativa è *fuorviante* perché si applica a un fenomeno complesso (*molte deficienze, in crisi di personalità e prestigio*) una *generica etichetta*, che semplifica la realtà (*semplificazione* è usato nel periodo successivo).

Nel terzo periodo si aggiunge informazione proprio su questo punto: il riferimento alla possibilità che nel passato l'argomento dell'età potesse avere rilevanza suggerisce che un tempo la classe dirigente era composta principalmente da persone omogenee per età.

Infine, l'uso di parole come *appeal*, *ritornello*, *poteri taumaturgici* ripropone implicitamente l'idea di un giudizio infondato, frutto di una credenza ripetuta, e, di conseguenza, il giudizio negativo.

La guida per ricercare le informazioni implicite può essere formata da interrogazioni su parti diverse del testo: *quale processo è in atto nella nostra classe dirigente? da che cosa è caratterizzato? perché l'interpretazione dell'età come causa del processo non è ritenuta capace di cogliere la sostanza? come i recenti accadimenti rendono inattuale l'interpretazione comune?* Fondamentale rimane esigere la motivazione delle risposte: *dove recuperi l'informazione? Dove è comunicato nel testo?* Nei testi, infatti, in cui l'opinione esercita un ruo-

³¹ L'articolo è consultabile per abbonati al link: https://www.repubblica.it/commenti/-2025/01/09/news/potere_eta_giovanilismo_celli-423927244/ (ultima visita: 27/01/2025).

lo importante, il riconoscimento della posizione dell'altro senza sovrapposizione della propria e dei propri pregiudizi può essere esercitato proprio con la verifica degli elementi testuali. Non è difficile che l'articolo in (24) possa essere liquidato dagli studenti come il parere di un *boomer* che difende i suoi interessi di anziano, senza comprendere la complessità dell'argomentazione. L'uso di *chiassoso* o *coorte* potrebbe attivare lo schema interpretativo polarizzante che proprio l'articolo cerca di superare e mettere in discussione. Vi è effettivamente una posizione negativa del giornalista verso le modalità di intervento dei giovani nell'arena pubblica, ma non verso i giovani in sé. La sezione commenti dell'articolo online permette di notare proprio la sovrapposizione tra opinione personale e opinione dell'autore su questo punto: un utente loda l'articolo denigrando i giovani come *viziati* e *lazzaroni*. Il riferimento all'incapacità degli anziani di selezionare il merito e di instaurare una vera interlocuzione tra le generazioni, che l'articolo presenta nella sezione successiva a quella riportata, non viene considerato dall'utente. Il commento sovrappone il proprio schema interpretativo banalizzante (che si potrebbe rappresentare con l'equivalenza *valore positivo : valore negativo = anziani : giovani*) a un discorso molto più complesso.

L'osservazione delle possibili interpretazioni e reinterpretazioni del testo potrebbe essere sviluppata in classe, invitando a riflettere su come l'opinione personale interferisce sulla comprensione³². Anzi, proprio questo confronto tra *che cosa il testo dice* e *che cosa il lettore gli fa dire* può arricchire l'indagine sul processo comunicativo. Per questo scopo, possono essere utili anche le analisi sui dibattiti televisivi o, ancora una volta, i testi digitali.

L'attività svolta in classe può essere affiancata da esercizi di consolidamento, svolti in coppie o piccoli gruppi. Possono essere utili la ricerca, l'analisi e la presentazione argomentata di testi che contengono l'implicito agli altri compagni così da attivare un confronto intersoggettivo, nel quale la giustificazione delle interpretazioni deve rimanere centrale.

³² A tale proposito, si legga Colombo (2002: 80): «Nei libri di lettura per la scuola dell'obbligo è abbastanza diffuso l'uso di porre, su testi di tipo letterario, domande che invitano a manifestare le proprie reazioni soggettive al testo, ad associarlo a esperienze personali e così via. Questo è indubbiamente un modo di fruizione da incoraggiare; ma bisognerebbe distinguere accuratamente le domande di questo genere da quelle di comprensione, per non autorizzare la sostituzione delle proprie elaborazioni ai significati testuali. Spesso invece domande dell'uno e dell'altro tipo sono proposte in una stessa lista, come se le operazioni che chiedono al lettore fossero sostanzialmente le stesse».

4. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti è stato riproposto un modello di educazione al contenuto implicito elaborato da Sbisà e dai suoi collaboratori ormai da più di trent'anni, che, tuttavia, ancora oggi fatica a trovare un'applicazione a scuola. I riadattamenti hanno alternato procedimenti induttivi e deduttivi, materiali didattici ed extracurriculari, facendo dei testi autentici oggetto di indagine privilegiato. Lo strumento principale rimane comunque l'analisi del testo, costituita da domande che sviluppino una competenza lessicale, sintattica, testuale e pragmatica approfondita (Rodari, Sbisà 1989: 289-290). Le domande elaborate cambiano a seconda del testo, ma hanno in comune il fine di guidare al riconoscimento del meccanismo di attivazione dell'implicito.

Inoltre, esso si presta molto bene a un'educazione linguistica trasversale: esplicitare insieme agli studenti nozioni date per scontate o ambigue (talvolta per una eccessiva richiesta di inferenza da parte del mittente) facilita, almeno in parte, lo studio della materia e dà modo di limitare l'incomprensione di concetti complessi (Sbisà 2003: 92-93) ³³.

Le attività presentate si concentrano molto sulle inferenze comunicate dal testo e non su quelle formulate esclusivamente dalle conoscenze personali. Ciò risponde a quanto osservato nell'introduzione: la tendenza a interpretare i contenuti secondo schemi precostituiti, ripetuti, soggettivi o afferenti a specifici gruppi sociali (come nel caso dell'età, visto in (21)), che risultano spesso inadeguati e con i quali il lettore sembra giudicare il testo piuttosto che comprenderlo. Ciò non esclude l'interpretazione soggettiva né intende rifiutare un'aggiunta di significato che arricchisce la comprensione del testo³⁴: l'obiettivo, come già detto, è piuttosto rendere il discente in grado di controlarla. Il ragazzo che considera *boomer* il giornalista può farlo, ma deve essere in grado di riconoscere ciò che il testo effettivamente comunica e ciò che, invece, aggiunge e, in entrambi i casi, argomentare la sua lettura. Per lo stesso motivo, si ritiene molto importante agire sulla capacità di riconoscimento della soggettività del ricevente e del mittente, attraverso la preferenza per lavori in classe, in coppia o in gruppi, che la esercitino. Confrontarsi con l'altro impone di mettersi in discussione, indagare il proprio ragionamento e così scoprire i meccanismi interpretativi. L'esercizio non è semplice, in particolare per studenti disabituati all'interazione con i compagni di scuola o di corso. Durante l'insegnamento universitario l'invito a collaborare non è stato apprezzato: per gli studenti era difficile anche trovare qualcuno con cui esercitarsi.

³³ La conferma dell'utilità in tal senso e dell'interesse suscitato dai testi autentici (o comunque rispondenti a comunicazioni abitudinarie) è testimoniata dai sondaggi in Gaudiomonte 2022: 50-52.

³⁴ Su come la capacità inferenziale arricchisca il testo, cfr. Gaudiomonte 2022: 42-44.

Le attività, dunque, vogliono trasformare la competenza passiva e solo intuitiva in una competenza attiva e articolata. Non si ha la pretesa che la proposta sia definitiva: ulteriori incontri con gli insegnanti e con gli studenti potranno dare modo di migliorarla.

L'attenzione a quanto presupposto o suggerito assume particolare importanza, oltre che per le scarse prestazioni di lettura, per la ricezione della comunicazione pubblica del contesto mediatico attuale (che non riguarda solo i giovani apprendenti e i loro frequentati social, ma anche i colti intellettuali) nel quale la narrazione approssimativa della realtà si avvale di impliciti persuasivi e schemi interpretativi ricorrenti e banalizzanti che si risolvono «nella confusione per tutti» (Pietrandrea 2020: 101)³⁵. Condizioni come queste mettono in pericolo la stessa intellegibilità della vita civile e la capacità di condurre un dibattito argomentato e democratico (Pietrandrea 2020: 105).

Poiché il lavoro di Sbisà è stato fondamentale per il lavoro presentato, sembra opportuno, concludere con una sua citazione sull'argomento:

La cultura dell'implicito educa a pretendere dai testi e dalla propria comprensione di essi una sorta di esattezza [...]. Quest'esigenza di esattezza si oppone a quella che potremmo chiamare pseudocomprensione per imitazione: a volte ci si può illudere di padroneggiare un linguaggio, o meglio un gergo – di natura culturale o ideologica o altro ancora [...]. La cultura dell'implicito ha ricadute sulle relazioni interpersonali e sociali, in particolare perché la comprensione di certi impliciti presuppone il riconoscimento della soggettività dell'enunciatore e del gioco tra più punti di vista (Sbisà 2007: 201).

Riferimenti bibliografici

- Al-Hindawi, Fareed H. H. – Kamil, Salwa Ibrahim (2017), *The pragmatic nature of manipulation*, in «Kufa Journal of Arts», 33, pp. 9-54.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1978), *Didattica dell'Italiano*, Milano, Mondadori.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (2012), *Parola*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Bagaglini, Veronica – Lombardi Vallauri, Edoardo (2018), *La comunicazione della nuova élite politica: novità e continuità*, in «Parolechiave», 26/2, 63-82.

³⁵ Sull'importanza della comprensione del testo in termini di attività sociali cfr. Gaudiomonte 2022: 30.

- Bagaglini, Veronica – Branchetti, Laura – Gombi, Alessandro – Levrini, Olivia – Satanassi, Sara – Viale, Matteo (2021), *Il ruolo del testo nell'interdisciplinarità tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 133-184.
- Bettini, Maurizio – Lentano, Mario – Puliga, Donatella (2024), *Il ramo d'oro. Corso di geostoria. Per le scuole superiori*, Milano, Mondadori.
- Bertuccelli Papi, Marina (2009), *Implicitness*, in Jef Verschueren – Jan-Ola-Östman (a cura di), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, J. Benjamins, pp. 139-162.
- Chafe, Wallace (1987), *Cognitive Constraints on Information Flow*, in Tomlin Russel (a cura di), *Coherence and Grounding in Discourse*, Amsterdam, Benjamins, pp. 21-51.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale Matteo (2021), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.
- Colombo, Adriano (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Dicataldo, Raffaele – Moscardino Ughetta – Mammarella Irene Cristina – Roch Maja (2023), *Comprehension of explicit and implicit information in pre-readers: the role of maternal education, receptive vocabulary, executive functions, and theory of mind*, in «Discourse Processes», pp. 1-18.
- Domandeschi, Filippo – Penco, Carlo (2016), *Come non detto*, Bari, Laterza.
- Delogu, Francesca (2009), *Presupposition*, in Jef Verschueren – Jan-Ola-Östman (a cura di), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, J. Benjamins, pp. 195-207.
- Dota, Michela – Polimeni, Giuseppe – Prada, Massimo (a cura di) (2022), *Multimedialità e multimodalità: teoria, prassi e didattica dei testi complessi*, in «Italiano LinguaDue», 14(2).
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carrocci.
- Ferreri, Silvana (a cura di) (2010), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Viterbo, Sette Città.
- Ferro, Elena (2022), *Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell'infanzia*, in «Italiano a scuola», 4, pp. 1-28.
- Frege, Glottob (2007[1872]), *Senso, funzione e significato. Scritti filosofici 1891-1897*, Bari, Laterza.
- Gatta, Francesca (2021), *Prima di tradurre*, Bologna, BUP.

- Gaudiomonte, L. (2022), *Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo: una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado*, in «Italiano a scuola», 4, pp. 29-54.
- Giunta, Giulia – Roccaforte, Maria – Pouscoulus Nausicaa – Lombardi Vallauri Edoardo (2024), *Presupposition: accepted information or embraced beliefs? The role of informative function and trigger type in separating two levels of accommodation*, in «Folia Linguistica», pp. 1-27.
- Grice, Paul (1975), *Logic and Conversation*, in Peter Cole – Jetty Morgan (a cura di), *Syntax and semantics: Speech acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58.
- Huckin, T. (1997), *Critical Discourse Analysis*, in Tom Miller (a cura di), *Functional Approach to Written Texts: Classroom Application*, United States Information Agency, Washington, 78-92.
- Lavinio, Cristina – Sobrero, Alberto (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Leopardi, Luigi – Bubani, Massimo – Maraccio, Michele (2017), *Focus Natura*, b, Roma, DeAgostini.
- Levinson, Stephen (1993), *La pragmatica*, Bologna, il Mulino.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2016), *The “exaptation” of linguistic implicit strategies*, in «SpringerPlus», 5/1, 1106.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2021), *Manipulative shallow processing induced by presuppositions and topics: Theoretical perspectives and experimental evidence*, in «Frontiers in Communication», 6.
- Lombardi Vallauri, Edardo - Cominetti, Federica - Masia, Viviana (2022), *The persuasive and manipulative power of implicit communication*, in «Journal of Pragmatics», 197, pp. 1-7.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2019), *La lingua disonesta*, Bologna, il Mulino.
- Kartutten, Lauri (2016), *What went wrong?*, in «Proceeding of SALT», 26, pp. 705-731.
- Manetti, Elisa Desirèe (2022), *Leggere il “non-scritto”. Uno studio circa l'impiego delle abilità inferenziali nella comprensione del testo scritto nelle scuole post-obbligatorie del Cantone Ticino*, in Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari, pp. 403-409.
- Moldovan, Andrei (2022), *Persuasive Presuppositions*, in «Journal of Pragmatics», Vol. 211, pp. 96-104.
- Montemurro, Anna (2018), *Esatto! Geometria 1*, Roma, DeAgostini.
- Palermo, Massimo (2016), *Italiano scritto 2.0: testi e ipertesti*, Roma, Carocci.

- Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206.
- Pietrandrea, Paola (2020), *L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online*, in Andrea Sansò (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana, Milano, Officina 21, pp. 97-114.
- Potts, Christopher (2015), *Presupposition and implicature*, in Lappin Shalom - Chris Fox (a cura di), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*, 2nd, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 168-202.
- Rodari, Paola - Sbisà, Marina, *Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo*, in Adriana De Rossi - Anna Maria Mitri (a cura di), *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*, Scandicci, La Nuova Italia, pp. 271-290.
- Regina, Silvia - Sbisà, Marina (2003), *Chi lo capisce questo libro? Questioni di comprensibilità nei libri di testo di fisica*, in «La fisica nella scuola» 36, 2003, pp. 91-102.
- Russel, Bertrand (1905), *On denoting*, in «Mind» 14 (56), pp. 479-493.
- Sabatini, Francesco - Camodeca, Carmela (2016), *Modelli grammaticali, superficie del testo e tipi di testo*, in Paolo D'Achille (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola* (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Cesati, Firenze, pp. 55-69.
- Sbisà, Marina (1999), *Ideology and the persuasive use of presupposition*, in Jef Verschueren (a cura di), *Language and ideology. Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, International Pragmatics Association, Amsterdam, John Benjamin, pp. 492-509.
- Sbisà, Marina (1999), *È l'implicito. Allora è importante*, in «Italiano&Oltre», 1, pp. 16-25.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto e non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
- Simon-Vandenbergen, Anne-Marie - White, Peter - Aijmer, Karin (2021), *Presupposition and 'Taking-for-Granted'*, in Anita Fetzer - Gerda Eva Lauerbach (a cura di), *Mass Communicated Political Argument. An Illustration from British, Flemish and Swedish Political Colloquy*, Amsterdam-Philadelphi, J. Benjamins Pub. Co., pp. 31-74.
- Sperber, Dan - Wilson, Deirdre (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.

- Strawson, Peter F. (1950), *On referring*, in «Mind», 59 (235), pp. 320-344.
- Stalnaker, Robert (1972), *Pragmatics*, in Donald Davidson e Gilbert Harman (a cura di) *Semantics of Natural Language*, Dordrecht, Reidel, pp. 380-397.
- Stalnaker, Robert (2002), *Common ground*, in «Linguistics and Philosophy», 25, pp. 701-721.
- Tavosanis, Mirko (2011), *L'italiano del web*, Roma, Carocci.
- Van der Sandt, Roba (1992), *Presupposition Projection as Anaphora Resolution* in «Journal of Semantics», 9/4, pp. 333-377.
- Yeh, Yi Fen – McTigue, Erin M. – Joshi, R. Malatesha (2012), *Moving From Explicit to Implicit: A Case Study of Improving Inferential Comprehension*, in «Literary Research and Instruction», 51, pp. 125-142.
-