

SIGNIFICATO *NEL* TESTO E ATTESE DEL LETTORE

Studi italiani di linguistica teorica ed applicata, anno XVI, 1987, n. 2-3, pp. 347-358

1. INTRODUZIONE

L'approccio cognitivista alla comprensione del testo scritto ha messo in luce come il significato non sia semplicemente *ricavato* dai dati testuali, ma piuttosto attivamente *costruito* dal lettore sulla base di quei dati, che costituiscono semplicemente

una traccia di segni che sta all'interprete attualizzare, esplicitando quanto è proposto o suggerito nella traccia e integrandolo altresì con tutto ciò che rimane implicito e che tuttavia è parte essenziale della comprensione. (Della Casa, 1987, p. 17).

In altri termini, un testo non contiene mai esplicitamente "tutto" il proprio significato.

Il significato cognitivo del discorso, ciò che la prosa significa per l'individuo che legge o ascolta, è qualcosa di più di quel che può essere derivato da qualunque analisi linguistica o logica degli oggetti linguistici nel testo. Il testo è ovviamente parte del processo di creazione del significato. Deve però essere considerato insieme con la situazione contestuale e con le attività del lettore/ascoltatore il quale, sforzandosi di conseguire il significato, cercherà di costruire un prodotto di comprensione che abbia senso nel quadro della propria personale visione del mondo. (Spiro, 1980, p. 250).

Si pone a questo punto il problema se si possa tracciare un confine tra ciò che il testo fornisce al lettore e ciò che il lettore vi aggiunge di suo; se vi sia un limite di legittimità alle integrazioni del lettore, e alla loro ovvia variabilità individuale, oltre il quale sia lecito affermare che un testo è stato frainteso. La questione è da tempo oggetto di un vivace dibattito nell'ambito dell'ermeneutica letteraria; non so se abbia ricevuto altrettanta attenzione nelle ricerche cognitive, e in relazione ai testi non letterari.

Su un piano teorico generale, tracciare un tale confine appare un'impresa davvero ardua, che non mi sogno minimamente di affrontare. Intendo tuttavia sostenere che esso esiste, e pone alla pedagogia della lettura un problema che l'enfasi posta sull'attività produttiva del lettore non dovrebbe oscurare. Gli esempi che seguono, tratti dalla pratica didattica, dimostrano con l'evidenza di casi-limite che un lettore inesperto, proiettando su un testo le proprie preconoscenze e aspettative, può giungere a fargli dire l'esatto contrario di quel che l'autore intendeva dire, secondo l'interpretazione che un lettore esperto e sensato gli attribuisce al di là di ogni ragionevole dubbio.

2. ALCUNI ERRORI DI COMPrensIONE DIPENDENTI DALLE ASPETTATIVE DEL LETTORE

Nel quadro di un percorso didattico dedicato alla comprensione di testi argomentativi non letterari nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, agli studenti è stato dato in lettura un articolo di Beniamino Placido comparso su *La Repubblica* del 12.11.1986, che aveva per tema la proposta di un nuovo programma di storia per il biennio. L'articolo portava il titolo *Le mummie non danno lavoro...*, preceduto dall'occhiello *Cancellato dal ministro della Pubblica Istruzione l'insegnamento della storia antica nel biennio delle medie superiori*.

È necessario riprodurre qui almeno in parte i primi paragrafi dell'articolo, per poter valutare alcuni degli errori di comprensione registrati.

- (1) Dunque, che cosa è accaduto alla Falcucci? Semplice: è stata raggiunta e sopraffatta dal '68. Ma come: proprio lei, Franca Falcucci, ministro della Pubblica Istruzione, che ha sempre detestato tutto ciò che sa di '68 e di sessantottismo? Ma certo: proprio lei.
- (2) (omesso).
- (3) Purtroppo non si è fatta affascinare dall'interessante '68 delle grandi contestazioni, ma dal '68 sbagliato delle rivendicazioni assurde: prima fra tutte, la "rilevanza".
- (4) Perché dovrei studiare le faccende di Giulio Cesare, protestavano gli studenti in quell'anno, in quegli anni? Sono forse "rilevanti" rispetto a quello che è accaduto ieri a Sesto San Giovanni, rispetto a quello che accade oggi nel Vietnam?
- (5) Così la Falcucci: perché gli studenti del futuro, in un liceo riformato, dovrebbero studiare la storia antica? è forse rilevante per il mondo del lavoro attuale? Ed ecco che cancella — con Decreto Presidenziale — l'insegnamento della Storia antica nel biennio delle medie superiori.

L'articolo continua sostenendo, con una serrata argomentazione che si vale di molti esempi, la rilevanza attuale culturale e politica della conoscenza della storia antica e conclude sottolineando la necessità di riprendere questa vecchia polemica sessantottesca nei confronti della Falcucci e dei suoi consiglieri, perché

Con l'aria di essere moderni, modernissimi, quelli sono capaci di proporre (...) l'"esame di gruppo" e il "sei politico". Per Decreto Presidenziale.

Dopo la lettura, agli studenti sono state poste le seguenti domande a risposta scritta:

1. Qual è la notizia riportata nell'articolo?

(Risposta attesa: "Il ministro della P.I. ha decretato l'abolizione dello studio della storia antica nel biennio"; non interessa qui valutare la grossolana inesattezza di questa informazione, che rientra in un costume giornalistico abbastanza diffuso).

2. Chi viene preso di mira nell'articolo e in quali punti del testo?

(Risposta attesa: "Il ministro Falcucci").

3. Qual è la tesi fondamentale del giornalista?

(Risposta attesa: "La conoscenza della storia antica è attualmente rilevante").

4. Quali argomenti adopera per sostenere tale tesi? Prova ad elencarne alcuni.

(Era prevista una lista di risposte accettabili che non riporto, dato che gli errori commentati verteranno sulle prime tre domande).

Le domande sono state formulate dopo che il gruppo degli insegnanti impegnati nella ricerca aveva discusso una possibile gerarchia delle unità di informazione presenti nel testo¹; sebbene non si fosse raggiunta una completa omogeneità, tutte le soluzioni proposte ponevano ai livelli più alti i tre nodi che sono oggetto delle prime tre domande, e cioè:

1. la notizia che viene commentata;
2. il bersaglio della polemica;
3. la tesi sostenuta.

Se questi nodi potessero essere ulteriormente gerarchizzati fra loro, o se non si debba prevedere una pluralità di mete testuali di pari livello, è una questione rimasta aperta². In ogni caso, la scelta delle domande è chiaramente mirata a stimolare e verificare la capacità degli studenti di cogliere gli scopi centrali che strutturano il testo e ai quali vengono subordinate le restanti informazioni.

Il questionario è stato proposto in tre classi: due prime di istituto tecnico industriale e una quarta ginnasio, per un totale di 64 studenti. Le risposte giudicate errate dalle insegnanti sono state in complesso 5 alla prima domanda, 9 alla seconda, 12 alla terza, per un totale di 26³. Dieci di questi errori implicano un'interferenza delle preconoscenze e aspettative degli studenti sui dati testuali. Il gruppo più consistente è caratterizzato dal porre gli studenti come protagonisti della notizia e dell'argomentazione:

— *alla domanda 1:*

1a: "Gli studenti chiedono alla Falcucci di abolire la storia"

1b: "È tornato di moda il parere negativo degli studenti del '68 sulla storia"

— *alla domanda 2:*

2a: "Gli studenti che protestano per dover studiare le faccende di Giulio Cesare"

2b: "Gli studenti"

— *alla domanda 3:*

3a: "Vuole mettere in risalto il bisogno che gli studenti hanno di conoscere il mondo intorno a sé e non ciò che è successo nel passato"

3b: "Far sapere che la nuova generazione ha bisogno di sapere che cosa accade oggi nel mondo e non quello che è successo mille anni fa"

3c: "È contro gli studenti nel loro tentativo di abolire la storia".

Sei di queste sette risposte (con l'eccezione di *1b*) hanno in comune un errore di localizzazione temporale: ciò che l'autore dice degli studenti di venti anni fa è attribuito agli studenti di oggi. Vengono dunque trascurati i riferimenti temporali dati nel testo in due modi: con le ripetute citazioni della data '68 e con l'uso del tempo passato nel quarto paragrafo ("protestavano gli

studenti in quell'anno"). È probabile che qui agisca quel fenomeno di "destrutturazione" o "appiattimento" della dimensione temporale che è stato rilevato nelle giovani generazioni da ricerche sociologiche⁴

Se questo può essere genericamente lo sfondo dell'errore, il meccanismo propriamente attivo potrebbe essere quello che Bartlett nelle sue ricerche sulla memoria ha chiamato "razionalizzazione", cioè «la riduzione di un materiale ad una forma facilmente e 'soddisfacentemente' trattabile» (1932, p. 145); posti di fronte al compito di ricordare una storia, i soggetti di Bartlett mostravano la tendenza ad alterarne gli elementi per loro insoliti connettendoli a qualche elemento della propria esperienza e rendendoli così più familiari. Nel nostro caso il fatto sorprendente, non previsto negli schemi mentali degli studenti, è che un ministro della Pubblica Istruzione possa condividere l'antipatia che essi evidentemente provano per lo studio della storia: la dissonanza viene eliminata sostituendo sé stessi al ministro nel ruolo di avversari della materia. In questo modo nel modello della situazione presentata dal testo viene introdotto un protagonista al quale l'autore non aveva minimamente accennato, cioè gli studenti di oggi; tale aggiustamento richiede poi di dimenticare, o non vedere, i riferimenti temporali presenti nel testo.

Un altro aspetto importante di questi errori riguarda la gerarchizzazione dei nodi della macrorete testuale. Nell'articolo di Placido, il riferimento agli studenti del '68, per quanto enfatizzato, occupa un livello gerarchico relativamente basso: è introdotto come termine di paragone ironico degli atteggiamenti attuali del ministro, allo scopo di svalutarne la figura e quindi l'iniziativa sia associandola a qualcosa che si trova culturalmente e politicamente ai suoi antipodi, sia mostrando quanto siano datate le sue posizioni; è dunque in funzione di un argomento "ad personam" che solo indirettamente avvalorava la tesi fondamentale. Nelle risposte riportate l'informazione relativa agli studenti viene invece sollevata a tema, a bersaglio o a tesi, comunque al vertice della gerarchia. Questo errore compare allo stato puro nel caso *lb*, dove l'avversione alla storia è correttamente riferita agli studenti del '68, ma il suo "tornare di moda" è considerato la notizia commentata, invece che un argomento che serve alla valutazione della notizia.

Per spiegare questo risultato, ci si può rifare all'ipotesi formulata da Scardamalia e Bereiter (1984) sulla base dei comportamenti osservati in ragazzi impegnati nel compito di leggere brani contenenti un'incongruenza o di riordinare le frasi di brani scompaginati. Secondo gli autori, pare che i lettori più immaturi procedano analizzando sequenzialmente le informazioni ricavate dal testo: esse vengono confrontate una per una con la propria conoscenza del mondo, e dove si verificano incongruenze entrano in azione processi inferenziali (quale potrebbe essere la razionalizzazione sopra ipotizzata); non vengono invece organizzate gerarchicamente, ma piuttosto collegate direttamente una per una al tema testuale. «Verrebbe a mancare il livello intermedio delle macroproposizioni che distillano la sostanza del testo» (p. 402). Un tale modo di procedere spiegherebbe ottimamente la mancata comprensione del ruolo del riferimento agli studenti nel nostro testo. Non c'è bisogno di sottolineare l'importanza di questo punto per l'educazione alla comprensione dei testi.

Gli errori che restano da commentare sono stati tutti rinvenuti in risposte alla domanda n. 3 relativa alla tesi fondamentale dell'autore del brano:

3d: "Vuole dare una giustificazione all'abolizione della storia"

3e: "Ha fatto bene il ministro della Pubblica Istruzione a cancellare la storia antica dai programmi".

Qui il giudizio sull'abolizione della storia antica ad opera del ministro è correttamente riconosciuto come oggetto dell'argomentazione; solo che la tesi è esattamente rovesciata; questo aspetto è comune in parte alle risposte *3a* e *3b*, nelle quali abbiamo evidenziato più sopra il sollevamento degli studenti a protagonisti. Si può supporre che gli autori di queste risposte si siano basati sul quarto e quinto paragrafo del testo, dove le opinioni contrarie alla rilevanza della storia antica sono riportate in forma molto incisiva, senza che il giudizio negativo dell'autore vi appaia in forma esplicita.

Al livello della superficie testuale, bisogna ritenere che in questi casi gli studenti non abbiano saputo interpretare gli indici delle "modalità relative alla valutazione/apprezzamento".

Questa modalità è spesso presente nel discorso e si manifesta non solo attraverso predicativi valutativi (...) ma anche, in molti casi, per mezzo di indicatori minimali quando non semiimpliciti (Della Casa, 1987, p.

112).

È il nostro caso: per capire che l'autore non condivide la tesi degli studenti del '68, che attribuisce anche al ministro, nei primi paragrafi il lettore deve appigliarsi alle implicazioni di «Ma certo: proprio lei» nel primo paragrafo, o al «Purtroppo» che apre il terzo; né il giudizio è più esplicito nel resto dell'articolo che non ho riportato.

Anche qui, d'altra parte, possono aver giocato fattori relativi alla comprensione della struttura globale del testo. Per prevenire l'errore basterebbe comprendere il ruolo della lunga argomentazione che l'autore svolge nella seconda parte dell'articolo a favore della rilevanza della storia, e connetterla ai temi dei primi paragrafi in una struttura gerarchica non-lineare.

Al di là degli specifici processi di incomprensione discussi finora, in tutti gli esempi esaminati è presente una forte interferenza delle aspettative del soggetto, in senso non solo cognitivo, ma affettivo: lo studente *sa* di non amare lo studio della storia e *desidera* che di questo si parli; in alcuni casi desidera anche che il suo atteggiamento trovi un'autorevole conferma nell'articolo. E sostituisce il suo desiderio ai dati ricavabili dal testo.

L'ultimo errore che intendo commentare presenta una variante interessante, riconducibile in ultima analisi agli stessi processi. Alla domanda sulla tesi sostenuta, uno studente risponde:

3f: "Dice che resterà tutto come ora".

Il processo soggiacente a questa interpretazione potrebbe essere spiegato come segue: lo studente ha capito che l'articolo informa che lo studio della storia antica è stato abolito; non potendo sapere che questa è una grossolana semplificazione della realtà, deve inserire questa informazione nella sua conoscenza del mondo; ora, l'esperienza gli dice che lui deve continuare a studiare la storia antica, e non avverte il minimo segno di mutamento. Ne conclude che il senso dell'articolo deve essere che il decreto ministeriale di cui si parla, anche se dà luogo a discussioni, non ha alcuna incidenza sulla pratica. Per chi conosca la storia dei rapporti fra programmi ufficiali e pratica didattica, l'ipotesi non è affatto peregrina; soltanto, non c'è motivo di attribuirlo a questo testo.

Il nostro studente avrebbe dunque compiuto una *inferenza elaborati-va*, come descritta da Van Dijk e Kintsch (1983, p. 51):

Le inferenze elaborative si verificano quando il lettore usa la propria conoscenza sul tema in discussione per inserire dettagli aggiuntivi non menzionati nel testo, o per stabilire connessioni tra ciò che sta leggendo ed elementi di conoscenza ad esso relativi.

Ancora una volta, il ricorso alla conoscenza del mondo sarebbe alla radice di un fraintendimento. Come sottolineano gli stessi autori:

L'elaborazione può anche distorcere un testo. La sorgente dell'elaborazione è un qualche schema di conoscenza che viene usato per interpretare il testo, e se c'è una discrepanza tra lo schema e il testo, è possibile che il testo venga adattato per conformarlo meglio allo schema, (*ibid.*).

Questa considerazione è un commento adeguato a tutto il materiale presentato in questo lavoro.

Gli esempi riportati meritano ancora qualche considerazione. Il testo proposto alla lettura era notevolmente difficile per studenti di 14 anni, per almeno tre ordini di motivi. In primo luogo, presuppone nel lettore un insieme di conoscenze enciclopediche che essi ben difficilmente posseggono; questo vale per i riferimenti al 1968 (un anno che precede di molto la loro data di nascita), e per molte dotte allusioni che si trovano in parti dell'articolo non riportate qui. La difficoltà era stata prevista: il questionario si concludeva con l'invito a formulare domande sulle informazioni ulteriori che lo studente riteneva necessario ricevere per una migliore comprensione. Se ne sono ricavati dati abbondanti e interessanti, e in ogni caso la domanda in sé può essere utile didatticamente per avviare lo studente a rendersi conto delle difficoltà cognitive che stanno per così dire intorno al testo, e a distinguere tra ciò che il testo dice e ciò che presuppone.

In secondo luogo, lo stile dell'autore, ironico e ammiccante, pone grosse difficoltà a un lettore non particolarmente smaliziato. Basta dire che quella che noi abbiamo considerato la sua tesi centrale, la rilevanza culturale della storia antica, non è formulata esplicitamente in nessun punto dell'articolo; lo stesso attacco alla Falcucci è espresso solo in termini indiretti, come già notato.

Nonostante tutto, è proprio questo il genere di testi argomentativi che si vorrebbe che il giovane che esce dalla scuola secondaria fosse in grado di capire; lo stile della prosa politica e culturale dei nostri giornali non è in generale molto meno artificioso di questo. Del resto, il testo non è poi

risultato in complesso *troppo* difficile, al punto da invalidare la prova; qui si è concentrata l'attenzione sui fraintendimenti, ma bisogna ricordare che le risposte giudicate errate dalle insegnanti sono risultate una minoranza: sull'insieme delle prime tre domande, 26 errori su 192 risposte. La discussione che segue la correzione della prova è un'occasione per mettere a frutto i fraintendimenti e stimolare la crescita delle competenze di lettura, come l'esperienza ha dimostrato.

Una terza difficoltà specifica del testo utilizzato non era stata invece prevista; il testo era stato scelto supponendo che il fatto che parlasse di scuola lo rendesse non solo interessante per gli studenti, ma anche in qualche modo più accessibile. Si è visto invece come proprio l'essere implicati nella tematica ha favorito negli studenti molti fraintendimenti di origine proiettiva. Si può fare l'ipotesi che affiori qui un particolare tipo di difficoltà testuale di solito non previsto nella letteratura in materia: quello che nasce non dall'estraneità del lettore ai contenuti, ma proprio dal suo contrario. È ovvio che il genere di errori qui commentati non si verifica quando i brani usati nelle prove riguardano argomenti lontani dall'esperienza dei lettori, come in generale i testi espositivi e quelli scolastici. Questo non significa che gli studenti debbano essere esercitati a leggere solo cose che li interessano e coinvolgono poco; significa piuttosto che il coinvolgimento emotivo del lettore va previsto come una delle difficoltà da affrontare.

La discussione precedente dovrebbe aver dimostrato che la distinzione tra significato suggerito da un testo (incluse ovviamente le inferenze necessarie alla sua comprensione) e significato arbitrariamente sovrapposto dal lettore, per quanto concettualmente nebulosa, è reale e importante. Tra l'altro, un conto è costruire, a partire da un testo, una serie di inferenze e connessioni con le proprie conoscenze e i propri atteggiamenti a cui nessun limite può essere posto, e che anzi rendono il testo significativo; un altro è attribuire al testo stesso queste elaborazioni. Per esempio, l'autore dell'ultimo errore citato poteva legittimamente inferire dal testo: "Secondo me, tutto resterà come ora"; sbaglia nel momento in cui scrive: "(Il testo) *dice* che tutto resterà come ora".

La capacità di distinguere fra dati testuali e altre conoscenze non è innata. Per i bambini di due-tre anni, non c'è differenza di significato tra le frasi "Il gatto insegue il topo", "Il gatto è inseguito dal topo", "Il topo insegue il gatto", "Il topo è inseguito dal gatto". "I bambini sanno che il gatto dà la caccia al topo — e questo è ciò che tutte queste frasi significano per loro." (Van Dijk e Kintsch 1983; p. 30, che citano uno studio di Strohner e Nelson). La forma linguistica delle frasi non ha importanza a cospetto della conoscenza precedente del mondo; come del resto accade di solito nella conversazione ordinaria, dove il contesto e gli assunti condivisi determinano in larga parte ciò che viene comunicato.

Il problema sorge quando dagli usi più informali del linguaggio si passa a quelli più formali, propri in generale dei testi scritti. Dove "formale", come ha chiarito De Mauro, significa appunto tale che «vale per la sua pura e semplice forma, indipendentemente dal contesto» (1980, p. 112). Secondo l'ipotesi di Olson, la stessa idea che vi sia un significato *nel* testo sarebbe stata inconcepibile senza l'uso della scrittura, e ha preso sviluppo a partire dall'invenzione della stampa, soprattutto attraverso la prosa saggistica e scientifica, coi suoi criteri di razionalità controllabile e di esplicitzza fruibile in contesti diversi e lontani. Olson ribadisce che

La prosa esplicita è il linguaggio della scienza e della filosofia; ma non è il "linguaggio ordinario". Essa è lo strumento specializzato del pensiero analitico e dell'argomentazione esplicita, ed è lo strumento che è stato adottato come la forma predominante dell'istruzione scolastica. (1977, p. 201).

È lecito sostenere che il significato *nel* testo è proprio non della lingua in generale, ma di alcuni suoi usi; anche se, piuttosto che di una dicotomia, si tratta di una gradazione continua di esplicitzza, da un massimo a un minimo di ricorso ai presupposti, e al contesto di situazione. Ma questo non toglie nulla all'importanza di una modalità comunicativa che pare aver avuto un grosso ruolo nello sviluppo della nostra civiltà, e dovrebbe averne uno simile nello sviluppo cognitivo dei nostri studenti. Come hanno sottolineato i Pontecorvo:

La scuola "insegna" a distinguere tra eventi esterni e reazioni personali, perché separa le parole dalle cose; utilizzando la parola scritta senza rapporto immediato con ciò che rappresenta, rende possibili modalità di pensiero indipendenti dal contesto. Quando i nomi cessano di inerire strettamente ai propri referenti, e divengono simboli, si può capire come il significato vari in relazione al parlante: si costruisce così la relatività psicologica, la separazione dell'individuo dal gruppo, la coscienza di sé e dei propri

processi di pensiero. È aperta la strada dell'autonomia dei processi di simbolizzazione e al pensare in termini di possibilità (e non solo di realtà)... (1986, p. 199)

Tutto ciò avvalorava l'importanza di insistere, nell'educazione alla lettura a livelli avanzati, sulla distinzione tra significato che è veicolato dal testo (esplicitamente, o attraverso inferenze necessarie), e significato che è presupposto dal testo, o che ciascuno può derivare dal testo secondo inferenze più o meno legittimate dai criteri della "comunità interpretante". Un simile obiettivo dovrebbe probabilmente pervadere l'insieme dei curricoli di lettura, più che essere oggetto di attività specifiche. Mi sembra che alcune cautele metodologiche possano essere suggerite soprattutto per quanto riguarda l'uso dei questionari sulle letture, che si va diffondendo in forme non sempre meditate, fino a far parlare qualcuno di «pessime mode di questionarizzazione selvaggia e cervellotica» (Calvani, 1986, p. 12). In primo luogo, si è visto come la sostituzione delle proprie aspettative ai dati testuali si accompagni facilmente a una strategia di comprensione che inserisce ogni singola unità d'informazione direttamente nei propri schemi di conoscenza, senza cercarne la funzione nell'articolazione complessiva del testo. Scardamalia e Bereiter (1984, p. 404) avanzano l'ipotesi che questa «persistenza di strategie di comprensione immature» sia incoraggiata dalla pratica dei questionari. Una possibile spiegazione è che è più facile porre domande di carattere "locale", su singole informazioni fornite dal testo, che non di carattere globale, tali da richiedere una ricostruzione della gerarchia informativa; questo accade in particolare quando le domande sono a risposta chiusa. Il questionario riportato nella sezione precedente è tra l'altro un tentativo di evitare questo pericolo.

In secondo luogo, nella scuola dell'obbligo è abbastanza diffuso l'uso di porre, su testi di tipo letterario, domande che invitano a estrinsecare le proprie reazioni soggettive al testo, ad associarlo a ricordi personali e così via. Questo è indubbiamente uno dei modi tipici di fruizione del testo letterario, che non va certo represso. Bisognerebbe però avere l'avvertenza di distinguere accuratamente questo genere di domande da altre che mirano a verificare la comprensione letterale; talvolta invece le une e le altre si trovano poste in una stessa lista, come se le operazioni che chiedono al lettore fossero sostanzialmente le stesse.

Su testi di carattere informativo, invece, si trova a volte opportuno porre domande che verificano non la comprensione dell'informazione fornita dal testo, ma la conoscenza delle informazioni che sono un presupposto necessario alla comprensione. Se ad esempio faccio leggere agli studenti un brano su Innocenzo III e le eresie, è ovvio che mi interessi verificare se sanno che Innocenzo III era un papa e non un imperatore, anche se il testo lo dà per scontato. Una tale domanda non dovrebbe, però, essere posta sullo stesso piano di altre che verificano la comprensione delle notizie nuove fornite dal brano. Altrimenti si rischia di rafforzare negli studenti meno provveduti la convinzione che l'importante è "sapere le cose", e che l'attenzione a ciò che un testo effettivamente dice è secondaria.

In qualche caso potrebbe pure essere utile prevedere questionari specificamente mirati alla distinzione tra il contenuto del testo e i suoi presupposti o le sue implicazioni. Si tratterebbe di costruire batterie del tipo "vero/falso", dove però al posto di "vero" starebbe "detto nel testo", al posto di "falso" "non detto (esplicitamente) nel testo"; e la seconda categoria potrebbe contenere affermazioni perfettamente vere.

Infine, un modo di incoraggiare l'attenzione al testo può consistere nel richiedere di appoggiare le risposte dello studente alle domande con citazioni dirette dei luoghi del testo su cui si fondano. Questa tattica può essere utile per l'individuazione di frasi tematiche, ma va usata con misura e cautela, in quanto indirizza a una lettura strettamente "locale", e può oscurare il fatto che spesso elementi importanti di ciò che l'autore ha inteso dire non sono espressi direttamente in una singola frase.

1 Una descrizione del modo in cui vengono costruite le gerarchie, con esempi, si trova in Gisel Bologna (in corso di stampa) e Colombo, Coltellini, Sabatino (in corso di stampa).

2. La possibilità che la "macro-rete estesa", di un brano possa svilupparsi su percorsi paralleli, con mete testuali distinte, è prevista, nel quadro di un formalismo un po' diverso dal nostro, nel modello di Della Casa, che fornisce un esempio di analisi di una recensione cinematografica dominata dai due nodi "che cosa racconta" e "quale valutazione darne" (1987, p. 163).

3. Le valutazioni sono state compiute singolarmente da ciascuna insegnante per la propria classe, come nella normale prassi scolastica; la loro eventuale non omogeneità non è comunque rilevante per la discussione, che ha carattere qualitativo.

4. Si può vedere in proposito A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna Il Mulino, 1985.

BIBLIOGRAFIA

- Bartlett F.C., 1932, *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale*, Milano, Angeli, 1974.
- Calvani A., 1986, "Modelli cognitivisti e comprensione del testo. Quali implicazioni educative?", *La ricerca*, 15.12.1986, pp. 1-13.
- Colombo A., Cortellini D., Sabatino M., "Non sanno leggere": la comprensione di testi non letterari nel biennio", in corso di stampa in un volume a cura del Centro di Ricerca sulla Didattica dell'Italiano del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna; Milano, Mursia.
- Della Casa M., 1987, *La comprensione dei testi*, Milano, Angeli.
- De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- Giscel Bologna, "Esperienze di verifica della comprensione testuale nel biennio", in corso di stampa negli *Atti del III Convegno nazionale Giscel*, Firenze, La Nuova Italia.
- Olson D.R., 1977, "Il linguaggio dell'istruzione", in *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979, pp. 188-221.
- Pontecorvo C. e Pontecorvo M., 1986, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Scardamalia M. e Bereiter C., 1984, "Development of Strategies in Text Processing" in Mandi H., Stein N., Trabasso T., 1984, *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 379-405.
- Spiro R.J., 1980, "Costructing Processes in Prose Comprehension and Recali", in Spiro R., Bruce B., Brewer W., 1980, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 245-278.
- Van Dijk T.A. e Kintesch W., 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.