

“Non sanno leggere”: la comprensione di testi non letterari nel biennio(*)

in AA.VV., *Come si legge un testo*, a c. di M. L. Altieri Biagi, Milano, Mursia, 1989, pp. 277-297

1. Introduzione

La comprensione dei testi, in particolare di quelli scritti, ha un rilievo particolare nel recente dibattito sull'educazione linguistica. Da un lato la teoria linguistica tende sempre più a puntare l'attenzione, 'dalla parte del ricevente', sui complessi meccanismi cognitivi, sull'insieme di prerequisiti e aspettative che favoriscono o ostacolano il processo della lettura e comprensione. Da un altro lato, in modo convergente, la ricerca è stimolata dai rilievi sempre più preoccupati degli insegnanti: 'i ragazzi di oggi non sanno leggere, non capiscono, non hanno logica'.

A queste preoccupazioni vuole cercare una risposta il lavoro degli ultimi anni del 'Seminario del biennio' del C.R.D.I. (1). Il biennio si configura, nelle prospettive di riforma anche parziale, come fase propedeutica degli studi superiori e insieme come eventuale fase terminale dell'obbligo scolastico. In questa delicata 'cerniera' degli studi è essenziale fare in modo che gli studenti acquisiscano strumenti idonei a consentire comunque la prosecuzione dell'apprendimento, sia che esso abbia luogo nella scuola, sia fuori di essa, nel lavoro e nella vita sociale. È cioè necessario, nell'arco dei due anni, far acquisire i metodi con cui ciascuno potrà fondare la capacità di organizzare il proprio apprendimento successivo, tenendo conto che esso potrebbe svolgersi anche in forme autonome.

Dal punto di vista degli studi scolastici, è valida per tutte le discipline l'osservazione che le possibilità di successo di uno studente sono legate alla sua capacità di leggere e capire rapidamente manuali e altra letteratura divulgativa, appunti, esercizi. La comprensione testuale è quindi un nodo unificante tra insegnamento linguistico e altre discipline, letterarie, matematico-scientifiche, di scienze sociali, professionali.

Dal punto di vista dell'inserimento nella vita lavorativa e sociale, non c'è dubbio che la comprensione di testi a carattere argomentativo, regolativo, espositivo costituisce uno dei 'bisogni linguistici' del futuro cittadino. Si tratta di quella che il *National Reading Centre* degli USA definisce la 'lettura funzionale', sottolineando che l'adulto deve raggiungere «una sufficiente padronanza di quelle abilità di lettura che gli permettono di svolgere con successo le sue attività quotidiane e di muoversi a suo agio nella società, comprendendo i messaggi stampati che egli normalmente incontra» (2).

Con questo non si vuole minimamente sminuire l'importanza di una adeguata educazione letteraria, di una educazione alla lettura di intrattenimento che ha per scopo la crescita personale dello studente dal punto di vista umano e culturale. Sta di fatto però che su questo versante la ricerca didattica e la stessa editoria scolastica hanno già messo a punto e diffuso strumenti abbondanti e articolati, mentre sul versante della lettura funzionale la ricerca e soprattutto la pratica didattica sembrano ancora più bisognose di stimoli e di approfondimenti.

Il nostro interesse si è concentrato soprattutto sui testi di carattere argomentativo che compaiono sulla stampa quotidiana, cioè su quegli articoli che esprimono valutazioni su fatti e problemi politici, sociali, culturali, cercando di conquistare l'adesione del lettore a una tesi. Della lettura dei giornali a scuola si è molto discusso, ma persiste in materia una certa carenza di strumenti didattici puntuali e di esperienze ripetibili; anche perché i libri di testo e le antologie si prestano male a un addestramento a questi testi 'effimeri' per definizione, e il lavoro di raccolta e analisi di testi-campione ricade tutto sulle spalle di ciascun insegnante.

Il presente lavoro vuole appunto contribuire alla individuazione di strumenti didattici che permettano di valutare con una certa approssimazione il grado di comprensione della lettura 'funzionale', orientando l'insegnante verso la consapevolezza delle problematiche linguistiche, cognitive, psicologiche soggiacenti.

È un fatto che spesso, per i ragazzi che arrivano al primo anno della scuola superiore, la comprensione di un testo di media difficoltà non è un problema risolto. Il problema che si pone a noi è di analizzare questo 'non capire' in termini di operazioni mentali che non vengono compiute o vengono compiute con difficoltà e di prestazioni che manifestano il grado di (in)comprensione raggiunto. In questo modo, il generico 'non sanno leggere' potrebbe scomporsi, in prima approssimazione, in rilievi come:

- non sanno cogliere il nucleo di un testo o di un paragrafo;
- non sanno delimitare i confini di un argomento;
- non sanno definire un argomento;
- non sanno scomporre un testo in sequenze;
- non sanno dare ad ogni sequenza il giusto rilievo nella gerarchia dei temi testuali;
- non sanno cogliere i nessi e le relazioni presenti nel testo;
- non sanno operare una sintesi.

È evidente, in questa prima lista ancora informale, che l'accento viene posto sulla *coerenza* testuale, in base all'ipotesi che a questo livello, più che ai livelli lessicale, sintattico, di semplice *coesione*, si situino le difficoltà più rilevanti per l'interpretazione complessiva di un testo. Ma a questo punto il discorso deve farsi più analitico.

2. L'analisi delle difficoltà di lettura

Per essere in grado di far progredire i nostri allievi nella capacità di comprendere testi via via più complessi, un primo essenziale passaggio è sviluppare la *nostra* capacità di prevedere le difficoltà che essi potranno incontrare nella lettura di un determinato testo. Il problema non è banale: la valutazione sommaria e intuitiva che di solito facciamo della 'facilità' o 'difficoltà' di un testo è certo valida in molti casi e all'ingrosso, ma non è sempre sufficiente. Può accadere che testi giudicati a prima vista 'facili' diano luogo ad errori di comprensione imprevisti (3), o anche, per fortuna, che le difficoltà incontrate dagli allievi risultino all'atto pratico inferiori al previsto.

Si tratta dunque di acquisire strumenti che consentano di prevedere le difficoltà di lettura in modo più sistematico e accurato. In materia esiste una letteratura piuttosto estesa, dalla quale estrarremo alcuni approcci che ci sembrano prestarsi ad una utilizzazione didattica.

2.1. La tassonomia delle capacità di lettura

Combinando i metodi dell'analisi linguistica con quelli dell'analisi degli obiettivi educativi, Daniela Bertocchi (4) ha messo a punto una dettagliata classificazione delle competenze di lettura, articolata in due livelli: vengono individuate sei *competenze*, ciascuna delle quali è suddivisa in un certo numero di *capacità*.

Le competenze, in ordine di complessità crescente, sono:

- A) *Competenza tecnica*: comprende le capacità di decifrazione dei segni grafici (non ce ne occuperemo qui, dato che al livello del biennio la si può ben dare per acquisita).
- B) *Competenza semantica*: riguarda prevalentemente la comprensione dei significati lessicali.
- C) *Competenza sintattica*: capacità di comprendere i rapporti tra gli elementi della frase, di dare giudizi di accettabilità sintattica, di recuperare gli elementi sottintesi ed i rinvii testuali.
- D) *Competenza testuale*: include le capacità di cogliere i rapporti di coesione lessicale e grammaticale, di riconoscere le unità testuali ed i loro rapporti semantici (coerenza di un testo).

- E) *Competenza pragmatico-comunicativa*: riguarda la capacità di ‘situare’ un testo in termini di emittente, destinatario, intenzioni ecc., di coglierne le idee centrali e la struttura ideativa.
- F) *Competenza rielaborativa e valutativa*: riguarda la capacità di utilizzare un testo per scopi determinati, applicando strategie di lettura differenziate e selezionando le informazioni pertinenti a uno scopo.

Il carattere analitico di questo schema lo rende particolarmente adatto per mettere a fuoco specifici obiettivi e problemi didattici, ma poco maneggevole per un’analisi sistematica delle difficoltà di un testo (che potrebbe porre anche qualche problema di sovrapposizione tra i livelli C, D, ed E). Per questo scopo, ci pare particolarmente interessante mettere a fuoco il livello della competenza testuale: è infatti relativamente facile individuare le possibili difficoltà di lettura ai livelli ‘inferiori’, semantico-lessicale e sintattico, mentre i livelli ‘superiori’ (pragmatico-comunicativo, rielaborativo) pongono per lo più problemi specifici di ogni testo e immediatamente evidenti in caso di insuccesso. La comprensione delle articolazioni concettuali di un testo pone invece i problemi di analisi più delicati e meno noti alla prassi didattica corrente.

Tra le capacità rubricate da Bertocchi al livello D), le più significative ci sembrano le seguenti:

- D2 comprendere rapporti tra parti di un testo segnati da elementi di ‘coesione grammaticale’: a) connettivi, b) referenza anaforica e cataforica; c) ellissi.
- D3 idem per gli elementi di ‘coesione lessicale’: a) ripetizione, b) sinonimia; c) iponimia; d) antitesi.
- D5 riconoscere i rapporti semantici tra unità testuali basandosi sugli indicatori interni al testo che servono a:
- a) introdurre un’idea o informazione;
 - b) sviluppare un’idea o informazione;
 - c) concludere la trattazione di un punto specifico;
 - d) accentuare o limitare un’idea;
 - e) spiegare o esemplificare;
 - f) anticipare un’obiezione.

Diamo un esempio di applicazione di queste categorie all’analisi di un brano da un testo di divulgazione scientifica (R. e R. Balbi, *Lungo viaggio all’interno del cervello*, Laterza; abbiamo suddiviso il brano in ‘unità testuali’ numerate, e sottolineato le espressioni che saranno oggetto di analisi):

[1] Come i lettori ricorderanno, la teoria che qui proponiamo, e alla quale abbiamo dato il nome di ‘teoria dell’evoluzione stratificata’, si basa, oltre che sul darwinismo, sull’applicazione al sistema nervoso della legge di Haeckel. [2] L’ipotesi è questa: sia nel corso della vita intrauterina (prima della nascita), sia durante la vita extrauterina (dopo la nascita), ciascuno di noi passa attraverso gli stessi stadi percorsi dall’antenato dell’uomo durante l’evoluzione della specie: [3] così, per esempio, nel bambino di un anno maturano (si badi: ‘maturano’, non ‘si formano’, perché sono già formate, insieme a quelle degli stadi successivi) le stesse strutture che, filogeneticamente, compaiono nelle scimmie; [4] Ne deriva che il nostro comportamento sarà di volta in volta governato da strutture nervose - o ‘centri’ - simili a quelle che nelle diverse fasi filogenetiche hanno presieduto al comportamento dei nostri progenitori (invertebrati - cordati - pesci primitivi - anfibi - rettili mammiformi - mammiferi primitivi - marsupiali - insettivori - roditori - carnivori - primati). [5] Attenzione: stiamo parlando delle strutture nervose preposte al comportamento, non già del comportamento in sé, che viene influenzato in modo decisivo dagli stimoli esterni; le nostre funzioni sono perciò in grande maggioranza ‘funzioni apprese’ (fanno eccezione gli istinti).

Riconduciamo ora i principali ‘nodi’ di comprensione testuale del brano alle categorie della competenza testuale elencate (tra parentesi, i significati che il lettore deve ricostruire, o le operazioni mentali che deve compiere):

- D2 a) *connettivi: così* ('ciò che segue ha la stessa struttura concettuale di ciò che precede'), *perciò*;
 b) *referenza anaforica: Ne* ('da ciò che si è detto': e occorre risalire oltre l'esempio, alla 'frase topica' *ciascuno di noi passa...*); *quelle* ('strutture nervose'); *referenza cataforica: ...è questa*; ('segue il contenuto dell'ipotesi');
- D3 a) *ripetizione: strutture* (occorre capire che ciascuna occorrenza della parola rinvia alle precedenti);
 b)-c): tra *sinonimia* e *iponimia*: *L'ipotesi* (occorre capire che l'*ipotesi* è parte della *teoria* nominata prima; su questo passaggio ci converrà ritornare);
- D5 *indicatori interni al testo*:
 - *Come i lettori ricorderanno* (si ricapitola qualcosa che è già stato spiegato);
 - *per esempio* (ciò che segue esemplifica l'affermazione appena fatta);
 - *Ne deriva che* (ciò che segue sviluppa un'implicazione di ciò che si è già affermato);
 - *Attenzione*: (si preannuncia una precisazione).

Sulla base degli 'elementi di coesione' (D2 e D3) e degli 'indicatori' (D5), il lettore deve arrivare ad attribuire ad ogni unità testuale la sua relazione semantica con il contesto, che si può così sintetizzare (tra parentesi i rinvii alla lista data sopra):

- [1] ricapitolare (funzione non prevista);
- [2] introdurre un'idea (*a*);
- [3] spiegare attraverso un esempio (*e*);
- [4] sviluppare un'idea (*b*: il lettore deve saper risalire all'unità [2], saltando l'esempio);
- [5] limitare un'idea (*d*), prevenendo un'estensione indebita.

L'analisi potrebbe essere ulteriormente spinta nei particolari, ad esempio prendendo in considerazione le informazioni date tra parentesi nel brano; ma ci sembra che l'esemplificazione proposta sia sufficiente a convalidare la fecondità del metodo. È chiaro che un lettore esperto mette in azione simultaneamente tutte le capacità enumerate; ma un esame analitico del testo in base a queste categorie può aiutare a individuare i punti su cui può inciampare un lettore meno maturo, quale è per definizione lo studente.

2.2. L'analisi cognitiva delle difficoltà di comprensione

In una serie di articoli (5), Lucia Lumbelli ha presentato un metodo di analisi testuale il cui scopo dichiarato è «individuare, smascherare, smontare, i meccanismi che possono impedire di cogliere le informazioni essenziali». L'approccio è psicolinguistico e processuale: vengono analizzate le operazioni mentali che il lettore deve compiere per ricostruire e collegare le informazioni del testo, e si cerca di individuare i punti in cui queste operazioni si fanno particolarmente intricate e possono mettere in difficoltà il lettore inesperto.

La Lumbelli propone una lista (provvisoria e aperta) di sette «modi della comprensione», che da un altro punto di vista possono essere intesi anche come possibili errori comunicativi dello scrivente, quando chi scrive sa di rivolgersi a lettori meno competenti di lui (è il caso dei testi divulgativi, e in particolare dei libri di testo).

I primi tre 'nodi' riguardano la dimensione pragmatico-comunicativa del testo; riportiamo in breve le definizioni dell'autrice, accompagnate da esempi individuati da noi nel tentativo di applicare il suo metodo (è ovvio che restano a nostro carico gli eventuali errori di applicazione).

1) *L'aggiunta relativizzante* si ha quando un'affermazione di carattere generale viene accompagnata da precisazioni che intendono limitarne la validità, senza peraltro fornire al lettore le informazioni necessarie per capire la portata e della generalizzazione, e dei suoi limiti: da un lato si vuole semplificare un argomento schematizzandolo, dall'altro si vuole contemporaneamente

avvertire che la schematizzazione va presa con cautela; ma il lettore, che per definizione non conosce ancora l'argomento nella sua complessità, non ha i mezzi per districarsi in questo gioco comunicativo.

Il nostro esempio è tratto da un manuale di storia (A.Camera, R.Fabietti, *Oriente, Grecia, Roma*, Zanichelli, p. 410):

In alcuni punti Cesare riprende il programma di Caio Gracco e promuove la fondazione di colonie in Gallia in Spagna, in Macedonia e sul lontano Mar Nero; ma in altri si ispira piuttosto a Silla, pur con propositi assolutamente diversi, e per esempio non fa alcun conto della plebaglia di Roma, che nei comizi è chiamata solo a ratificare le sue decisioni.

È evidente che gli autori, dopo aver posto un parallelo tra Cesare e Silla, si preoccupano che esso non venga indebitamente generalizzato e si affrettano a precisare che gli intenti dei due personaggi erano «assolutamente diversi»; ma nel contesto non dicono in che cosa consista questa assoluta diversità: il lettore resta allora con le due informazioni contraddittorie di una certa somiglianza e di una assoluta diversità, senza avere *in loco* i mezzi per risolvere la contraddizione. (Bisogna aggiungere, a onor del vero, che nel testo una nota a margine chiarisce in parte il problema: Silla voleva rafforzare il Senato, mentre Cesare mira solo ad affermare la propria autorità personale; resta però poco chiaro in che senso Cesare 'si ispira' a Silla: si tratta di una continuità politica o di una mera coincidenza?).

2) *L'aggiunta problematizzante* è un tipico caso di errore comunicativo che nasce paradossalmente dall'intenzione di farsi capire: alla formulazione di un concetto difficile si aggiunge, di solito per inciso, una seconda formulazione, che avrebbe lo scopo di rendere più chiara la prima; ma la riformulazione finisce per aggiungere nuove difficoltà per il lettore poco esperto.

Ci pare questo il caso nel seguente passo di un libro di divulgazione storica sul Risorgimento (L.Bianciardi, *Daghela avanti un passo*, Bietti 1969, p. 19):

Ottenere dai sovrani tali riforme, e principalmente la Costituzione, cioè un patto scritto in cui il monarca concede al popolo alcuni inalienabili diritti, questo era stato il tema, nei mesi precedenti, della lotta politica...

La precisazione che abbiamo sottolineato sembra rivolta a un lettore che non abbia chiaro che cosa significa «Costituzione» nel contesto del 1848; ma è dubbio che un lettore che ignora questo termine sia poi in grado di ricostruirne il significato attraverso la definizione parentetica «patto scritto in cui il sovrano concede al popolo alcuni inalienabili diritti»; la precisazione non è più facile della prima formulazione, anzi probabilmente aggiunge difficoltà a difficoltà, e rischia di essere comprensibile solo a chi non ne avrebbe avuto bisogno.

3) *L'esempio difficile*: la funzione dell'esempio, in un testo espositivo, è di rendere più comprensibile un'affermazione di carattere generale attraverso la sua applicazione a un caso concreto; ma questo, proprio per la sua natura concreta, si presenta ricco di particolari che possono distrarre l'attenzione dall'unico aspetto rilevante in quanto esempio; la difficoltà per il lettore è allora di «scegliere nella massa delle informazioni le uniche che siano utilizzabili come esempio».

Da una scheda storica inserita in un romanzo storico scritto per la scuola media (B.Pitzorno, *La bambina col falcone*, B.Mondadori 1984, p. 78):

...non bisogna neppure credere che tutti i nobili e i cavalieri fossero ricchi. Ce n'erano che avevano gli stessi problemi economici delle classi sociali inferiori. Il signore di Joinville, feudatario francese vissuto fra il 1224 e il 1317 e autore di una cronaca su San Luigi, racconta fra gli altri questo episodio. 'Allora un povero cavaliere arrivò in barca con la moglie e i quattro figli. Li feci mangiare nel mio albergo. Finito il desinare chiamai i gentiluomini che erano presenti e dissi loro: «Facciamo

una grande elemosina e scarichiamo questo pover'uomo dei suoi figli; che ciascuno si prenda il suo e io ne prenderò uno».

L'esempio dovrebbe illustrare semplicemente un caso di miseria nelle classi nobili; ma da un lato è appesantito di informazioni non pertinenti (il fatto che l'autore abbia scritto anche una cronaca su San Luigi, che non pare essere il testo citato), dall'altro l'episodio è ricco di particolari sorprendenti per un lettore moderno (l'adozione intesa come una forma di sussidio economico, la 'messa all'incanto' dei figli), che rischiano di far passare in secondo piano l'aspetto rilevante.

Le restanti quattro categorie di difficoltà individuate dalla Lumbelli si collocano al livello della competenza testuale e riguardano prevalentemente gli aspetti di coesione, cioè la segnalazione dei rapporti semantici tra le unità testuali.

4) Si ha *identità ostacolata* ogni volta che un significato già enunciato nel testo viene ripreso (per mezzo di pronomi, nomi, o altre forme di riferimento) in modo tale che l'identità del significato non è immediatamente riconoscibile, ma richiede al lettore di compiere un'inferenza, cioè di mettere in gioco conoscenze enciclopediche (inferenza extratestuale), o date in altro luogo del testo (inferenza testuale). Spesso ragioni di eleganza (la *variatio* per evitare di ripetere una parola) o di brevità motivano questo procedimento, che d'altra parte può richiedere al lettore poco esperto una prestazione superiore alle sue forze.

Abbiamo già dato un esempio di identità ostacolata nel brano di R. e R. Balbi analizzato dal punto di vista delle competenze di lettura:

Come i lettori ricorderanno, la teoria che qui proponiamo [...]. L'ipotesi è questa:...

Per capire che l'*ipotesi* fa riferimento alla *teoria* nominata sopra, bisogna sapere che una teoria scientifica comprende una o più ipotesi, e sulla base di questa conoscenza enciclopedica compiere un ragionamento del tipo: "se qui l'ipotesi è data per già nominata, essendo preceduta da un articolo determinativo, deve trattarsi di un'ipotesi inclusa nella teoria appena citata".

Le ultime tre categorie di analisi delle difficoltà di lettura si riferiscono ai nessi testuali, cioè alle espressioni (per lo più congiunzioni e avverbi di connessione) che segnalano, o dovrebbero segnalare, i rapporti logico-semantici tra le diverse informazioni fornite nel testo. Le categorie sono denominate dalla Lumbelli 5) *nesso mal segnalato*, 6) *nesso non segnalato*, 7) *nesso distanziato*: esse non hanno confini netti e sono in parte sovrapponibili, come mostrano anche gli esempi che ora presentiamo.

Da Bianciardi, *op. cit.*, p. 19:

Quando poi morì l'arcivescovo di Milano (ottimo arcivescovo, lo riconoscevano tutti, che però aveva il torto di chiamarsi Gaysruck) e gli venne a succedere il bergamasco Bartolomeo Romilli, le accoglienze furono trionfali...

Qui il connettivo *però* segnala che tra l'essere un *ottimo arcivescovo* e il *chiamarsi Gaysruck* deve esistere una qualche forma di contrasto; per interpretare correttamente questo nesso, il lettore deve prima riconoscere in Gaysruck un cognome tedesco, poi richiamare alla mente l'informazione, non presente nella pagina, che nella Milano del 1848 era vivo il sentimento nazionale e antiaustriaco, e quindi qualsiasi autorità che portasse un nome straniero era invisa. Si può dire che il nesso non è segnalato, oppure che è mal segnalato da un connettivo che richiede una complessa inferenza per essere interpretato.

Prendiamo un esempio di *nesso distanziato* da S.Paolucci, *Storia* vol. 2, 4.a ed. (1982), Zanichelli, p. 298:

La presenza dei diavoli e delle anime dei morti nel Carnevale non è strana. Infatti, con questa festa ci si proponeva di rendere fertile la terra e abbondante il raccolto. Per generare la nuova spiga o la

nuova pianta, il seme deve passare un periodo più o meno lungo sotto terra. Qui, secondo una credenza molto antica, precedente al Cristianesimo, nel buio del mondo infernale, stavano i démoni, le anime dei morti.

Il connettivo *infatti* segnala che il proponimento di favorire la fertilità della terra e il raccolto spiega la presenza dei diavoli e delle anime dei morti nel Carnevale; ma la spiegazione non è data nella frase introdotta da *infatti*, bensì attraverso una catena di passaggi che occupano tre periodi, al termine dei quali il lettore deve risalire al connettivo e riallacciare la catena all'affermazione iniziale.

Deve essere chiaro, al termine di questa serie di esempi, che i nostri commenti non vogliono insinuare l'idea che i testi citati siano mal scritti; si tratta anzi in generale di testi redatti in modo abbastanza piano e accurato. Le nostre osservazioni vogliono piuttosto richiamare l'attenzione da un lato su quanto sia difficile scrivere in modo realmente facile, dall'altro su quanti e quali problemi debbano affrontare i nostri studenti nella conquista di un livello di comprensione sufficiente anche su testi non particolarmente intricati e scritti appositamente per loro.

2.3. La gerarchia delle unità d'informazione

Gli esempi di analisi delle difficoltà di comprensione che abbiamo dato finora hanno due limiti. Da un lato consentono di individuare le difficoltà solo a un livello per così dire 'locale', cioè difficoltà specifiche di singoli luoghi del testo. Dall'altro analizzano il testo come sequenza lineare: il lettore deve collegare correttamente il contenuto di una frase o di un paragrafo a quelli precedenti e seguenti.

Indubbiamente il processo della lettura è lineare e le difficoltà che il testo propone si affrontano sequenzialmente. Ma il risultato di una comprensione corretta va al di là della linearità del testo: al termine della lettura, nella mente del lettore dovrebbe restare un insieme di conoscenze strutturate in termini di causa-conseguenza, argomento-tesi, affermazione generale-esempio, parallelismi, opposizioni ecc. Questi rapporti non possono corrispondere alla successione con cui le informazioni sono presentate nel testo, perché sono rapporti di tipo gerarchico: una informazione è subordinata a un'altra perché la giustifica, la spiega, la introduce ecc.; diverse informazioni possono contribuire a sostenerne un'altra, e si situano quindi a uno stesso livello, mentre nel testo si presentano necessariamente in successione. A volte un'informazione presentata in un certo punto del testo si collega a un'altra data in un luogo lontano.

Se un testo espositivo o argomentativo è ben strutturato, di solito tutto l'insieme delle informazioni converge verso un unico nucleo informativo che rappresenta lo scopo comunicativo essenziale, la 'meta' del testo o del brano.

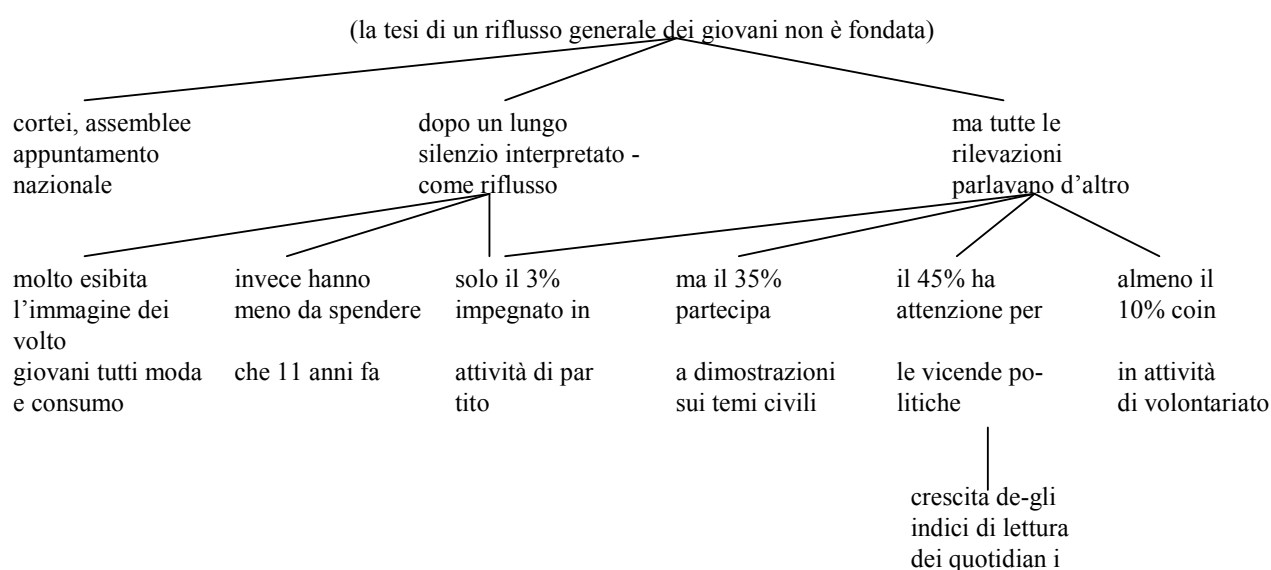
Da queste considerazioni nasce l'idea di rappresentare la struttura informativa generale di un testo o di un brano attraverso uno schema gerarchico ad albero. Dapprima il testo viene scomposto in 'unità d'informazione'. Successivamente si tenta di ricostruire i rapporti fra queste unità, dal punto di vista degli scopi che l'autore ha perseguito: per ciascuna unità, ci si pone la domanda: 'perché ha detto questo? a che cosa gli serve dirlo?'. Nello schema, ogni unità viene subordinata a quella in funzione della quale si ritiene che appaia nel testo (6).

Diamo un esempio di applicazione del metodo al primo paragrafo di un articolo di G. Barbiellini Amidei apparso sulla prima pagina del "Corriere della sera" del 1°.11.1985, avente per tema la protesta studentesca dell'epoca:

Cortei, assemblee, giornate 'di lotta': si allarga la protesta degli studenti, nata a Milano per precisi, anche gravi vuoti dell'organizzazione scolastica. Il 9 novembre c'è un appuntamento nazionale, città per città. Queste notizie giungono dopo un lungo silenzio che molti interpretarono come riflusso. Ma tutte le rilevazioni parlavano di altro: è vero, soltanto tre giovani ogni cento, negli ultimi anni, si sono impegnati nell'attività di partito, ma trentacinque su cento hanno partecipato con

frequenza a dimostrazioni sui grandi temi civili, contro la droga, contro la mafia, e quarantacinque su cento hanno dichiarato un'attenzione mirata per le vicende politiche del Paese. Eloquente al proposito la crescita degli indici di lettura dei quotidiani. È stato calcolato che almeno un giovane ogni dieci sia coinvolto in qualche modo in un'opera di solidarietà non episodica: è l'attività del volontariato, gesti capillari e poco esibiti. Molto esibita piuttosto, ma poco reale, è l'immagine proposta dall'intrattenimento televisivo dei giovani anni Ottanta tutti moda e consumo, come si vedono negli show e nelle soap-operas e nei brani di video-music. Risulta invece alla statistica che essi dispongono in termini reali di diecimila lire al mese in meno per le loro spese di quel che disponessero i giovani di undici anni fa.

La nostra analisi ha individuato nel testo undici 'unità d'informazione' e le ha gerarchizzate nel seguente schema:



Alcune osservazioni:

- la delimitazione delle unità d'informazione è largamente arbitraria: in questo caso abbiamo scelto un'analisi 'fine', data la relativa brevità e la complessità del testo; in altri casi si possono individuare blocchi informativi più ampi;
- la stessa gerarchizzazione non è un dato oggettivo: essa rappresenta già un atto d'interpretazione, e come tale è controvertibile; ciò che si cerca di ottenere è uno schema che raccolga il massimo consenso possibile tra lettori esperti;
- l'unità che poniamo al vertice come 'meta' del brano è scritta tra parentesi, perché non compare esplicitamente nel testo; riteniamo che sia un'informazione da ricavare inferenzialmente dal passo «ma tutte le rilevazioni parlavano d'altro», e che nonostante questo rappresenti la tesi di fondo che l'autore ha voluto sostenere in questo paragrafo;
- il brano è argomentativo e ha una tesi negativa, cioè la confutazione di una tesi avversaria; da qui deriva un andamento pendolare tra argomenti e contro-argomenti; questo fatto è evidenziato nella gerarchia dalla presenza di alcuni connettivi avversativi (*ma, invece*): va però notato che la possibilità di riprodurre i connettivi nella gerarchia è soggetta a fattori puramente casuali di distribuzione spaziale; in linea di massima la gerarchia non conserva i connettivi, perché è indipendente dall'ordine lineare del testo.

Lo scopo generale della costruzione di gerarchie come questa è di produrre una rappresentazione di ciò che ci si aspetta che il lettore ricostruisca nella sua mente se ha capito

veramente il testo. Si cerca di individuare un livello di comprensione globale, più importante della comprensione lineare delle parole e delle frasi e non del tutto dipendente da questa: può accadere che un lettore afferri l'idea centrale anche se alcuni particolari gli sfuggono, per esempio se non conosce il significato di alcune parole o non è in grado di afferrare alcune allusioni; viceversa, un lettore potrebbe saper decodificare ogni singola frase e non capire poi la cosa più importante, i rapporti semantici e l'intenzione generale dell'autore.

Un vantaggio indiretto di questo tipo di lavoro è di spingere coloro che vi si impegnano a un'analisi molto attenta, migliorando la loro capacità di penetrare i meccanismi del testo e quindi di capire i problemi che lettori meno esperti devono affrontare. Questo accade in particolare quando il lavoro è compiuto in gruppo, attraverso un faticoso ma proficuo confronto tra le diverse ipotesi dei singoli.

In una certa misura, la gerarchia permette anche di prevedere alcune difficoltà di lettura; ad esempio, se è corretto attribuire al brano citato una 'meta' non data esplicitamente, è facile prevedere che questo aspetto centrale potrà sfuggire a molti lettori. Ancora, quando una gerarchia si presenta 'piatta', con pochi livelli e molte unità su uno stesso livello (come accade in certi brani espositivi di libri di testo), è probabile che la comprensione dell'articolazione del testo sia più facile che quando la gerarchia appare più 'profonda', con molti livelli e molte connessioni.

Infine, il lavoro di costruzione della gerarchia permette alle volte di valutare la coerenza complessiva di un testo. Quando non si riesce a trovare un'unica 'meta' testuale, quando non si sa bene come collegare le unità, quando le ipotesi di diversi lettori appaiono disparate e difficilmente conciliabili, allora è possibile che il difetto stia nel testo, in una sua imperfetta articolazione concettuale.

3. Indicazioni ed esperienze didattiche

3.1. Gli strumenti utilizzati

Le riflessioni ed esperienze esposte fin qui erano puramente preliminari a un passaggio al piano operativo didattico, il quale richiede l'individuazione di precisi strumenti con cui valutare e stimolare la comprensione effettiva di un testo.

Il nostro gruppo ha sperimentato due tipi di strumenti:

a) *Il riassunto in tempi e spazi delimitati* ha questa procedura: il testo viene proposto alla lettura silenziosa degli studenti per un tempo definito (in genere, da 15 a 30 minuti, a seconda della lunghezza e difficoltà); poi si chiede di produrne una sintesi in un tempo dato (di solito, tra i 30 e i 45 minuti), e in uno spazio limitato, che può andare da 1/2 (per testi brevi e densi) a 1/6 del testo di partenza, misurato in numero di parole; ai ragazzi la misura può essere comunicata in termini di righe o pagine di un dato formato, più facili da controllare, anche se approssimativi.

La consegna è proposta in due momenti distinti per evitare che la lettura sia disturbata dalla preoccupazione delle operazioni da compiere, come accade quando il riassunto viene subito iniziato 'pezzo per pezzo', o si cominciano a prendere appunti, prima di aver maturato una comprensione globale.

Questo tipo di esercizio è particolarmente adatto per testi di andamento espositivo, o anche per testi argomentativi non molto complessi.

b) *Il questionario 'a maglie larghe'* consiste di poche domande a risposta aperta, che richiedono di distinguere in un testo la parte informativa da quella argomentativa, oppure il *tema* dalla *tesi*, o ancora la tesi dagli argomenti. In questo modo il lettore poco esperto è guidato a rendersi conto della struttura e del senso complessivo del testo.

Qualche esempio. Per un testo argomentativo lineare nell'impianto, in quanto costituito da blocchi omogenei, ma piuttosto ampio e articolato (un articolo di A. Todisco a favore di una legislazione più restrittiva sul fumo), si sono proposte queste domande:

- 1) Qual è il tema di fondo?
- 2) Quale la tesi sostenuta dall'autore?
- 3) Da quali argomenti è sostenuta? Elencali.

Le domande 1) e 2) miravano a far cogliere una distinzione che non è risultata facile per gli alunni: gran parte dell'articolo era dedicata a dati sui danni del fumo e sulla sua preoccupante diffusione (tema), mentre la proposta in funzione della quale il testo era scritto riguardava nuove norme restrittive (tesi).

Una serie di domande più puntuali è stata invece proposta per un testo più complesso, un articolo di B. Placido contro la scelta contenuta nel 'piano Falcucci' di eliminare lo studio della storia antica dai curricoli del biennio, in cui l'informazione è intrecciata all'argomentazione e la difficoltà è aumentata dalla struttura 'circolare' del testo e da uno stile ironico e allusivo. Le domande sono state:

- 1) Qual è la notizia riportata?
- 2) Chi viene preso di mira, e in quali parti del testo? Indicare i passi relativi.
- 3) Qual è la tesi centrale sostenuta?
- 4) Quali argomenti sostengono la tesi? Elencane alcuni.

c) *La richiesta, a fine lavoro, di indicare che cosa non si è capito* (termini, espressioni o frasi) può essere un'utile integrazione dei due strumenti presentati. Essa spinge lo studente a un'ulteriore riflessione sulle proprie difficoltà di fronte al testo e permette di rilevare alcuni punti cruciali che ostacolano la comprensione, evidenziando carenze sul piano del lessico, delle conoscenze enciclopediche richieste, del riconoscimento dei nessi logico-semantici.

Per esempio, la lista delle domande presentata sopra sull'articolo di Placido, era integrata da queste due:

- 5) Riporta le parole e le espressioni che hai trovato difficili.
- 6) Di quali ulteriori informazioni avresti bisogno per una migliore comprensione del testo? Formula delle domande.

3.2. La valutazione della comprensione

Non ci nascondiamo i limiti di questi strumenti dal punto di vista di una misurazione 'oggettiva' della comprensione. Ciò che essi richiedono è infatti di produrre un testo scritto (riassunto o risposte a domande); le abilità di comprensione e di produzione si intrecciano dunque strettamente nel lavoro, e non è possibile distinguere l'incidenza delle une e delle altre sul risultato, anche se si decide di non tener conto della correttezza e proprietà del testo prodotto, o comunque di valutarle a parte; ad esempio, chi abbia difficoltà di espressione sintetica è svantaggiato dal riassunto in spazio limitato, perché potrà farvi entrare meno informazioni del testo di partenza, indipendentemente dalle sue capacità di comprensione.

D'altra parte, in una situazione scolastica ordinaria appare problematico individuare strumenti di misurazione della comprensione più efficaci e insieme agevolmente praticabili.

Le usuali domande orali sul testo vanno soggette allo stesso tipo di critiche, coinvolgendo le abilità di produzione orale, e sono ancor più esposte a una valutazione soggettiva e impressionistica; a parte la difficoltà logistica di una verifica globale dei risultati di una classe.

Le prove oggettive di verifica della comprensione basate su questionari a risposta chiusa mirano a escludere dal processo le abilità di produzione, ma presentano a nostro avviso grossi limiti. Da un lato la risposta corretta a un quesito dipende dalla comprensione sia del testo, sia del quesito stesso e delle

risposte alternative, che vengono dunque a interferire nel rapporto diretto lettore-testo, con effetti a volte devianti. Dall'altro lato, le domande a risposta chiusa si prestano a verificare soprattutto la comprensione di singoli luoghi del testo (le più facili da formulare, e le più numerose in ogni questionario, sono di tipo lessicale), mentre difficilmente permettono di mettere a fuoco le articolazioni del discorso, la comprensione globale: nella migliore delle ipotesi su questa si possono formulare poche domande, mentre per neutralizzare l'incidenza di fattori casuali dovrebbero essere numerose. Infine, quasi mai un questionario a risposta chiusa permette di identificare i 'nodi di incomprensione' e le difficoltà strutturali di un testo.

Da parte nostra, c'è stato un tentativo di ottenere una misurazione della comprensione in termini quantitativi, combinando il riassunto in tempo e spazio delimitati con una preventiva analisi della 'gerarchia' del testo: ad ogni unità d'informazione individuata viene attribuito un punteggio correlato alla sua importanza gerarchica (ad esempio, tre punti per le unità del primo livello, due per quelle del secondo, e così via); si contano le unità riprodotte in un riassunto e si sommano i punteggi relativi. In questo modo viene premiato lo studente che, nello spazio limitato a disposizione, ha riprodotto le informazioni più importanti compiendo una selezione corretta.

I risultati (7) non sono pienamente soddisfacenti: da un lato non è sempre facile riconoscere la presenza o assenza di una data informazione in un riassunto, come dimostrano a volte le discordanze di valutatori diversi su uno stesso elaborato; dall'altro, la semplice presenza o assenza delle informazioni non dice, in alcuni casi, se sono stati compresi anche i nessi che le collegano nell'articolazione del testo.

3.3. Spiragli sui processi di incomprensione

Se il problema di una valutazione 'oggettiva' e quantitativa della comprensione resta aperto, gli strumenti da noi usati si sono rivelati efficaci piuttosto per una valutazione di tipo qualitativo. La comprensione è un processo che si svolge nella testa del lettore, e non è direttamente osservabile; ciò che si osserva sono (in parte) i suoi risultati, che possono suggerire qualche ipotesi interessante su come ha lavorato la mente. Il tipo di risultati offerti dalle nostre prove sembra offrire qualche spiraglio in questa direzione, in quanto permettono di mettere a fuoco alcuni meccanismi di comprensione e rielaborazione di un testo e alcuni 'nodi' di incomprensione.

Indichiamo a titolo di esempio alcuni fattori di disturbo della comprensione e rielaborazione che presentano una certa ricorrenza negli elaborati esaminati.

a) *Il particolare saliente*: quando in un testo vi sia una parte descrittiva accessoria rispetto al tema centrale, ma presentata con una certa insistenza di particolari, è facile che essa distraiga l'attenzione del lettore facendogli perdere di vista il tema centrale. Eguale rilievo vengono ad assumere elementi isolati ma capaci di catturare l'attenzione sul piano emotivo. E' evidente che il tipo di difficoltà è qui affine a quello individuato dalla Lumbelli sotto la voce 'esempio difficile', ma la sua portata va al di là di ciò che in un testo è presentato come esempio.

b) *Il linguaggio figurato*, largamente utilizzato nello stile giornalistico brillante, è, prevedibilmente, un notevole fattore di difficoltà per lettori inesperti.

Per esempio, il già ricordato articolo di Placido contro l'eliminazione della storia antica dai programmi, comincia con la raffigurazione ironica e grottesca di una Falcucci tardiva adepta dei miti sessantotteschi; il passaggio alla tesi centrale è segnalato da questa espressione: «tiriamo fuori dalla cassapanca le argomentazioni utili già quindici anni fa...». La metafora è risultata incomprensibile ad alcuni studenti, che invitati a formulare domande sulle espressioni e parole difficili hanno scritto: «che cosa c'entra la cassapanca?».

Anche l'ironia e il gusto del paradosso mettono in difficoltà alcuni studenti. Placido conclude l'articolo insinuando che «Con l'aria di essere moderni, modernissimi, quelli sono capaci di proporre - dal Ministero della Pubblica Istruzione, domattina - l' 'esame di gruppo' e il 'sei politico'.» In alcuni elaborati l'idea è presa sul serio.

È evidente che a monte di questo errore vi è soprattutto una carenza di conoscenze enciclopediche: solo chi non ha la memoria storica del Sessantotto e un'idea delle posizioni correnti nel dibattito sulla scuola vi può incorrere.

c) *L'interferenza di fattori emotivi*, o comunque la tendenza a una lettura che proietta sul testo le conoscenze e le attese del lettore, è un fattore di disturbo ogni volta che sia richiesta una lettura non 'corporea', attivatrice dell'immaginario, ma un riconoscimento di informazioni e tesi altrui, una distinzione tra il sé e l'altro.

Tipiche in questo senso alcune risposte al questionario riportato sopra sull'articolo di Placido: qualche studente attribuisce all'articolo la tesi che 'finalmente è stata abolita la storia antica nel biennio', mettendo i propri desideri al posto dell'opinione dell'autore; altri introducono proiettivamente nelle risposte un soggetto assente dall'articolo, gli studenti attuali, con risposte come «vuole mettere in risalto il bisogno che gli studenti hanno di conoscere il mondo intorno a sé e non ciò che è successo migliaia di anni fa».

d) *La carenza di conoscenze enciclopediche* relative agli argomenti, ai referenti, alle allusioni presenti in un testo è una delle difficoltà più frequentemente segnalate dagli studenti quando vengono invitati a rilevare termini ed espressioni non chiari in ciò che hanno letto. Essi pongono per lo più domande del tipo "che cos'è il riflusso, un decreto ministeriale, la lottizzazione, che cos'è successo nel Sessantotto, chi sono gli inquisitori, chi era Pavese" e così via. Ovviamente il piano linguistico (struttura sintattica più o meno complessa, lessico specialistico o inutilmente criptico) è un elemento importante, ma appare quasi sempre collegato all'"enciclopedia" presupposta da chi scrive. L'intreccio è inestricabile quando si considerano i problemi del lessico: la carenza di referenti è anche carenza di vocabolario, e viceversa (non sapere che cosa si intende per 'riflusso' significa ignorare una parola o essere rimasti estranei a un fenomeno e a un dibattito degli scorsi anni?).

La difficoltà non si colloca solo al livello di singole espressioni, ma può incidere anche sul piano dell'interpretazione complessiva di un testo, come conferma l'esempio già dato relativo al 'sessantottismo' attribuito ironicamente al Ministero della Pubblica Istruzione.

e) Fondamentale risulta poi *la struttura generale di un testo*: se lineare o a blocchi omogenei agevola il compito del lettore, se è ad andamento 'pendolare' o 'circolare' (con un alternarsi di informazione e argomentazione, o, peggio, di argomentazioni opposte) lo sconcerta.

I nodi di incomprensione sembrano collocarsi soprattutto laddove un nesso testuale è affidato a un'inferenza del lettore e l'informazione implicita finisce col caricare di significato un connettivo o un altro elemento testuale, apparentemente secondario.

Il brano del "Corriere della sera" riportato nel paragrafo precedente fornisce un buon esempio di ciò che intendiamo dire; in esso, la confutazione della tesi di un riflusso generale dei giovani comincia così: «Ma tutte le rilevazioni parlavano d'altro: è vero, soltanto tre giovani ogni cento, negli ultimi anni, si sono impegnati nell'attività di partito, ma trentacinque su cento hanno partecipato con frequenza a dimostrazioni sui grandi temi civili...»; in un riassunto, il passaggio appare in questi termini: «Recenti statistiche hanno dato un'immagine dei giovani diversa da quella della televisione. È risultato che tre giovani su cento si sono impegnati nell'attività di partito...»; il senso attribuito al dato nel testo di partenza viene così rovesciato, e probabilmente ciò che non è stato capito è il valore concessivo attribuito al passaggio *è vero*,....

La lista degli esempi potrebbe continuare, ma ciò che importa non è tanto la massa delle osservazioni particolari che ci è accaduto di fare, quanto l'aver impostato un tipo di lavoro che ci permette di farle. Un risultato non secondario di queste analisi è che l'insegnante viene spinto ad abbandonare un atteggiamento di generica deplorazione delle incapacità degli studenti per mettersi dalla parte del lettore inesperto alla ricerca dei perché degli errori di comprensione; l'errore non è allora più un punto di arrivo, ma un punto di partenza.

3.4. La ricaduta didattica

I risultati più interessanti dei semplici strumenti didattici da noi sperimentati non riguardano forse tanto la valutazione della comprensione, quanto gli effetti indiretti che hanno sui processi stessi di comprensione. Sono effetti difficilmente misurabili, ma che appaiono evidenti alla fine di un percorso didattico: l'uso ripetuto di tali strumenti sembra agire a un livello profondo sui meccanismi e automatismi della lettura e rielaborazione di un testo.

La richiesta di riassumere entro un tempo e spazio limitati, anche se avanzata in un momento successivo alla lettura, sembra retroagire sul processo di comprensione, inducendo il ragazzo a un atteggiamento selettivo e a un approccio al testo teso a rilevarne le strutture portanti. È probabile, che molti problemi di comprensione e rielaborazione dipendano dall'incapacità di superare un atteggiamento di lettura puramente sequenziale, in direzione di una considerazione più globale del testo; questo tipo di prove sembra favorire tale spostamento di prospettiva.

Nella stessa direzione agisce anche il momento della verifica in classe della valutazione degli elaborati condotta dall'insegnante. A nostro avviso il coinvolgimento dello studente sul piano del metodo e degli obiettivi, di per sé sempre valido, è particolarmente produttivo in questo tipo di lavoro.

L'esplicitazione dei criteri adottati dall'insegnante, la discussione della valutazione, la richiesta di controllo dei risultati e, talora, di autonoma definizione dei punteggi, diventano un momento decisamente costruttivo del percorso. Si imposta una discussione sul testo, sui passaggi logici e argomentativi più densi di implicazioni e connessioni sottintese; si individuano dialetticamente le strutture portanti del discorso, si riflette sul rapporto che il testo vuole instaurare col destinatario. La stessa costruzione di 'gerarchie' delle unità d'informazione, troppo complessa per essere data al singolo studente come prova da superare, può essere proposta in questa fase di verifica come esame della soluzione adottata dall'insegnante e discussione di proposte alternative. Tutto questo ha effetti positivi, nel tempo, sugli atteggiamenti di lettura.

Non è poi da trascurare il significato che hanno le prove proposte sul piano della produzione scritta: la richiesta della sintesi in tempi e spazi limitati esige una economicità del discorso che difficilmente la pratica scolastica tradizionale si pone come obiettivo, privilegiando in genere l'elaborazione ampia. Sin dalle prime prove appare evidente lo sforzo di selezione e sintesi delle informazioni, e proseguendo nel lavoro si nota in genere uno sviluppo della capacità di espressione essenziale e concisa. La richiesta di scrivere per rielaborare e analizzare testi altrui può poi riequilibrare una didattica della scrittura troppo sbilanciata, tradizionalmente, nel senso di una pretesa capacità di invenzione personale, dando il giusto peso a una pratica di scrittura più funzionale.

Non intendiamo certo sopravvalutare i modelli di lavoro didattico che proponiamo, che in sé non hanno nulla di particolarmente originale; ci sembra però che il loro uso ripetuto possa costituire un elemento importante nell'ambito di un progetto didattico complessivo teso a riconoscere il giusto spazio, anche nella scuola secondaria di 2° grado, a una pratica di lettura e di scrittura non limitata all'ambito letterario.

Note

(*) Nell'ambito di un lavoro comune, il §1 è stato redatto da M. Sabatino il §2 da A. Colombo, il §3 da D. Cortellini.

1. Si tratta di un gruppo di lavoro composto da insegnanti dei bienni classico, scientifico, tecnico e di istituti professionali, che si incontrano con cadenze quindicinali e sperimentano nelle proprie classi materiali didattici prodotti collettivamente.

L'interesse dell'iniziativa risiede nella possibilità di confrontare i risultati ottenuti e discuterne insieme elaborando strategie di intervento che sono andate via via perfezionandosi nel corso del lavoro. L'intercambiabilità tra ricerca e pratica didattica è diventata così una pratica operativa che, se da un lato conferisce al lavoro ritmi piuttosto lenti, d'altra parte consente aggiustamenti successivi nella definizione degli obiettivi e dei metodi.

2. Citato in D. Bertocchi, *La lettura*, Lecce, Milella, 1983, p. 34.

3. Alcuni esempi di queste genere sono analizzati in A. Colombo, "Alcuni errori di comprensione in letture curricolari", in "Linguaggi", II (1985), n. 3, pp. 14-21.

4. D. Bertocchi, *La lettura*, cit., pp. 83-95; non citiamo letteralmente il testo, ma riassumiamo i concetti per noi più significativi, facendo ammenda di possibili travisamenti.

5. L. Lumbelli, "Per la diagnosi della comprensibilità", "Riforma della scuola", n. 5/1984, pp. 23-34; "Effetti paradossali dell'intenzione di farsi capire", *ibid.* n. 9-10/1984, pp. 19-31; "Comprensibilità e qualità dei testi divulgativi", *ibid.*, n. 12/1984, pp. 13-26.

6. Il metodo è stato proposto, in chiave didattica, da A.R. Guerriero, "La ricezione del testo come comprensione/rielaborazione", "Orientamenti pedagogici", XXX (1983), pp. 579-612, la quale si rifà alle analisi della linguistica testuale, in particolare di van Dijk. Sono pertinenti al nostro proposito in particolare indicazioni come le seguenti: «L'organizzazione lineare di una sequenza di enunciati o di un intero discorso rappresenta l'attualizzazione linguistica di un *piano*, di un programma cioè di istruzioni organizzate gerarchicamente...»; «Gli argomenti o *topics* di un discorso rappresentano nella loro forma più sintetica, generalizzata e inclusiva, i vertici della costruzione gerarchica del testo, costituiscono delle 'macro-proposizioni', gli elementi essenziali, cioè, della struttura semantica.»

Altre suggestioni ci provengono dalle ipotesi di analisi della comprensione testuale di D. Parisi e del gruppo dell'Istituto di Psicologia del C.N.R. di Roma; senza seguire questi autori nelle loro ricostruzioni di 'reti cognitive' e 'gerarchie di scopi', molto complesse e applicate ad analisi molto 'fini', prendiamo stimolo da indicazioni come queste: «La comprensione adeguata di un brano non può tradursi in un insieme di conoscenze che stanno tutte sullo stesso piano. Capire un brano significa anche capire che una conoscenza è più importante di un'altra.» «La nostra ipotesi è che l'importanza di una conoscenza contenuta in un brano sia data dal numero di altre conoscenze che tale conoscenza spiega e dal numero di altre conoscenze da cui è spiegata.» (C. Castelfranchi, A. Devescovi, M. Miceli e D. Parisi, "Aspetti cognitivi della comprensione dei brani", in D. Parisi (a cura), *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1979, pp. 125-160).

Il nostro è comunque un approccio empirico e per tentativi, che non può essere rigidamente ricondotto a nessuna impostazione teorica rigorosa.

7. Per un resoconto dettagliato sulle procedure e sui risultati si può vedere il lavoro presentato dal GISCEL Bologna al terzo Convegno nazionale GISCEL (Vico Equense, 1986), in corso di stampa negli *Atti* (Firenze, La Nuova Italia).