

[in *La comprensione. Scritti linguistici*, a cura di Serenella Baggio et al., Trento, Università di Trento, 2012, pp. 67-85].

Giacomino e Hammurabi

Giacomino (quarta elementare) ha il compito di studiare a casa una pagina del suo sussidiario di storia che contiene questi capoversi:

Dopo averle sottomesse, Hammurabi permise che le città sumere conquistate conservassero abitudini, lingua, religione, scrittura. I Babilonesi appresero quindi molte conoscenze dai Sumeri. Hammurabi fu un sovrano molto saggio, che cercò di dare ai sudditi tranquillità e sicurezza. Egli fece riunire le leggi orali che riguardavano la vita dei Babilonesi in un codice, una raccolta di leggi scritte, chiamata dagli storici

Codice di Hammurabi.

Leggi orali leggi non scritte, tramandate a voce.

Il Codice di Hammurabi è una fonte preziosa per conoscere la vita dei Babilonesi perché raccoglie leggi che riguardano vari aspetti: famiglia, raccolto, proprietà, offese personali. Le pene variavano a seconda delle classi sociali: erano più gravi se a subire un torto era un uomo libero, e più lievi se veniva danneggiato uno schiavo. Le leggi erano scritte in un linguaggio chiaro, in modo che tutti potessero comprenderle. (*testo A*)

Giacomino non capisce: al suo papà che lo assiste e lo sollecita non sa dire perché Hammurabi sia giudicato saggio e in che modo abbia cercato di dare ai sudditi tranquillità e sicurezza. Si tratta di un bambino generalmente giudicato sveglio, e che a scuola ha ottimi voti.

Prima di chiederci perché Giacomino non ha capito, proviamo a chiederci che cosa avrebbe dovuto capire. Il passo citato contiene le seguenti informazioni, presentate come indipendenti l'una dall'altra:

- Hammurabi permise che le città sumere conservassero abitudini ecc.; *quindi* (unico legame esplicito) i Babilonesi appresero molte cose dai Sumeri;
- Hammurabi fu un sovrano molto saggio;
- cercò di dare ai sudditi tranquillità e sicurezza (con l'affermazione precedente c'è un legame argomentativo – motivazione del giudizio – che resta implicito);
- fece riunire le leggi orali in un codice, che è una raccolta di leggi scritte;
- il codice è una fonte preziosa di notizie su vari aspetti della vita dei Babilonesi;
- “le pene” variavano a seconda della condizione sociale dell'offeso; quali pene? forse – non è detto – quelle relative alle “offese personali” (notoriamente per ogni bambino un’“offesa” è dire “stupido!”);
- le leggi erano scritte in modo chiaro, accessibile a tutti.

Possibile interpretazione: la saggezza di Hammurabi consistette nel dare notizie sulla vita quotidiana dei Babilonesi; oppure, ammesso che il lettore riesca a trovare la giustificazione del giudizio saltando questa informazione intrusa, la saggezza consistette nel dare leggi scritte in modo chiaro per tutti (evidentemente tutti i Babilonesi leggevano senza difficoltà i caratteri cuneiformi).

Alla base di questi equivoci c'è che chi ha scritto ha creduto che omettere i nessi tra le informazioni sia un modo di semplificare il testo (ed è vero il contrario); ha più o meno consapevolmente presupposto che un bambino di nove anni possieda già uno sfondo enciclopedico di concetti sociologici e giuridici: che cosa è una legislazione, che cosa è un codice (dal testo si direbbe che sia un termine convenzionale creato *ad hoc* dagli storici); una legislazione scritta costituisce una garanzia di certezza del diritto in confronto alla legge di tradizione orale; una legislazione che riguarda vari aspetti della vita è (in tutto? in parte?) una legislazione penale; la certezza delle pene è una premessa di tranquillità e sicurezza... e si potrebbe continuare.

Simili errori comunicativi si possono spiegare con la convinzione che sia necessario stipare in una quindicina di righe una quantità di informazioni eterogenee. In questo modo si scrivono testi comprensibili solo a chi conosce già tutto ciò che da essi si dovrebbe imparare.

Analisi e denunce

È stata più volte denunciata e documentata la difficoltà che incontrano i nostri allievi, a tutti i livelli di scuola, nel comprendere i libri di testo; basterà ricordare in proposito la ricerca del GISCEL Lombardia (Zambelli 1994) e il volume collettivo, di poco successivo, curato da Calò e Ferreri (1997) sempre in ambito GISCEL. Esiste anche una manualistica abbastanza ricca sulla lettura per lo studio e su come avviare progressivamente gli studenti ad affrontare i testi di studio. Ma troppo spesso, quando con questo intento si vanno ad analizzare pagine dei manuali in uso nelle nostre scuole, ci si scontra con la domanda or ora posta a proposito dei difficili rapporti fra Giacomino e Hammurabi: che cosa c'è da capire? che cosa potrebbe capire un lettore che non conoscesse in anticipo quel che c'è da capire?

Scrivere un libro di testo è obiettivamente difficile. All'autore si richiede di mettersi nei panni di un destinatario non solo meno dotato di risorse lessicali e sintattiche, ma meno dotato di quelle conoscenze enciclopediche di base che si è abituati a dare per note nella comunicazione scientifica, e in parte anche nella divulgazione rivolta ad adulti. Si richiede insomma quel decentramento sul destinatario che richiediamo agli studenti nella loro scrittura, al quale attribuiamo, quando è carente, l'origine di molti loro errori; e che con più difficoltà riconosciamo carente in noi stessi e all'origine di nostri errori non grammaticali, ma comunicativi.

La questione è stata impostata con chiarezza da Lucia Lumbelli in un libro che risale a più di venti anni fa: «inadeguatezze rispetto all'intenzione che può essere considerata istituzionalmente propria dei testi destinati a comunicare informazioni relativamente complesse ad interlocutori che possono avere difficoltà nel recepirle, cioè dei libri di testo per la scuola dell'obbligo come dei testi di divulgazione scientifica in generale». (1989: 69). Con pari chiarezza la stessa autrice ha spiegato uno dei motivi che può essere alla radice di tale inadeguatezza: «i processi cognitivi che possono corrispondere a difficoltà di comprensione vengono compiuti in modo semplicemente automatico da parte di chi *non* ha difficoltà di comprensione e di lettura. Altrettanto automaticamente ed inavvertitamente chi scrive li richiede al lettore» (*ibid.*: 50).

Nella cultura italiana il problema è per lo più oggetto di scarsa attenzione, quando non di disdegno. Scriveva Emanuela Piemontese nel volume collettivo citato: «Rispetto ad altri paesi di cultura europea e d'oltreoceano, l'Italia si caratterizza generalmente per la sua cronica disattenzione per la fruibilità dei testi, vista in relazione agli obiettivi (informativi, formativi, regolativi ecc.) e ai destinatari» (1994: 221). Nello stesso volume Valter Deon impostava un'analisi più specifica sui manuali di storia scrivendo tra l'altro: «I manuali scolastici per la scuola dei gradi inferiori sono notoriamente i più complessi e i meno comprensibili. Una qualsiasi pagina di sussidiario per la scuola primaria, ad una pur superficiale analisi, si presenta astratta, difficile, concettosa, ricca di inferenze e di impliciti, solitamente decontestualizzata e asettica quanto al tempo e allo spazio. (Questa storia concentrata sarà riproposta ciclicamente e allargata nel grado successivo di scuola)» (1994: 45).

Più di recente una studiosa di logica, Marina Sbisà (2007), nell'analizzare le forme della comunicazione implicita ha trovato una ricca esemplificazione nei manuali di storia e di scienze per la scuola media, e ne ha ricavato una ricca messe di brani problematici, dei quali ha verificato sperimentalmente la scarsa comprensione nelle classi. Ancora nel 2010 una giovane studiosa, Chiara Amoruso, ha pubblicato un ottimo lavoro che ha per oggetto le procedure di semplificazione dei testi che possono portare gli allievi, in particolare quelli per cui l'italiano è una seconda lingua, ad accostarsi gradualmente alla lingua colta, sofisticata, tecnica dei manuali; e per farlo ha dovuto confrontarsi con pagine di manuali che non sembrano precisamente scritte per essere capite. Si deve a lei una importante distinzione tra le difficoltà di comprensione: «Alcuni sono elementi di difficoltà regolari e *funzionali* in quanto perseguono l'obiettivo di offrire un modello di lingua colta e di presentare le strutture linguistiche adeguate per la verbalizzazione di categorie e relazioni concettuali complesse. Altri, al contrario, sono elementi di difficoltà *non-funzionali* e *anti-funzionali*. Essi, infatti, non solo non producono alcun effetto positivo in termini di apprendimento, ma determinano addirittura dei danni. appesantiscono inutilmente l'operazione

di decodifica, creano nei ragazzi confusione concettuale e, quel che è più grave, forniscono un modello negativo di testualità» (2010: 95-96). Molti degli esempi addotti dalla Sbisà e dalla Amoruso, tratti da libri di testo recenti o tuttora in uso, potrebbero degnamente figurare in un museo degli orrori linguistici.

Tutto è stato detto, dunque, in proposito? in un certo senso sì. E tuttavia varrà la pena di esemplificare a analizzare ancora, con diversi obiettivi: quello di tenere aggiornato il *cahier des doléances*; quello di mettere ancora una volta in guardia gli insegnanti che hanno il compito drammaticamente difficile di scegliere i materiali di studio per i loro allievi; quello di indurre qualche editore scolastico, qualche suo redattore, a prendere seriamente in considerazione la stesura linguistica dei manuali che confezionano: proposito, questo, senza speranza, ma ispirato alla virile massima di Gaetano Salvemini: Fai quel che devi; accada quel che può.

Telegrammi

Non sono in grado di fare confronti sistematici, ma in base ai miei ricordi ho l'impressione che la quantità di informazioni presenti nei manuali scolastici di tutti i livelli si sia più o meno decuplicata rispetto a qualche decennio fa. Di tutto, di più pare la massima adottata dagli editori, il terreno su cui si svolge la loro concorrenza. Le dimensioni dei libri sono sì cresciute in modo mostruoso (tranne che nelle scuole elementari, dove lo stato, che paga, fissa limiti precisi), ma non si possono dilatare all'infinito; lo spazio deve poi essere occupato per metà da illustrazioni non sempre funzionali, da questionari, schede e altri apparati, per cui la quantità del testo continuo è cresciuta di poco o di nulla. Si pone allora il problema di stipare la maggiore quantità possibile di notizie in poche righe di testo, che vengono ad assomigliare ai telegrammi in cui si cercava di dire tutto entro le fatidiche quindici parole. Ecco un possibile risultato:

1846-1848: il Biennio delle riforme in Italia

Divenuto sovrano del Regno di Sardegna nel 1831, **Carlo Alberto** si adoperò per riformare il Paese. Ma soprattutto, con il passare degli anni, si dichiarò sempre più ostile all'Austria e desideroso di intervenire in favore dell'unità d'Italia.

Tra il 1846 e il 1848, in tutti gli Stati italiani vennero introdotte importanti riforme. Questo periodo è passato alla storia come il **Biennio delle riforme**.

Nel 1846 grande entusiasmo venne suscitato dall'elezione di papa **Pio IX**. Appena eletto, Pio IX liberò numerosi prigionieri politici, diminuì i controlli di polizia e permise maggiore libertà di stampa.

Si diceva che fosse di simpatie liberali e vicino alla tendenza neoguelfa di Gioberti che auspicava una confederazione di Stati italiani guidata dal papa. In realtà Pio IX aveva un atteggiamento di apertura nei confronti del popolo, ma non era affatto un liberale. Non era neanche disponibile a mettersi a capo degli Stati italiani, come sperava Gioberti.

Nel 1847, **Piemonte, Toscana e Stato della Chiesa** formarono una LEGA DOGANALE: si trattava di un accordo per liminare i dazi e le imposte sulle merci così da favorirne la circolazione. (*testo B vol. 3a*)

Che cosa vorrà dire "riformare il paese"? che cosa saranno le "importanti riforme" degli altri stati? come può un tredicenne sapere che "permise maggiore libertà di stampa" è una di quelle riforme? e che c'entra con tutto questo la lega doganale? Appunto come in un telegramma, manca ogni tessuto connettivo tra un'informazione e l'altra. Ma dal destinatario del telegramma era lecito aspettarsi che ricostruisse i nessi tra le parole e desse loro uno sfondo, dato che il messaggio riguardava problemi noti a lui e all'emittente; del ragazzo di scuola media bisognerebbe istituzionalmente supporre che non sappia ancora niente della storia del Risorgimento, che sappia poco di economia e di dogane, che attribuisca al termine "riforme" un significato vago almeno quanto i politici che hanno continuamente in bocca la parola.

La soppressione dei nessi concettuali può richiedere al lettore sforzi inferenziali davvero acrobatici. Ecco un caso esemplare:

[Nel capoverso precedente si è detto che nel periodo più antico gli Egizi credevano che l'immortalità dell'anima fosse una prerogativa dei soli faraoni]

Dopo la crisi dell'Antico Regno, che aveva mostrato la debolezza e la fragilità del potere dei faraoni, l'immortalità dell'anima divenne un destino comune a tutti gli uomini. (*Testo C*)

Lasciamo stare il problema di capire che “divenne un destino comune”, presentato come un dato oggettivo, va invece interpretato come un mutamento di credenze. Per stabilire un nesso tra “la crisi dell'Antico Regno, che aveva mostrato la debolezza e la fragilità del potere dei faraoni” e questo mutamento il lettore dovrebbe ragionare così: vedendo che il potere di faraoni era fragile, il popolo egiziano avrà allora pensato che i faraoni non dovevano essere tanto diversi dagli uomini comuni; fino allora aveva creduto che solo i faraoni fossero immortali; a questo punto avrebbe potuto immaginare che fossero mortali come gli altri; invece no, venne a credere che anche gli uomini comuni fossero immortali come i faraoni. Nei termini di Lucia Lumbelli, siamo di fronte a un tipico “nesso non segnalato”, solo che in questo caso il nesso non è solo non segnalato, è anche alquanto arbitrario.

Vediamo ora come un sussidiario per la quarta e quinta elementare affronta il problema della deforestazione:

In molti luoghi vengono abbattute intere foreste, per far spazio alle coltivazioni o per ricavare legname. Questo fa diminuire la quantità di ossigeno prodotta e di anidride carbonica consumata dalle piante.

La **deforestazione** ha conseguenze anche sul clima: il terreno senza alberi si scalda più rapidamente. Si creano così zone di bassa pressione, che determinano cambiamenti nella direzione dei venti e nelle precipitazioni atmosferiche. (*testo D*)

Che cosa deve sapere un bambino per comprendere l'ultimo capoverso? la catena causale da ricostruire può essere questa (metto fra parentesi le informazioni interamente omesse, da ricavare dalla propria enciclopedia): deforestazione > riscaldamento del suolo (> riscaldamento dell'aria) (>l'aria più calda ha un peso specifico minore) (>l'aria che pesa meno tende a salire) (>l'ascesa crea una zona di bassa pressione) (> i venti sono spostamenti di masse d'aria verso le zone di bassa pressione)... il tutto per venire a sapere che avvengono “cambiamenti” non specificati.

Astrazioni

Dire qualcosa in forma astratta fa risparmiare parole: l'astrazione consente di dire in una parola ciò che diversamente richiederebbe esempi, descrizioni, narrazioni. Accade così che nei libri di storia per la scuola media si leggano affermazioni come queste:

Per affermare il proprio potere i re avevano saputo tener testa all'antica **nobiltà feudale** e l'avevano privata di alcuni privilegi. Si erano opposti all'**impero**, perché, per dirla come il re di Francia, nessuna autorità all'interno di uno stato poteva essere superiore a quella del re. (*Testo E*)

[*a proposito dei conflitti seguiti alla Riforma di Lutero*] Non era solo una questione di fede. La protesta religiosa era un'occasione per difendere i propri interessi:

[...]

- la **piccola nobiltà** desiderava riconquistare un posto importante nella società, impadronendosi delle molte proprietà terriere che la Chiesa controllava in Germania; (*Testo B vol. 2*)

La storia in questi manuali è uno scenario in cui agiscono personaggi collettivi come la “nobiltà feudale”, la “piccola nobiltà”. Personalmente non sento di aver compreso un concetto storico se non lo collego a un'immagine mentale, e suppongo che lo stesso accada ai bambini e agli adolescenti. Che cosa potranno immaginare leggendo di re che “tenevano testa” a un ente astratto, di un altro ente astratto che “desiderava”?

Una forma di astrazione particolarmente efficace nel condensare le idee è la nominalizzazione: ciò che potrebbe essere espresso da un verbo coi suoi soggetto e complementi viene espresso da un nome deverbale caricato di propri complementi che prendono il posto degli argomenti del verbo: si ha così, invece dell'articolazione di un periodo in frasi, una lunga frase “semplice” (nel senso che ha un solo verbo) carica di complementi; vanno perdute le determinazioni di tempo proprie delle forme verbali e il risultato di solito è più breve di qualche parola, ma di più ardua comprensione. Un campionario di tale procedimento è in questo passo di un libro di scienze

per il biennio: dopo aver descritto in modo abbastanza chiaro la formazione delle “piogge acide”, le conseguenze vengono descritte con queste parole:

E gli effetti sono irreparabili:

- modificazione dei componenti chimici del terreno con gravissimi danni alla vegetazione;
 - modificazione dell'acidità delle acque dei laghi e dei fiumi con conseguente morte della fauna e della flora acquatica;
 - danni per corrosione acida a monumenti, case, ponti e opere edilizie e degrado artistico in genere.
- (Testo F)

Qui lo studente deve capire, al primo punto, che le piogge acide *modificano* la composizione chimica del terreno e di conseguenza *danneggiano* le piante; al secondo, che *modificano l'acidità* delle acque (non era più semplice dire che le rendono più acide?); al terzo, da “danni per corrosione acida” deve capire che le piogge acide corrodono le pietre e danneggiano edifici e altre costruzioni. Naturalmente molti adolescenti possono capire, ma al costo di una piccola elaborazione mentale supplementare, che per chi ha difficoltà può diventare un ostacolo alla comprensione. Quanto al “degrado artistico in genere”, chissà che cosa può voler dire per chi non sappia in anticipo di che si tratta. Nei libri di testo per le scuole medie di secondo grado assistiamo al trionfo del modello di prosa scientifica prevalente nel nostro paese, caratterizzato dalla complicazione inutile, dall'astrazione, dalla scelta metodica dell'espressione più indiretta e involuta; in una parola, dal disprezzo per il lettore.

Nodi della comprensione

I sette “nodi della comprensione” individuati da Lucia Lumbelli in articoli degli anni ottanta e poi raccolti in volume (1989) restano uno strumento euristico essenziale per analizzare la testura dei libri di testo nei passaggi in cui, invece di andare incontro a un lettore per definizione inesperto, gli tendono involontariamente tranelli.

Prendiamo ad esempio l'“identità ostacolata”. È noto che la tradizione retorica associata alla nostra lingua ha un vero orrore per la ripetizione degli stessi termini, un orrore sconosciuto ai testi scritti in altre lingue, per esempio in inglese. Da noi il precetto della “*variatio*” è un dogma, fin dalle scuole si insegna ai giovani a cercare ossessivamente sinonimi e parafrasi che evitino la ripetizione, a costo di ricorrere a sinonimi e parafrasi impropri. Il precetto è seguito scrupolosamente dagli autori (o più probabilmente dai redattori) dei libri di testo, col risultato di rendere a volte non immediatamente chiaro che ci si riferisce in modo diverso allo stesso referente. «La categoria dell'*identità ostacolata* va applicata a tutti quei casi in cui il riconoscimento della identità tra due termini o due espressioni linguistiche molto diverse risulti richiedere l'intervento di conoscenze, microragionamenti o inferenze che solo un certo livello di competenza cognitiva e linguistica può garantire» (Lumbelli 1989: 46).

Ecco due esempi tratti da uno stesso manuale di storia per la prima media. Una scheda intitolata “Si moltiplicano i castelli” comincia:

Nel corso dell'XI secolo, i **castelli** si moltiplicarono dovunque in Europa: ricordiamo che in questo periodo i castelli non erano residenze lussuose bensì modesti **abitati fortificati**, sorti per **esigenze difensive** intorno alla residenza di un principe o di un grande proprietario.

A volte furono i signori a costruire **fortezze e centri fortificati**, altre volte furono innalzati dalle stesse popolazioni, impaurite dalle aggressioni e dalle violenze del tempo. (Testo G, *sottolineature mie*)

In poche righe il lettore è messo alle prese con “castelli” identificati con “abitati fortificati”, poi con “fortezze” e “centri fortificati”. Il testo prosegue citando ancora castelli, ma anche “nuclei fortificati” e “borghi fortificati”. Francamente io stesso ho difficoltà a capire quando si riparla di uno stesso oggetto e quando si allude a una non esplicita tipologia di oggetti.

[Federico II] sconfisse gli Arabi che avevano occupato la parte interna della Sicilia e trasferì in massa quelli che non si volevano sottomettere nel nord della Puglia, dove poterono vivere secondo le

loro usanze e la loro religione. Molti Saraceni si arruolarono come mercenari nell'esercito, di cui costituirono i reparti più fedeli e agguerriti.

Che i Saraceni siano uno dei popoli arabi il lettore lo deve sapere, o immaginare; perché, essendo sconfitti gli Arabi di Sicilia, si siano arruolati solo dei Saraceni, resta un segreto.

L'“aggiunta problematizzante” è uno dei tipici «effetti paradossali dell'intenzione di farsi capire» (*ibid.*: 50). «Sono aggiunte che si propongono non lo scopo di delimitare o attenuare il valore di asserzioni precedenti [...], bensì hanno lo scopo di ribadire il contenuto informativo di quelle asserzioni *con nuove formulazioni, che si ritengono semplificatrici rispetto alla formulazione originaria*» (*ibid.*: 56). E a volte invece aggiungono approssimazioni, come in questo caso (sottolineature mie):

[Si parla della vita nelle corti signorili rinascimentali] I cronisti annotavano scrupolosamente lo svolgimento di ogni avvenimento, descrivevano gesti, inchini, posizioni, parole e presentazioni. Si fissava così una sorta di regolamento a cui anche i successori dovevano adeguarsi. Si creò un rituale, una specie di liturgia dell'aristocrazia di corte, chiamata “cerimoniale”. (*Testo B vol. 2*)

Di fronte alla difficoltà di definire un “cerimoniale”, e di farlo in meno di trenta parole, l'autore usa una prima metafora: “una sorta di regolamento”; è probabile che i ragazzi abbiano esperienza di un regolamento nella vita di classe e di scuola, questo però è solo qualcosa di simile, “una sorta di”: in che cosa simile, in che cosa diverso? nel tentativo di spiegarsi l'autore aggiunge altre due approssimazioni: “un rituale, una specie di liturgia”. Immagino un insegnante che tenti di chiarire il passo a ragazzi che probabilmente non hanno familiarità con queste ulteriori espressioni: dovrà spiegare “rituale”, ma prima “rito”, poi “liturgia”; probabilmente dovrà addentrarsi nella distinzione tra cerimonia religiosa e cerimonia laica, poi dovrà chiarire che tutto questo non si riferisce a una specifica epoca storica, ma può riguardare tutte le società di tutti i tempi compreso il presente... tutte idee e termini di cui è bene che un ragazzo si impadronisca nel corso della scuola dell'obbligo, ma non nel momento di capire due righe che intendevano rendere più chiara un'espressione.

Una digressione: cattivi esempi

Nell'esplorare libri di testo per le scuole elementari e medie mi sono imbattuto in sbavature linguistiche che non sempre costituiscono di per sé ostacoli alla comprensione, ma non forniscono buoni esempi a bambini che da quelle letture dovrebbero trarre anche modelli per la propria scrittura. Sono segni di una certa trascuratezza da imputare agli autori, ma forse più ai redattori, di cui è nota e in aumento l'invasione nei testi, in particolare quando richiedono tagli e condensazioni. A mo' di digressione, citerò qualche esempio.

Da un testo di geografia per a scuola elementare:

Purtroppo, nel corso del tempo, l'uomo ha distrutto molti boschi per ricavare legname e avere nuove terre da coltivare. L'eccessivo **diboscamento** genera però un terreno instabile: le radici degli alberi, infatti, trattengono la terra e assorbono l'acqua, diminuendo il rischio di frane. (*Testo A, sottolineature mie*)

È noto che è difficile apprendere un uso appropriato dei connettori testuali. Pare che la difficoltà si estenda all'età adulta, a giudicare dai due che ho sottolineato in questo passo. *Però* dovrebbe segnalare la smentita di un'aspettativa suscitata dal contesto precedente, o per lo meno una correzione, un cambio di direzione argomentativa; qui viene dopo un periodo aperto da *Purtroppo*, dovrebbe dunque rettificare il commento negativo espresso da questo avverbio; invece sta in una frase che lo conferma, esponendo una conseguenza negativa di un fatto deplorato. Quanto a *infatti*, la sua funzione è di motivare un giudizio che è stato espresso; ci aspetteremmo quindi che stesse in una frase che spieghi come il diboscamento genera un terreno instabile: la frase spiega invece che il terreno non diverrebbe instabile se gli alberi, con le loro radici, fossero lasciati al loro posto. Naturalmente il testo può essere capito, ma al costo di un passaggio inferenziale in più: *se* le radici degli alberi diminuiscono il rischio di frane, *e se* il diboscamento elimina insieme agli alberi le loro radici, *allora* il diboscamento genera un terreno instabile. È opportuno esigere questi passaggi da bambini di nove anni?

In testi per la scuola media trovo momenti di ridondanza semantica come i seguenti:

Di conseguenza la Chiesa così si allontanò sempre più dalle esigenze spirituali dei fedeli. (*Testo B, 2*)

l'allontanamento di arabi ed ebrei impoverì il paese, con conseguenze negative per l'economia (*Testo E*)

Si tratta di una goffaggine espressiva che spesso si incontra nei testi degli adolescenti (ma solo nei loro?). L'ultimo passo citato potrebbe anche indurre qualche distorsione concettuale: chi non abbia un'idea chiara di che cosa si intende per "economia", come è lecito aspettarsi da un dodicenne, potrebbe pensare che "impoverimento" e "conseguenze negative per l'economia" siano cose diverse.

In quest'altro esempio incontriamo un'imprecisione in sé veniale:

Nel 1600 accadde qualcosa di molto particolare: in Europa nacque la scienza moderna. (*Testo H*)

Come è noto, i meno colti tendono a designare con "nel 1600" un secolo, mentre i più colti lo chiamerebbero "il Seicento" o "il secolo diciassettesimo"; sentendo parlare di un fatto accaduto "nel 1600", penserebbero a un anno, e si sorprenderebbero che la nascita della scienza moderna venga datata a un anno. Sono sottigliezze, d'accordo, e ci si può intendere anche chiamando "1600" il Seicento; ma perché dovrebbe essere proprio un libro di testo a dare l'esempio?

"E non c'è niente da capire"

Ma il problema cruciale, per un manuale scolastico, è un altro: deve saper selezionare e gerarchizzare le informazioni che fornisce, e distribuirle nel testo in modo che ogni paragrafo, capoverso, frase abbia un tema preciso collegato a quelli vicini da rapporti espliciti e chiari. Chiarissima è a questo proposito l'esposizione di Chiara Amoruso:

Nei manuali scolastici [...] la selezione delle informazioni è drastica rispetto alla complessità e all'estensione di un ipotetico manuale specialistico di cui esso rappresenta la riduzione. Per questo motivo essa deve essere fatta in maniera attenta al fine di mantenere l'equilibrio fra l'esigenza di presentare schemi concettuali in sé completi (di garantire, cioè, la coerenza interna del testo) e quella di mantenere entro un limite accettabile la densità informativa, vale a dire il rapporto tra il numero delle informazioni e l'estensione di ciascuna di esse. Una selezione non è buona o cattiva in assoluto. Una selezione buona è quella che include le informazioni necessarie ed esclude quelle superflue in rapporto alle conoscenze del destinatario e al particolare scopo informativo del testo. (2010: 99)

Quando selezione e condensazione non sono ben gestite, il risultato può essere una vera e propria confusione tematica. Questo mi pare accada in misura preoccupante in certi passi di libri di testo per la scuola elementare: per stipare la maggiore quantità possibile di informazioni in poche righe gli autori (o i redattori) finiscono per accostarle casualmente; diventa allora difficile stabilire quale sia il tema conduttore della pagina. Che cosa c'è allora da capire e da ricordare? la risposta si potrebbe cercare nel ritornello di una vecchia canzone di Francesco De Gregori.

Primo esempio. Di che cosa parla questo paragrafo?

La presenza dell'uomo

Le coste italiane sono densamente popolate, circa un quinto degli Italiani, infatti, vi abita e lavora. L'industria è presente con cantieri navali, impianti chimici, siderurgici e petrolchimici, e in molte zone pianeggianti, dove sono sorte grandi città, si sono sviluppati importanti porti commerciali e turistici. Il porto italiano più importante si trova però a **Genova**, una città stretta fra il mare e i ripidi versanti dell'Appennino ligure. Una risorsa fondamentale delle aree costiere è il **turismo**, vitale anche nelle regioni del Centro e del Sud, dove per tradizione si praticano la **pesca** e l'**agricoltura tipica** (olivo, vite, agrumi...). L'allevamento di bovini è diffuso nelle piane costiere, mentre è sempre più praticato l'allevamento in mare di pesci e molluschi. (*Testo I*)

Il tema potrebbe essere la popolazione e l'economia delle coste italiane. Quanto all'economia, l'informazione è facile da memorizzare: industria, turismo, pesca, agricoltura, allevamento, un bambino impara presto che giunto al capitolo "economia" di qualsiasi regione è sufficiente ripetere questa litania, tanto una fabbrica, un orto, una mucca si troveranno dovunque. Ma qui di quale

regione si parla? inizialmente delle coste italiane; ma a queste vengono poi accostate le regioni del Sud, probabilmente non solo in quanto costiere, creando una strana entità geografica senza luogo: le coste italiane e le regioni del Sud. Viene inoltre dato un criterio di localizzazione: le grandi città e i porti importanti si sviluppano dove ci sono grandi pianure, tranne che il porto più importante è stretto fra i monti e il mare. Se ne potrebbe dedurre che altre grandi città costiere, come Napoli e Palermo, non hanno monti alle spalle... ma forse gli scolari saranno tempestivamente avvertiti di non prendere sul serio questo guazzabuglio.

Secondo esempio. Di che parla quest'altro paragrafo? forse dell'opportunità di fare del moto a causa del buco nell'ozono...

La Terra in pericolo

L'uomo sta danneggiando gravemente tutti gli ambienti della Terra. Inquina aria e acqua con i gas di scarico delle automobili e con i fumi emessi dalle attività industriali, che vengono liberati nell'aria senza essere filtrati o depurati.

I maggiori danni provocati finora dall'inquinamento sono due:

- il buco nello Strato dell'ozono che circonda il pianeta. L'ozono è un gas importante perché protegge i viventi e il loro ambiente dai raggi ultravioletti emessi dal Sole;
- le piogge acide, cioè piogge cariche di particelle di polvere presenti nei gas di scarico. L'acqua piovana acida viene assorbita dalle piante attraverso le radici e le danneggia fino a farle morire. Queste piogge causano gravi danni alla terra stessa, ai corsi d'acqua e persino agli edifici e ai monumenti.

I medici affermano che l'uso eccessivo dell'automobile, oltre a inquinare, rende tutti più pigri, ma soprattutto meno atletici. Per questo raccomandano di fare almeno mezz'ora di camminata tutti i giorni a tutte le età. (*Testo K*)

Un vano appello

Da quanto detto sopra è evidente quello che si vorrebbe da un buon libro di testo rivolto agli allievi più giovani:

- che selezionasse accuratamente le informazioni da fornire in funzione di una mente infantile o adolescenziale, senza pretendere di riassumere in poche pagine il contenuto di interi manuali scientifici;
- che esponesse i concetti con un certo agio, cercando di dare loro una veste concreta attraverso esempi e descrizioni, invece di condensarli nell'astrazione;
- che in ogni pagina fossero bene in evidenza il tema principale, gli eventuali temi secondari e i loro rapporti;
- che usasse il più possibile un linguaggio diretto e letterale, senza indulgere a metafore, variazioni sinonimiche e altri abbellimenti;
- che esplicitasse in modo chiaro i passaggi concettuali e i legami di coesione.

Si potrebbero aggiungere richieste relative al lessico e alla sintassi (dosare con attenzione l'introduzione di termini specialistici, usare una sintassi semplice e lineare), ma forse questa è l'unica esigenza che ha già trovato un certo ascolto nelle redazioni delle case editrici. Sulle richieste precedenti sembra invece che ci sia sordità, nonostante siano state espresse da tempo e da varie voci.

L'unico strumento di pressione sugli editori sono le adozioni. Bisognerebbe allora che indicazioni come quelle appena date diventassero criteri di selezione per gli insegnanti nel momento in cui si accingono a quell'operazione delicata e difficile che è la scelta di un libro di testo.

Che fare?

Quando esprimo critiche come quelle che ho fatto qui, a volte mi sento obiettare che i ragazzi non sono soli davanti al libro di testo, che l'assistenza e le spiegazioni degli insegnanti possono risolvere molti problemi di comprensione. Su questo non ho il minimo dubbio, sono anzi convinto che nella scuola elementare, e in parte nella media, i ragazzi imparino quasi tutto dalla voce degli insegnanti e dalle attività che essi promuovono, quasi niente dai libri di testo. Questo però non deve esimerci dall'impegno di educare ad apprendere anche dai libri: si tratta di accompagnare i ragazzi

verso una sempre maggiore autonomia; prima o poi, nelle scuole di secondo grado o all'università, dovranno essere in grado di confrontarsi con manuali specialistici e difficili e di utilizzarli in buona parte da soli.

Difficoltà se ne incontreranno sempre nei libri di testo, anche se fossero scritti nel migliore dei modi, e bisogna che ce ne siano, se vogliamo che gli studenti siano messi progressivamente in grado di affrontare una prosa colta, di registro formale e di contenuto tecnico. Bisogna però che le difficoltà siano funzionali a questo scopo, come dice Amoroso; che nascano dalla intrinseca complessità dei concetti e non da un'esposizione approssimativa e confusa.

Una volta che si disponga di testi scritti in modo accettabile, che cosa consiglierai agli insegnanti?

In primo luogo, di *usare* i libri di testo, non aggirare le difficoltà che sempre contengono sostituendoli del tutto con spiegazioni, appunti e simili.

In secondo luogo, di *analizzare preventivamente* le pagine che chiediamo agli allievi di leggere, per prevedere nella misura del possibile le difficoltà che potrebbero incontrare; non accontentarsi dell'impressione di facilità che possiamo avere noi lettori adulti ed esperti della materia, che sappiamo già quello che il testo dice (o che vorremmo che dicesse). A questo scopo bisogna allenarsi a una lettura analitica, rallentata, minuziosa, che ci permetta di diventare consapevoli delle inferenze, dei richiami a conoscenze di sfondo, dei microragionamenti che noi compiamo automaticamente ma che per un lettore inesperto potrebbero essere tutt'altro che automatici.

In terzo luogo, di mettere in opera ogni strumento per *verificare la comprensione* degli allievi e di ciascun allievo. La conversazione collettiva sul testo può essere un mezzo efficace di verifica e di aiuto, ma sappiamo che ha dei limiti, in quanto permette a molti allievi di nascondere la propria incomprensione. Le domande di verifica, aperte, scritte, sono uno strumento molto più dispendioso in termini di tempo e di lavoro, ma più incisivo e mirato, che non si può usare sempre, ma andrebbe usato quanto possibile; il libro citato della Sbisà ne offre buoni esempi.

In quarto luogo: di fronte a una difficoltà prevista o conclamata, *spiegare il testo*, non solo il contenuto che il testo deve veicolare; se la spiegazione si limita al contenuto, gli allievi lo potranno apprendere, ma se non capiscono come le parole del testo lo veicolano non avranno progredito nell'abilità di comprensione, e di fronte a una prossima difficoltà di natura simile non potranno utilizzare l'esperienza acquisita. Mi spiego con un esempio: di fronte alla frase

nel corso del Cinquecento, l'Italia divenne meta di **invasioni** straniere e fu teatro di **guerre** sanguinose
(Testo E)

potrei aggirare la difficoltà delle due metafore evidenziate semplicemente spiegando che qui si dice che in Italia entrarono eserciti stranieri ed ebbero luogo guerre sanguinose, e la narrazione storica potrebbe proseguire; ma se voglio che i miei giovani lettori si attrezzino nei confronti di metafore comunissime nei testi di storia, dovrò spiegare come il testo arriva a dire queste cose con le parole *meta* e *teatro*. In altre parole: *non aver fretta* di giungere al significato, ma cercare di mettere in azione la mente dei ragazzi con domande, sollecitandoli a fare ipotesi, discuterle, verificarle.

A questo punto sarebbe da aggiungere una raccomandazione più generale: *fare della comprensione della lettura l'oggetto di attività didattiche specifiche*. Ma questo allargherebbe troppo il discorso: in proposito sono stati scritti interi e densi libri (Della Casa 1987; Merini 1991) e anch'io ho scritto un piccolo libro (Colombo 2002), e non vorrei mettermi io a fare, adesso qui, delle condensazioni eccessive.

Riferimenti bibliografici

- Amoruso C. 2010: *In parola semplici. La riscrittura funzionale nella classe plurilingue*. Palermo, Palumbo.
- Calò R., Ferreri S. (a cura di) 1997, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Firenze, La Nuova Italia ("Quaderni del Giscel", 18).
- Colombo A. 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Della Casa M. 1987, *La comprensione dei testi*, Milano, Franco Angeli.
- Deon V. 1994, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*, in Calò, Ferreri, pp. 41-60.
- Lumbelli L. 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma Editori riuniti.
- Merini C. 1991, *I problemi della lettura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Piemontese M.E., Cavaliere L. 1994, *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Calò, Ferreri, pp. 221-240.
- Sbisà M. 2007, *Detto non detto. le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari, Laterza.
- Zambelli M.L. (a cura di) 1994, *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*. Firenze, La Nuova Italia ("Quaderni del Giscel", 14)

Manuali citati

- A: L. Magistrali, *Il tempo dei saperi*, Storia e geografia 4, Minerva Italica
- B: L. Ronga, G. Gentile, *La storia in rete*, Editrice La Scuola 2007
- C: A. Londrillo, *Viaggio nella storia*, I, Mursia 1989
- D: AA.VV., *Atlante junior. Scienze, matematica*, 4-5, elMedi
- E: S. Paolucci, G. Signorini, *L'ora di storia*, 2, Zanichelli 2008
- F: G. Flaccavento, N. Romano, *Universo scienze*, Fabbri 2008.
- G: G. Duci, S. Di Rosa, *Studio storia*, vol. 1b, Fabbri 2007
- H: AA.VV., *Lezioni di scienze* vol. A, Paravia 2003
- I: A. Ruggero, V. Cherubini, *Imparare senza confini*, area storico-geografica 4, Il Capitello 2007
- K: AA.VV., *Poster, in giro tra i saperi*. Sussidiario delle discipline 4, Giunti Scuola

Se ti interessa che cosa ne scrivevo più di venti anni fa, puoi vedere
<http://www.adrianocolombo.it/recepoli/recepoli309.pdf>